

forskning om undervisning & lärande

Vol 11, Nr 2, 2023

Att närma sig Mellanöstern genom fiktionsläsning

– gymnasieelever läser Yasmina Khadras *Sirenerna i Bagdad*

Karl Ågerup

Att se med egna ögon

– kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi

Tímea Bergsten Provaznik & Åsa Wedin

Design för kontextualiserad grammatikundervisning

Agnes Strandberg & Stefan Lundström

Förberedelse för gymnasiearbetet

– skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram

Jenny Magnusson, Annie Olsson & Ewa Mölleryd

Socialt rättvis och inkluderande undervisning i idrott och hälsa

Lena Larsson, Susanne Linnér, Katarina Schenker & Göran Gerdin

forskning om undervisning & lärande

Redaktion

Professor **Inger Eriksson** (redaktör), docent **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Ann-Charlotte Eriksson** (vice ordf. Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet

Anette Emilson, professor, Linnéuniversitetet

Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi

Roger Johansson, professor, Lunds universitet

Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet

Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet

Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet

Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad

Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet

Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet

Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad

Geir Skeie, professor, Universitetet i Stavanger

Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskolan

Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget.

Grafisk form: Britta Moberger.

Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se eller till redaktionsekreterare **Anna Sandström**, anna.sandstrom@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.

Nästa nummer utkommer hösten 2023.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.

Forskning om undervisning och lärande. 2023: 2, vol. 11

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-986505-7-0

Redaktionell kommentar

ForskUL har en vision att sprida forskningsresultat som kan bidra till utvecklingen av förskolans och skolans verksamheter och därmed bidra till att förbättrade förutsättningar för barns och elevers lärande och utveckling. Detta innebär att vi i våra ordinarie nummer välkomnar artiklar från studier genomförda i alla skolformer. Med innehåll som kan beröra allt från hur barn kan utveckla sina grovmotoriska färdigheter i förskolans miljöer, vad det är teaterkunniga elever kan eller hur elevers förståelse av växthuseffekten kan underlättas genom alternativa modeller.

Trots att vi har denna bredd, både gällande innehåll och skolform, får vi periodvis in flera artikelbidrag som berör samma ämne. I detta nummer publicerar vi fem artiklar och av dem är tre relaterade till svenskämnet i gymnasiet och inom vuxenutbildningen. Den fjärde artikeln som berör det obligatoriska gymnasiearbetet och vetenskapligt skrivande – denna artikel kan således även relateras till samma ämnesområde som de tre andra. Den femte artikel handlar om idrott och hälsa i grundskolan.

Som läsare kan man undra om artiklar med olika ämnesinnehåll har något gemensamt. När jag läser artiklarna i detta nummer kommer jag att tänka på barnprogrammet Fem myror är fler än fyra elefanter och Brasses fråga ”vad ska bort”. Programpunkten handlade om att, via jämförelser, kunna identifiera gemensamma drag och särskiljande drag hos fyra objekt. ”Det som skulle bort”, enligt Brasse, var aldrig det mest iögonfallande. Så är det nästan med detta nummer. Med fyra artiklar som berör svenska, litteratur och literacy och en som berör idrott och hälsa så skulle det vara lätt att säga att det är idrott och hälsa-artikeln som ”ska bort”. Men vid en mer noggrann läsning av de fem artiklarna så kan alla fem på olika sätt kan kopplas samman till ett gemensamt tema. I det här fallet har alla artiklarna i min läsning en koppling till frågor som på olika sätt handlar om inkludering och likvärdiga förutsättningar i både ett snävare och bredare demokratiperspektiv.

Den första artikeln, *Att närma sig Mellanöstern genom fiktionen – gymnasieelever läser Yasmina Khadras roman Sirenerna i Bagdad*, är skriven av **Karl Ågerup** och bygger på ett läsarundersökning, där 92 gymnasieelever under lektionstid läste romanen *Sirenerna i Bagdad* och sedan besvarade en enkät. Av svaren kan utläsas att eleverna identifierade sig med huvudpersonen och att romanen gav dem en ökad förståelsen för den del av Mellanöstern som skildras, samt en förståelse för ”varför vissa människor blir terrorister” (s. 22). Sammantaget bedöms romanen fungera väl för att beröra svåra samhällseliga frågor om exempelvis radikaliserings och terrorismens drivkrafter, något som bland annat ses som ett hot mot demokrati.

I den andra artikeln *Att se med egna ögon – kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi*, som är skriven av **Tímea Bergsten Provaznik** och **Åsa Wedin** finns ett också ett tydlig demokratiperspektiv. Författarna själva lyfter det som en demokratisk fråga att även vuxna som läser sfi, studieväg 1, behöver utveckla en kritisk litteracitetsförmåga som exempelvis hjälper dem att ”utöva sin egenmakt, såsom att föra sin egen talan i ärenden av vikt” (s. 31). Datamaterialet utgörs av intervjuer med sfi-lärare i kombination med observationer av undervisning och analysen riktas mot fyra textpraktiker. Den stora utmaningen är de så kallade kritiskt textutforskande praktiker. Lärarna lyfter bland annat att denna typ av inslag i undervisningen, som utmanar personliga och kulturella uppfattningar, kan vara känsligt att genomföra då det exempelvis lätt kan väcka starka känslor och leda till osämja i klassrummet. Samtidigt är denna textpraktik av speciell betydelse i ett demokratiperspektiv.

Den tredje artikeln, *Design för kontextualiserad grammatikundervisning*, av **Agnes Strandberg** och **Stefan Lundström** är kanske den artikel som inte lika självklart kan relateras till demokrati, inkludering och likvärdiga förutsättningar, men som sagt, det är en fråga om min läsning. Det som jag i min läsning tog fasta på var forskarnas ambition att bidra till en grammatikundervisning som sätter fokus på utvecklingen av ”elevers förståelse för hur språk används i olika kommunikativa sammanhang” (s. 54). Författarna visar hur traditionell grammatikundervisning ofta handlar om rätt och fel och därmed kan de kommunikativa funktionerna i språket hamna i skymundan. Att bemästra sitt språk kan ses som ett viktigt redskap i ett demokratiskt samhälle. I denna artikel presenteras resultatet från en designstudie där forskare och lärare tillsammans har prövat ut hur det de omnämner som kontextualiserad grammatikundervisning kan organiseras och iscensättas.

I den fjärde artikeln, *Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivuppgifter och skrivstöd i olika gymnasieprogram*, identifierar och problematiserar **Jenny Magnusson**, **Annie Olsson** och **Ewa Mölleryd** vilken stöttning eleverna inom tre olika högskoleförberedande program erbjöds till ett vetenskapligt skrivande. Syftet är att se ”vilka förutsättningar elever får för skrivandet av ett vetenskapligt inriktat gymnasiearbete” (s. 80). De konstaterar att eleverna, inom ramen för de olika gymnasiegemensamma kurserna, gavs skilda förutsättningar för det vetenskapliga skrivande som de förvän-

Redaktionell kommentar

tas prestera. Detta reser även det en fråga om likvärdighet då de såg skillnader i hur enskilda skolor arbetar med skrivstöd. Från ett samhällsligt perspektiv finns en förväntan på att olika studieförberedande program ska ge eleverna likvärdiga förutsättningar för fortsatta studier. Artikeln kan förhoppningsvis bidra till att lärare inom och mellan olika program utvecklar en samsyn på hur elever genom undervisningen kan erbjudas mera likvärdiga förutsättningar.

Den sista artikeln, *Socialt rättvis och inkluderande undervisning i idrott och hälsa*, som är skriven av **Lena Larsson**, **Susanne Linnér**, **Katarina Schenker** och **Göran Gerdin**, signalerar redan i titeln att det handlar om att i undervisningen skapa förutsättningar för att alla elever ska kunna lyckas och känna sig inkluderade. Artikeln som utgår från data från ett större internationellt forskningsprojekt relateras teoretiskt till en av vår tids stora förkämpar för utbildningens kraft för ett mer demokratiskt accepterande samhälle, nämligen Paulo Freire. Författarna har identifierat tre centrala teman som har betydelse för en rättvis och inkluderande undervisning: "(1) skapa goda relationer med och mellan elever, (2) anpassningar för att utjämna ojämlikheter och (3) stötta de som behöver" (s. 119).

Avslutningsvis hoppas jag att ni har börjat lyssna på podden "Lärare & forskning" där författare till olika ForskUL-artiklar samtalar om sina studier. Under våren har resultaten från sex tidigare artiklar publicerats. I det sjunde poddavsnittet samtalar Karl Ågerup i relation till den första artikeln i detta nummer.

Med detta önskar vi alla en skön sommar!



*Inger Eriksson,
redaktör*

Att närma sig Mellanöstern genom fiktionsläsning – gymnasieelever läser Yasmina Khadras *Sirenerna i Bagdad*

Karl Ågerup

Sammanfattning

I syfte att öka kunskaperna om hur litterära texter kan användas för att nå läroplansmål relaterade till globalt medborgarskap och interkulturell förståelse gjordes en läsarundersökning kring nittiotvå gymnasieelevers läsning av Yasmina Khadras roman *Sirenerna i Bagdad*. Tidigare receptionsstudier med vuxna läsare har antytt att romanen förmedlar värdefulla kunskaper om Mellanöstern på ett underhållande sätt. Läsarundersökningen syftade också till metodutveckling. Enkätsvaren visar att eleverna identifierade sig med huvudpersonen och upplevde ökad förståelse för situationen i Irak och för terrorismens drivkrafter. Önskade effekter som våldsbenägenhet var inte signifikanta. Hypotesen att fiktiva berättelser av det studerade slaget är lämpliga att använda på svenska gymnasieskolor bekräftades tentativt, men mer praktiska forskning behövs för att dra generella slutsatser. Den genomförda undersökningen har bidragit till att utveckla metoder för ett sådant arbete.

Nyckelord: didaktik, mellanöstern, svenska, litteraturundervisning, interkulturell förståelse, global rättvisa, gymnasiet



Karl Ågerup undervisar och forskar i litteraturvetenskap och didaktik vid Örebro Universitet

Ågerup

Abstract

With the aim of examining how literary texts can be used to reach curricular goals relating to global citizenship education and intercultural understanding, a reader study was conducted with ninety-two high school students around Yasmina Khadra's *The Sirens of Baghdad*, a novel about an aspiring terrorist in Iraq. A twenty-seven-item survey was conducted, covering nine aspects of learning and engagement. The results suggest that the novel produced high levels of transportation, contextualized understanding, and identification with the protagonist's emotions. No significant undesired effects, such as an appetite for violence, were observed. The underlying hypothesis that the studied type of fictional narratives are suitable for upper secondary education was tentatively confirmed, but more research is needed to generalize the findings. The present study has contributed to developing methods for such continued research.

Keywords: Teaching and learning, High school, Curriculum, L1, Global citizenship, Iraq, Fiction.

Introduktion

Som svar på den senaste tidens islamistiska terroristhandlingar och högerextrema hatbrott mot muslimer har Europarådet (2021) uppmuntrat skolvärlden att planera och genomföra undervisning från ett interkulturellt hållbarhetsperspektiv. Även UNESCO (2021) har hävdad behovet av utbildning i globalt medborgarskap, interkulturell tolerans, förståelse och empati. Redan tidigare hade forskare och filosofer som Martha Nussbaum (2002) betonat att skolor bör fostra ungdomar att bli fungerande medborgare i en komplex och kulturellt sammankopplad värld. Nussbaum betonade att humaniora bör spela en avgörande roll i denna satsning. Nussbaums tes har nyanserats av forskare som har betonat läsarkollektivets heterogenitet och betydelsen av uppföljande läraktiviteter, såsom boksamtal (Keen, 2007; Persson, 2012).

I samma anda uppmuntrar den svenska läroplanen för gymnasiet användningen av litteratur från olika kulturer. Internationaliseringen av det svenska samhället och medborgarnas ökande rörlighet kräver, enligt läroplanen, att människor lär sig att leva med kulturell heterogenitet och att se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang. Denna utbildningspolitik har stöd i mycket forskning (Cruz, 2010; Langer, 2010; Sarland, 1991; Wyse, 2009). Men kan fiktionsberättelser verkligen hjälpa elever förstå komplexa historiska, politiska och sociologiska fenomen?

Syfte och forskningsfrågor

Studien syftar till att öka kunskaperna om hur en roman om en ung irakier tas emot av svenska gymnasieelever. Olika aspekter på interkulturellt lärande undersöks liksom vilka risker som är förenade med läsningen, till exempel ökad våldsbägenhet. Det faktum att intresset riktas mot elevernas upplevelse ska inte förstås som att uppföljande läraktiviteter, såsom boksamtal, inte behövs, utan som ett försök att öka förståelsen för vilka ingångsvärden sådana samtal kan ha.

Ett sekundärt syfte är att bidra med metodutveckling inför framtida undersökningar. Enkätdata genomgår statistisk analys för att undersöka vilka frågor som förefaller redundanta och vilka frågor är lämpliga att sammanföra i en mer effektiv enkät.

Yasmina Khadra och Sirenerna i Bagdad

För att uppnå dessa syften fick fyra svenska gymnasieklasser läsa Yasmina Khadras (2007) roman *Sirenerna i Bagdad*, en berättelse om en ung blivande självmordsterrorist i Irak, och svara på frågor om sin läsupplevelse. Boken utgavs ursprungligen på franska men det är den svenska pocketutgåvan, i översättning av Ragna Essén, som använts i undersökningen. Elever med dokumenterade läsproblem fick använda en ljudboksversion.

Efter att ha skrivit detektivromaner nådde författaren Yasmina Khadra en internationell publik med böcker om politiskt våld i Israel och Mellanöstern. Hans sympati ligger hos offren, vare sig de är muslimer, judar, kristna eller någonting annat. Som före detta officer i den algeriska armén har Khadra sett med egna ögon att krigets våld slår blint. Författaren har visat hur förövare också är offer och därmed problematiserat denna dualism. Efter att ha varit bosatt i Europa en längre tid är Khadra också en kunnig skildrare av kulturella likheter mellan Öst och Väst: han kan teckna personer och miljöer som västerländska läsare kan relatera till. Khadra skriver romaner för att, som han sa till en fransk journalist, ta västerlänningarna i handen och öka deras medvetenhet, sensibilisera dem (Regnier, 2005). Han hade inte besökt Irak när han skrev *Sirenerna i Bagdad* men han hade växt upp i en del av Algeriet som liknar huvudpersonens hemort. Yasmina Khadra är en pseudonym (för Mohammed Moulessehoul) som författaren använde för att undvika censur.

Sirenerna i Bagdad berättas av en ung man från Kafr Karam, en liten stad i den irakiska öknen. Samhället beskrivs i detalj. Författaren tillhandahåller information som ger intryck av att vara historiskt korrekt. Därtill möts läsaren av fantasifulle dialoger på det lokala kaféet och i frisersalongen, där konkurrerande åsikter om Saddam Hussein och USA stöts mot varandra. Närvaron av amerikanska soldater blir alltmer påtaglig för berättaren och hans bekanta. Först misstas en förståndshandikappad pojke för en självmordsbombare och skjuts i huvudet. Sedan landar en missil på en bröllofsfest och dödar sjutton civila. Slutligen slår amerikanska soldater till mot Kafr Karam och vänder upp och ner på berättarens hem. För första gången ser han sin pappas nakna kropp, en syn som ödelägger honom i och med att den patriarkala hedern kränks. Berättaren bestämmer sig för att lämna staden och efter flera misslyckade försök att hitta en fristad i Bagdad ansluter han sig till en Al Quaida-relaterad terrorcell. Uppmuntrad av en tidigare gängledare från Kafr Karam går berättaren med på att injiceras med ett dödligt virus och sprida det på flygplatserna och tågstationerna i London. Slutligen, efter att ha betraktat de människor som skulle gå ombord på planet till England med honom, avbryter han sitt uppdrag och låter sig dödas av terroristerna.

Romanen är tydligt förankrad i 2000-talets Irak. Scenen med den bombade bröllofsfesten liknar massakern i Mukaradeeb som ägde rum i verklighetens Irak den

Ågerup

19 maj 2004. I romanen skildras massakern dock ur ett mer personligt perspektiv. Berättarens väg in och ut ur extremismen inbjuder läsarna att reflektera på både historiska, etiska och politiska nivåer.

Franska recensenter menade att Yasmina Khadras roman förde dem närmare Irak än vad tv-nyheterna gjorde. Flera betonade författarens förmåga att förmedla kunskap om arabvärlden. Det fanns också recensenter, framför allt i Tyskland och Algeriet, som tvivlade på Khadras förmåga att sprida kunskap om Mellanöstern, men i Frankrike, USA och Skandinavien var mottagandet övervägande positivt (Ågerup, 2018). Göteborgs-Postens recensent hävdade till exempel att Yasmina Khadra "måste räknas som en av de viktigaste författare som vi kan läsa i dagsläget, helt enkelt därför att han inifrån beskriver sådant som vi annars bara betraktar på långt håll" (Dahlbäck, 2007).

Flera forskare har lyft fram Khadras didaktiska förmåga. Olivia C. Harrison (2016) hävdade till exempel att författaren, genom att visa irakiernas smärta under kriget, förklarade terrorismens grunder. Likaledes har Dominique Garand (2008) betonat att Khadras romaner strävar efter att göra arabisk kultur begriplig. Youssef Abouli (2013), å sin sida, betonade författarens förmåga att beskriva den verkliga världen ur en personlig synvinkel och därmed skapa en egen sorts blandestetik (*esthétique du mélange*).

Teoretiska utgångspunkter

Psykologiska experiment har visat att läsare skiljer fakta från fiktion i mindre utsträckning än vad gängse definitioner antyder (Appel & Maleckar, 2012; Appel & Mara, 2013; Jones, 2019). Kunskapsinnehåll tas emot även när den fiktiva statusen uttryckligen påpekas för läsaren. Det avgörande tycks i stället vara talarens trovärdighet och kompetensnivå – oavsett om hen är en påhittad karaktär eller en verklig människa. För att nämna två konkreta exempel har Mollyann Brodie (2001) visat att det medicinska dramat *Cityakutens* tittare skapade sig långlivade övertygelser om medicinska frågor. På samma sätt har Richard Gerrig (1993) visat att många som såg filmen *Hajen* sedan tvekade att simma i vissa vatten, trots att de förnuftsmässigt förstod att filmen inte hade gjort dessa vatten osäkrare. Fiktionen påverkar inte bara hur vi föreställer oss och känner för den verkliga världen, utan också hur vi betar oss i den.

Det är lätt att inse farorna med denna sammanblandning av fakta och fiktion. Utöver att sprida falska bilder av verkligheten kan fiktionsberättelser fungera som en ställföreträdande projektyta som minskar läsarens empati i det verkliga livet, den så kallade självlicensieringseffekten (Effron & Conway, 2015). Vad som är mindre utrett är hur fiktionsberättelser också kan nyttjas för att skapa lärande och utveckling inom didaktiskt svårarbetade kunskapsområden. Det har hävdats att litteraturläsning förbättrar vår empatiska kapacitet, ger nya visioner och tränar oss att bli lyhörda och ansvarsfulla (Currie, 2020; Hakemulder, 2000). Med utgångspunkt i Gadammers applikationsteori har Anders Pettersson (2012) utvecklat konceptet litterär applikation för att beskriva hur fiktionsberättelser hjälper läsare att placera något bekant i ett nytt ljus eller återuppliva ett gammalt perspektiv. Jessica Black och Jennifer Barnes (2015) har också visat att berättelser kan hjälpa människor att sätta sig in i andra

människors tankar och känslor. Experiment utförda av David Comer Kidd och Emanuele Castano (2013) visade att *Theory of Mind*, det vill säga förmågan att identifiera och förstå andras subjektiva tillstånd, förbättras genom fiktionsläsning. Som Luc Boltanski (1999) har betonat passar romanformen perfekt för att förmedla lidande och andra former av mentalt liv eftersom den tillåter känslor att beskrivas utförligt och representeras genom inre monolog. På liknande sätt har Aurélie Renault (2012) hävdade att romanförfattare, genom intern fokalisering och polyfoni, har möjlighet att skapa karaktärer som är lättare att identifiera sig med än faktabokens och reportagens intervjupersoner. Den som vill beskriva hur radikaliserings fungerar psykologiskt kan alltså ha stor nytta av romanformen, vilket också Francis C. Blessington (2007) visat. Från didaktisk synvinkel är hypotesen att litterära narrativ kan föra eleverna nära ett sociologiskt och psykologiskt komplicerat kunskapsinnehåll naturligtvis intressant. Som ovan nämnts är relationen mellan fiktionsläsning och empati komplex och svår-fångad; det finns anledning att fortsätta pröva och nyansera Nussbaums altruismhypotes.

En annan teoretisk utgångspunkt är att lärande av det slag vi diskuterar inte är någonting binärt som antingen sker eller inte. Interkulturell och historisk förståelse handlar om att utveckla gradvis förbättrade antaganden om verkligheten. Man ackumulerar, med Gregory Curries (2020) ord, bättre grundade trosföreställningar, *better beliefs*. För att låna Curries exempel är det bättre att tro att planeter rör sig i ellipser än i cirklar. Det är inte så att den senare uppfattningen är värdelös men tron på ellipser är bättre. På motsvarande sätt är historiska och sociologiska fenomen inte någonting man antingen kan eller inte, utan det är någonting man kan öka sin förståelse för, skapa mer välgrundade trosföreställningar som i sin tur möjliggör en relevant och produktiv demokratisk diskussion i och utanför våra klassrum. Här har Lotta Bergman med kollegor (2021) betonat betydelsen av elevernas tidigare erfarenheter och av den kontext i vilken läsning sker och bearbetas. Det är i mötet mellan elevers förståelsehorisont och den fiktionaliserade kulturelle andre som demokratisk förmåga, kritiskt tänkande och interkulturell förståelse kan utvecklas.

En sista teoretisk precisering som ska göras gäller begreppet interkulturell förståelse. Genom att fokusera mötet mellan individuella läsare och en kulturellt främmande miljö skapas möjligheter att förstå den andre genom ett konkret exempel: en fiktiv karaktär. Interkulturalitet äger från detta perspektiv rum i gränssnittet mellan individen och den andre (Alred m.fl., 2003). Som Pirjo Lahdenperä (2004) har påpekat kan interkulturella processer eliminera, eller åtminstone utmana, de begränsningar som läsarens kultur och erfarenhet ansamlat i henne. Den något tekniska och psykologiskt inriktade designen av föreliggande studie ska inte förstås som att forskaren är ointresserad av de sociokulturella grundstenar på vilka läroplan och den studerade litteraturen vilar.

Tidigare forskning

Svensk forskning om litteraturundervisning och interkulturellt lärande på gymnasiet har bedrivits av Bergman, Bringéus och Economou (2021), vilka i en monografi har

Ågerup

syntetiserat teoriutvecklingen och redovisat sin egen praktiktäna forskning i syfte att vägleda praktiserande och blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk. Holländsk forskning om interkulturell historisk förståelse genom fiktionsläsning på gymnasiet har också visat att lärandet blir effektivare när pedagogerna skapar läraaktiviteter med interaktion och elevautonomi (Shrijvers m.fl., 2017). Vad gäller elevernas självuppskattade lärande har två oberoende studier visat att mellan 30 och 37 procent av läsarna lärde sig något väsentligt om det behandlade kontexterna (Nilsson, 2015; Shrijvers m.fl., 2017). I en studie av Chad Hoggan och Patricia Cranton (2015) ansåg 15 procent av eleverna att berättelsen hade hjälpt dem att relatera till sina erfarenheter på ett nytt sätt. Dessa resultat bör jämföras med försiktighet då de olika elevgrupperna hade läst olika texter. Mary Ingemansson (2020) har också visat att elever utvecklar olika historiska förståelser beroende på läsförmåga, intresse och personlighet. På liknande sätt har Maria Wennerström Wohrne (2015) visat att förmågan att koppla fiktiva världar till verkligheten är avhängigt läsarnas analytiska och verbala kapacitet. Frågan återstår vilka verk och metoder som kan överbrygga dessa hinder och skapa meningsfulla läsoplevelser med bäring på den historiska världen.

Ingrid Johnston och Joyti Mangat (2012) intervjuade gymnasieelever av europeisk och östindisk härkomst som hade läst en novell av Bharati Mukherjee som handlade om politik, invandring, mångkultur och terrorism. Forskarna fann att elever från båda kategorierna lärde sig av texten, men att läsningen verkade särskilt värdefull för eleverna med östindisk bakgrund då dessa fick se sin erfarenhet återspeglas i litteraturen. Läs-sessionen var också fruktbar för läsare med europeisk bakgrund som undantagsvis såg sig förflyttade till en position som kulturellt avvikande.

Annette Årheims (2007) studie av samtidslitteratur med sanningsanspråk visade att paratext och marknadsföring var avgörande för tolkningen av texten. I motsättning till detta, men i samstämmighet med ovan citerade psykologiska experiment, har Torsten Pettersson (2015) visat att det inte spelade någon större roll om eleverna fick veta att texten de läste var fiktion eller självbiografi, de tolkade den likadant oavsett vilken genre som angavs. Det har också visats att kvinnliga läsare och elever på teoretiska program visar högre nivåer av etiskt engagemang vid läsningen av en berättelse som handlade om en israelisk pojkes tankar om Förintelsen (Nilsson, 2015).

Material och metod

För att ta reda på hur *Sirenerna i Bagdad* tas emot, det vill säga hur läsarna tolkar innehållet med avseende på kunskaper om verklighetens Irak och terrorism, fick nitiotvå elever från fyra svenska gymnasieskolor svara på frågor som formulerats med utgångspunkt i den professionella Khadra-receptionen (Ågerup, 2013, 2018).

Ett antal problem är förknippade med den här typen av läsarundersökningar. För det första är det osäkert om respondenterna kan ge adekvata redogörelser för vad de har tagit till sig. Currie (2020) betonar att det finns skäl att tvivla på att människor har tillgång till sina egna inre kognitiva processer, varav lärande är en. Vi vet också att människor är benägna att se positivt på saker de har valt att investera i, som läsning. Studien har utformats med dessa risker och problem i åtanke. Respondenterna har

inte valt boken själva. De flesta frågor handlar bara indirekt om lärande. Det ska tilläggas att lärande inte bara är en passiv och undermedveten process utan också aktiv och medveten (Dewey, 1997). Enkäten innehåller därför både frågor kring medvetet lärande och frågor avsedda att upptäcka tolkningsmönster som respondenterna potentiellt var omedvetna om.

Urval

Ett urval av nittiotvå gymnasieelever i åldrarna sexton till nitton år (medelåldern var 17,2 år) gjordes enligt följande. I april 2021 skickades en projektbeskrivning och inbjudan att delta till gymnasielärare i svenska genom Svenskläraryöreningen. Nitton lärare kontaktade forskaren och fick detaljerad information. Det betonades att elevgruppen måste klara av att läsa en 300-sidig roman utan guidning. Lärarna behövde också avsätta en månads svensklektioner till att läsa romanen i klassrummet kommande hösttermin. Det betonades att romanen inte kunde diskuteras med eleverna innan enkäten hade besvarats och skickats in. Däremot var någon form av uppföljande läraktivitet och granskning obligatorisk. Detta krav tjänade två syften. För det första antogs den obligatoriska uppföljningen minimera avhopp. För det andra var det meningen att peka på möjligheten att skapa undervisningsaktiviteter kring boken och motivera lärare att bidra med idéer. Läsarundersökningen följdes upp med lärarintervjuer kring boksamtal, vilka ska redovisas i en annan artikel. Flera lärare svarade med att avstå och angav som skäl antingen att de bara skulle undervisa förstaårsstudenter, vilkas läskapacitet de var okunniga om, eller att de fruktade att en bok om terrorism skulle behöva diskuteras med eleverna under läsprocessen.

Fyra svensklärare från fyra olika skolor uppfyllde kriterierna, vilket innebar 92 respondenter. Det avtalades att september månad skulle ägnas åt att läsa boken. Cirka två undervisningspass per vecka, det vill säga totalt åtta pass, ägnades åt tyst läsning av romanen. Resterande läsning skedde utanför skolan. Det ställdes inga krav på lärarna utöver att inte diskutera boken med eleverna innan enkäten var genomförd. Den första lektionen i oktober var avsatt för att fylla i enkäten. Det avtalades också att elever och lärare skulle få ett exemplar vardera av boken (på Örebro universitets bekostnad) och att forskaren senare skulle presentera resultat och slutsatser på ett seminarium dit elever och lärare skulle bjudas in. Tanken bakom seminariet var att dela de preliminära resultaten med eleverna och bereda dem möjlighet att ge återkoppling.

Individuell webbenkät

En individuell enkät valdes som metod eftersom syftet var att fånga privata intryck av en bok som behandlar potentiellt känsliga frågor. Risken att respondenterna anpassar sina svar till vad som är socialt accepterat är mindre i anonyma enkäter än i intervjuer (Persson, 2016). Medan öppna frågor kan ge mer information, är slutna frågor lättare att bearbeta och analysera. Därför består huvuddelen av undersökningen av tjugosju slutna frågor. Frågorna kan delas in tematiskt i nio kategorier: *förflyttning* (från engelskans *transportation*), *kontextualiserad förståelse*, *affekt*, *handlingsvilja*, *inkorpo-*

Ågerup

ring, tillit till författaren, identifikation med huvudpersonen, attityder och moral. Av pedagogiska skäl kommer kategorierna att närmare presenteras först i samband med att resultaten redovisas. Tre frågor per kategori ställdes, varav en var reverserad.

En webbaserad enkät användes för att underlätta logistik och analys. Ett inledande samtyckesformulär informerade deltagarna om att syftet var att samla in data som beskriver hur de tolkar boken i fråga. Respondenterna fick också forskarens namn och affiliering samt informerades om sin rätt att avsluta sitt deltagande när som helst.

Den första delen av enkäten handlade om personlig information. Respondenterna svarade på frågor om sina föräldrars bakgrund och om de hade besökt Irak. Det fanns också frågor som rörde deras läsupplevelse och intressen, liksom deras tidigare erfarenhet av att läsa Yasmina Khadras böcker eller söka information om honom. Efter denna inledande del följde tjugosju slutna och obligatoriska frågor som gällde respondenternas upplevelse av att läsa romanen. Frågorna formulerades som påståenden som respondenterna besvarade med hjälp av en femgradig Likert-skala graderad från "instämmer helt" (värde 1) till "instämmer inte alls" (värde 5), kompletterade med delvis instämmande och avståndstagande (värde 2 respektive 4) samt ett helt neutralt alternativ (värde 3). Det neutrala alternativet kan locka lågmotiverade respondenter och därmed platta till resultaten, men det finns också fördelar med att inkludera ett mellanalternativ: vissa respondenter har en ärlig neutral reaktion som annars inte representeras. Samtyckeseffekter och slentriansvarande kontrollerades genom att reversera en tredjedel av frågorna. De nio kategorierna av frågor alternerades för att undvika assimileringseffekter, det vill säga att respondenter utan att reflektera ger samma svar på liknande frågor som följer på varandra. Efter de tjugosju slutna frågorna följde tre öppna frågor för att samla in ytterligare data och för att inhämta eventuell kritik mot frågeformuläret. Att komplettera med öppna frågor ger också möjlighet att kontrollera om de slutna frågorna tolkats som avsett. De mer tidskrävande öppna frågorna var icke-obligatoriska och placerades i slutet för att minimera risken för att respondenter avstod från att lämna in enkäten.

Kodning och analys

Analysen skedde i tre steg. Först jämfördes sammanräknade data i form av relativa frekvenser, medelvärden och medianer från de tre frågorna av varje kategori så att a) det framgick vilka frågor som gav övervägande instämmande respektive avståndstagande svar, och b) en helhetsbedömning kunde göras kring vilka kategorier av frågor som renderade icke-neutrala ställningstaganden.

Som Per Eliasson och Kenneth Nordgren (2016) påpekat är det inte självklart hur svar på Likert-frågor ska tolkas och jämföras kvantitativt. Översättningen av enkät-svar till numeriska värden innebär en förenkling. De medelvärden som anges ska alltså inte ses som exakta representationer utan som ungefärliga indikationer. Av samma anledning ges de relativa frekvenserna störst vikt medan medelvärden ses som kompletterande information.

De relativa frekvenserna visade vilka svarsalternativ som var vanligast. De hopslagna relativa frekvenserna för svarsalternativ 1 och 2 respektive 4 och 5 visade hur

stor andel som instämde (helt eller delvis) respektive tog avstånd. På liknande sätt kunde medianvärdet användas för att enkelt identifiera frågor på vilka en majoritet svarat instämmande (median=1 eller 2), avståndstagande (median=4 eller 5) eller neutralt (median=3). För att väga in de starkare formerna av medhållande respektive avståndstagande studerades dessutom ett medelvärde mellan 1 och 5, där låga tal indikerade starkt instämmande svar. Det extrema värdet 1,0 skulle innebära att alla respondenter instämde helt i påståendet, medan 2,0 skulle innebära att de i genomsnitt instämde delvis. Medelvärde 3,0 skulle innebära ett neutralt svarsmönster där instämmande och avståndstagande svar balanserade varandra – eller att alla respondenter hade valt det neutrala svarsalternativet. Ett medelvärde på 4,0 respektive 5,0 skulle i stället indikera att svaren var delvis avståndstagande respektive helt avståndstagande i genomsnitt.

Svar på öppna frågor kodades tematiskt (Braun & Clarke, 2006). Svaren kategoriserades och svarsmönstren användes för att komplettera och nyansera data från Likert-frågor samt för att utvärdera enkäten. Enkätens utformning godkändes av de allra flesta deltagarna. Medan alla nittiotvå deltagare passade på att ge feedback i den avslutande öppna frågan var det bara åtta som uttryckte svårigheter med att bevara enkäten. En av dessa var tvungen att reflektera innan hen svarade. Återstående funderade över om det sociala trycket hade påverkat dem i riktning mot politiskt korrekta svar. Under alla förhållanden upplevde de allra flesta eleverna att de förstod och kunde besvara enkäten inom utsatt tid. Lärarna var instruerade att informera forskaren om problem uppstod eller om deltagarna hade frågor eller ville överge projektet. Inga sådana rapporter kom in.

Slutligen genomfördes statistisk analys för att utvärdera konsistens och korrelation mellan kategorierna. Statistisk analys för korrelation utfördes med statistikprogrammet IBM SPSS 26 för Mac. Intern konsistens av de nio kategorierna testades med Cronbachs Alpha.¹ För att besvara forskningsfrågan om hur en framtida enkät kan utformas mer kortfattat och effektivt användes faktoranalys. Explorativ faktoranalys använder alla svar på alla frågor för att empiriskt undersöka latent strukturer i data. Faktoranalys kan alltså användas för att upptäcka mönster som annars skulle passera obemärkta. Forskarens idé om hur det undersökta fenomenet, i detta fall fiktionläsning och lärande, ska konceptualiseras kan således utmanas. Faktoranalys kan hjälpa forskaren att konstruera bättre hypoteser inför en kommande studie. En annan användning är att se vilka frågor som överlappar varandra svarsmässigt.

¹ Cronbachs Alfa (engelska: Cronbach's Alpha) är ett statistiskt mått på den interna konsistensen hos ett test eller index, beskrivet som ett tal mellan 0 och 1. Intern konsistens avser hur väl olika delar av ett sammanslaget index mäter samma bakomliggande koncept. Om frågorna mäter samma koncept så bör svaren korrelera och värdet på Cronbachs Alfa bör vara relativt högt, exempelvis 0,70–0,95.

Ågerup

Resultat

Resultat per kategori

Här sammanfattas och jämförs resultaten för en kategori i taget. Samtliga resultat från slutna frågor redovisas också som absoluta tal i tabell 1.

Tabell 1

Svarsfördelning i absoluta tal.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken instämmer eller tar avstånd	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
<i>Förflyttning</i>					
Det var lätt att leva sig in i berättelsen.	9	43	18	14	8
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.	27	40	14	7	4
Medan jag läste tänkte jag samtidigt på vad som hände runt omkring mig i rummet (r).	8	16	24	25	19
<i>Kontextualiserad förståelse</i>					
Att läsa boken har hjälpt mig förstå varför vissa blir terrorister.	11	51	21	7	2
Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r).	2	7	34	34	15
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak.	22	47	15	2	6
<i>Affekt</i>					
Boken lämnade mig helt oberörd (r).	13	11	31	29	8
Jag blev illa berörd av boken.	3	17	40	18	14
Jag blev förtjust i boken.	4	20	23	19	26
<i>Handlingsvilja</i>					
Efter att ha läst boken vill jag gärna göra en insats för Mellanöstern.	5	19	43	8	17
Boken gav mig lust att arbeta för fred.	10	25	43	7	7
Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak.	8	5	13	31	35
<i>Inkorporering</i>					
I boken kom jag nära det som brukar sammanfattas i nyheterna.	7	27	38	15	5
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r).	1	5	10	28	48
När jag läste kom jag att tänka på Corona-viruset.	26	20	15	7	24
<i>Tillit till författaren</i>					
Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om.	0	2	17	28	45
När jag läste fick jag uppfattningen att författaren skrev om sitt eget liv.	5	26	34	15	12
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter.	21	46	21	2	2
<i>Identifikation med huvudpersonen</i>					
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv.	16	35	23	11	7
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd.	4	8	23	14	43
Huvudpersonen var obegriplig (r).	11	14	34	26	7
<i>Attityder</i>					
Boken fick mig att omvärdera min inställning till muslimer.	5	18	42	10	17
Boken har inte på något sätt förändrat min inställning till irakier (r).	18	7	36	21	10
Boken fick mig att ändra inställning till USA.	2	26	39	11	14
<i>Moral</i>					
Efter att ha läst boken har jag lättare att skada oskyldiga människor (r).	1	2	9	1	79
Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar.	6	31	40	6	9
Efter att ha läst boken har jag lättare att avgöra vad som rätt och fel.	2	13	51	12	14

Under kategorin förflyttning undersöktes i vilken utsträckning deltagarna upplevde att de lämnade verkligheten för den fiktiva världen. Begreppet transportation myntades av Gerrig (1993) i ett försök att fånga analogin mellan skönlitterär läsning och resande. Det kan illustrera Khadras recensenters upplevelse av att komma nära Irak när de läser *Sirenerna i Bagdad*. Melanie Green och Timothy Brook (2000) har byggt vidare på Gerrigs tes och definierat förflyttning som en sorts absorption. De visade genom psykologiska experiment att höga förflyttningsnivåer gav starkare övertygelser hos mottagaren, som dessutom hittade färre fel i berättelsen än mindre förflyttade läsare.

Resultaten visar att förflyttning var en upplevd eller delvis upplevd effekt för många elever i studien. Frågan "Det var lätt att leva sig in i berättelsen" fick 10 procent helt instämmande svar och 47 procent delvis instämmande. Medianen var 2 och medelvärdet 2,7, vilket indikerar ett neutralt mot svagt bekräftande svarsmönster.

"När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig" gav fler instämmande svar. I genomsnitt svarade 29 procent av eleverna att de instämde helt medan 44 procent instämde delvis, vilket innebär totalt 63 procent jakande svar. Endast 12 procent svarade negativt och 15 procent var neutrala. Den omvänt kodade frågan "Medan jag läste tänkte jag samtidigt på vad som hände runt omkring mig i rummet" gav ett mer neutralt svarsmönster. Med andra ord hade vissa läsare som upplevde förflyttning fortfarande stunder av distraktion då de blev medvetna om vad som hände i rummet medan de läste.

Svaren på frågorna inom kategorin kontextualiserad förståelse var övervägande instämmande. Många läsare upplevde att de fick en bättre förståelse för Irak och terrorism genom att läsa boken. "Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa blir terrorister" gav 67 procent instämmande svar och ett medelvärde på 2,3. Vidare svarade 75 procent av läsarna instämmande eller delvis instämmande på "Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak". Medelvärdet var 2,2. Svaren på det omvänt kodade påståendet "Boken har ingenting med verkligheten att göra" var negativa, vilket bekräftar tidigare receptionsforskning kring romanen (median=4, medelvärde cirka 3,6).

Frågor tillhörande kategorin affekt var övervägande neutrala, vilket visar att de flesta elever inte utvecklade starka känslor för boken, varken positiva eller negativa. Att svaren på den omvända frågan "Boken lämnade mig helt oberörd" också var neutrala visar att eleverna varken fick starka känslor eller blev oberörda.

Även kategorin handlingsvilja gav neutrala svar med undantag för den omvända frågan "Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak" vilken gav övervägande negativa svar (72 % avstånd/delvis avstånd, median=4, medelvärde cirka 3,9).

Nästa frågekategori, inkorporering, var tänkt att mäta i vilken mån det fiktiva innehållet införlivas i läsarnas förståelse av den verkliga världen. Inkorporering definieras här med Currie (2020) som att information i berättelsen associeras med tidigvarande kunskap om den verkliga världen. Begreppet kan kontrasteras mot tendensen att skilja fiktiv information från annan information, på engelska kallad compartmentalization. Resultat från Clayton Lewis och John Andersons (1976) experiment talar emot

Ågerup

en sådan uppdelning. Michael Delli Carpini och Bruce Williams (1994, 1996) har också visat att människor tenderar att blanda fakta och fiktion, till exempel genom att intuitivt använda fiktiva karaktärer när de diskuterar aktuella händelser. Jemeljan Hakemulder (2000) har också hittat indikationer på att fiktionsläsare generaliserar vad de lär sig från en fiktiv karaktär till riktiga människor, vilket ger stöd för inkorporeringshypotesen. På liknande sätt visade experiment av Gerrig och Deborah Prentice (1993) att fiktiv information införlivades i redan existerande minnesstrukturer. Prentice med kollegor (1997) fann också att berättelser som (likt *Sirenerna i Bagdad*) utspelade sig på okända platser mer sannolikt orsakade förändringar i trosuppfattning än berättelser som utspelade sig i bekanta miljöer.

Emellertid visade eleverna mycket små tendenser att sammanblanda romanvärlden med verkligheten, åtminstone i de avseenden som efterfrågades i enkäten. Eleverna blandade inte samman fiktionsberättelsen med vad de läst i nyhetsmedia och inte heller fick berättarens biokemiska terroruppdrag dem att tänka på Coronaviruset, som var aktuellt under projektiden. Däremot svarade de starkt negativt på den omvända frågan "Boken har ingenting med verkligheten att göra". 83 procent tog helt eller delvis avstånd från detta påstående. Även om eleverna visade låga nivåer av inkorporering tyckte de allra flesta ändå att boken hade med verkligheten att göra. Detta överensstämmer också med deras svar på frågorna kring kontextualiserad förståelse.

När det gäller elevernas tillit till författaren, vilket tidigare angetts som avgörande för lärande från fiktionsberättelser (Jones, 2019), gav frågan "Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter" instämmande svar (median=2, medelvärde cirka 2,1) och den omvända frågan "Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om" gav som väntat avståndstagande svar (median=4, medelvärde cirka 4,3). Den återstående frågan i denna kategori siktade på att fånga upp intryck av självbiografiskt berättande, vilket några av Khadras recensenter har givit uttryck för (Ågerup, 2013). Här var svaren neutrala. Läsare som tyckte att författaren kunde sitt ämne gjorde alltså inte nödvändigtvis en självbiografisk läsning, vilket kan tolkas som att författaren i fråga ses mer som lärare eller expert än som vittne.

Raymond Mar och Keith Oatley (2008) har visat att skönlitterär läsning kan hjälpa oss att förstå människor som skiljer sig från oss. Emy Koopman (2015) menar likaledes att när vi känner för en fiktiv karaktär tenderar vi att generalisera den känslan till den verkliga världen. Som tidigare nämnts finns också forskning som problematiserar sambandet mellan fiktionsläsning och empati men mycket tyder ändå på att fiktionsläsning kan utveckla vår förmåga att känna med människor från främmande kulturer. Enkäten innehöll därför frågor som hade med empati och inlevelse att göra. Under kategorin identifikation med huvudpersonen gav de tre frågorna olika resultat. På frågan "Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv" gavs instämmande svar (median=2, medelvärde cirka 2,5) medan frågan "Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd" gav motsatta svar (median=4, medelvärde cirka 3,9) och den omvänt kodade frågan "Huvudpersonen var obegriplig" gav neutrala resultat. Med andra ord levde sig eleverna in i huvudpersonens psyke utan att för den sakens skull dela hans hämndlystnad. Resultatet kan tolkas som att risken är låg att boken ska in-

spirera elever att radikaliseras eller ta till våld, men läraren behöver ändå vara lyhörd för sådana tendenser i samband med uppföljande undervisning.

En nära besläktad kategori handlar om attityder. Om fiktionsläsning kan hjälpa oss förstå främmande kulturer skulle den också kunna ändra våra attityder till dem. Eftersom den undervisning vi talar om siktar mot mål som bland annat har med fördomar och global solidaritet att göra förefaller det intressant att ta reda på hur elevernas attityder mot andra grupper eventuellt förändras av läsningen. Medan de flesta karaktärer i romanen är irakier och muslimer, är USA ett återkommande samtalsämne. Amerikaner dyker också upp, men aldrig utan uniform. Diana Mutz och Lilach Nir (2010) har hävdad att det finns få bevis för att fiktiva berättelser har verkliga effekter på läsarnas politiska attityder. Även om fiktionsberättelser kan odla skeva uppfattningar om den verkliga världen, är det inte klarlagt om och i så fall hur dessa uppfattningar översätts till politiska attityder. Fiktion har visat sig kunna förändra benägenheten att gå och rösta, men inflytandet över vad man röstar på är mer osäkert. På motsvarande sätt ökade filmen *The Day After*, som handlar om kärnvapenkrig, elevernas tänkande kring kärnvapenkrig, men den ändrade inte deras inställning till upprustning. Emellertid kunde Silvo Lenart och Kathleen McGraw (1989) visa att miniserien *Americas* tittare intog en negativare hållning gentemot Sovjetunionen och odlade mer positiva attityder till Kalla kriget. Geoffrey Short (1997) har också betonat att försök att uppmuntra sympatiska attityder till en grupp kan visa sig kontraproduktiva.

Med tanke på den komplicerade och delvis motstridiga forskningen om litteraturläsning och politisk påverkan ställdes frågor om läsarnas upplevda attitydförändring gentemot USA, irakier och muslimer. Resultaten visade på neutrala svar.

Enkäten innehöll också frågor om moral och moraliskt självförtroende. Denna kategori frågor formulerades på grundval av forskarens tidigare receptionstudier vilka indikerade att positiva recensenter accepterade romanens värderingar medan negativa skribenter reagerade mot dess moraliserande över västerländsk kultur. Även Robert Spencer (2013) har lyft fram den moraliska dimensionen av Khadras romaner. Emellertid gav frågan "Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar" neutrala svar liksom frågan "Efter att ha läst boken har jag lättare att avgöra vad som är rätt och fel". Däremot tog de allra flesta elever avstånd från påståendet "Efter att ha läst boken har jag lättare att skada oskyldiga människor" (median=5, medelvärde cirka 4,7), vilket kan anses harmoniera med negativa svar på frågan om att identifiera sig med huvudpersonens strävan efter hämnd.

Resultat från de öppna frågorna

Den första öppna frågan var: "Vilken händelse i boken berörde dig mest? På vilket sätt berörde den dig, och varför?" Den besvarades av alla 92 elever. En knapp tredjedel (n=30) svarade att scenen där den förståndshandikappade karaktären Suleyman sköts av amerikanska soldater var den mest rörande. 12 procent (n=11) nämnde slutet där huvudpersonen bestämmer sig för att backa ur sitt uppdrag att sprida ett dödligt virus i Europa. Ett fåtal (n=5) tyckte att bröllopsexplosionen var den mest rörande delen

Ågerup

av boken, eller (n=4) citerade terroristernas mord på hjältens vän Umar. Det står klart att eleverna berördes mest av händelser som hade med våld mot oskyldiga att göra. Alla dessa händelser hade koppling till politiska strävanden. Dock var det inte den politiska dimensionen som angavs som skäl av eleverna. Av de 52 som motiverade sitt svar angav 15 att de reagerade på scenen eftersom de tyckte att den stred mot deras känsla för rätt och fel. Den näst vanligaste orsaken (n=9) var att händelsen hade väckt känslor av avsky, medlidande eller sorg. Den tredje vanligaste förklaringen (n=4) var att scenen beskrevs i detalj. Lika många sa att den valda scenen var rörande eftersom den fick dem att reflektera, filosofera, eller se saker från ett nytt perspektiv. Slutligen svarade enstaka elever att den citerade scenen var rörande eftersom den var oväntad eller satte handlingen i rörelse.

Öppen fråga nummer två bestod av en 157 ord lång beskrivning av en by, vilket var ett citat från kapitel 8 i boken, samt frågan "Tror du att denna plats finns på riktigt? Varför/varför inte?"

Här inkom 89 svar, så tre elever avstod. Omkring två tredjedelar (n=60) trodde att platsen finns i verkligheten. Det stora antalet harmonierar med de 83 procent negativa svaren på påståendet "Boken har ingenting med verkligheten att göra." 19 elever gav neutrala eller osäkra svar medan 10 menade att platsen inte finns på riktigt.

Den vanligaste anledningen till att tro att platsen finns på riktigt (n=29) var att den beskrevs i detalj eller på ett realistiskt sätt, det vill säga med hänvisning till textens stil och struktur. Den näst vanligaste motiveringen (n=17) avsåg korrespondensen mellan den citerade passagen och läsarens uppfattning av den verkliga världen. Här hänvisades inte till textens formuleringar, utan till egna uppfattningar om hur världen ser ut. Snarare än detaljrikedomen i textkonstruktionen var det miljöbeskrivningens vaghet eller allmängiltighet som fick dessa elever att dra slutsatsen att en sådan by existerade i verkligheten. Bland de tio svarande som inte trodde att byn existerade i verkligheten ansåg de flesta (n=6) att beskrivningen lät fantiserad eller orimlig, medan en minoritet (n=2) svarade att det kan finnas liknande men inte identiska byar i den verkliga världen.

Resultatdiskussion

I denna del dras först några generella slutsatser utifrån en sammanställning av de svar som var tydligast instämmande eller avståndstagande (se tabell 2 respektive tabell 3). Därefter kommenteras data som antingen förefaller inbördes motsägelsefulla eller som skiljer sig från tidigare forskning på ett anmärkningsvärt sätt.

Om man sammanställer de mest engagerande frågorna, det vill säga de frågor som resulterade i icke-neutrala svar (median=1, 2, 4 eller 5), hämtas dessa från kategorierna förflyttning, identifiering och kontextuell förståelse, men där återfinns också omvänt kodade frågor om moral och handlingsvilja. Det övergripande mönstret antyder att eleverna ansåg att Yasmina Khadra inte bara skriver spännande fiktionsberättelser utan också fungerar som ett slags lärare eller expert. De flesta elever upplevde att boken ökade deras förståelse för Irak och för terrorismens drivkrafter. De flesta elever hade tillit till författarens kunskaper, levde sig in i berättelsen och lärde sig om

det behandlade kunskapsområdet. Svaren på de reverserade frågorna visar också att de flesta elever såg att berättelsen var kopplad till verkligheten. De flesta kände också ett engagemang för Irak – åtminstone höll de inte med om att de inte brydde sig om landet. Det framgår också att mycket få elever fick lust att bruka våld mot oskyldiga efter att ha läst berättelsen (helt: $n=1$; delvis: $n=2$). Allt sammantaget tyder resultaten på att *Sirenerna i Bagdad* är lämplig att använda i undervisningen på gymnasiet.

Tabell 2

Frågor med instämmande svar.

Jag hade lätt att leva mig in i berättelsen.
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak.
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa blir terrorister.
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter.
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv.

Tabell 3

Frågor med avståndstagande svar.

Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r).
Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak (r).
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r).
Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om (r).
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd.
Efter att ha läst boken är det lättare för mig att skada oskyldiga människor (r).

Både ”Berättelsen är helt och hållet fantiserad” och ”Boken har ingenting med verkligheten att göra” genererade svar som indikerar att läsarna inte höll med om dessa påståenden (median=4 och 5, medelvärde cirka 3,6 och 4,3). Den skillnad som finns mellan de två frågorna är ändå värd en kommentar. Betydligt fler läsare tyckte att boken hade något med verkligheten att göra än de som tyckte att den inte var helt fantiserad. Resultatet utmanar idén om fantasi och verklighet som motsatta begrepp, och antyder i stället att dessa begrepp delvis överlappar varandra (jfr Appel & Maleckar 2012; Appel & Mara 2013; Gilmore 2020).

Resultaten skulle också kunna ses i ljuset av forskning som indikerar att fiktiv information påverkar läsarnas övertygelser oavsett om den är märkt som fiktion eller fakta. Negativa (83 %) svar på frågan ”Boken har ingenting med verkligheten att göra” och positiva svar (67 %) på den öppna frågan om en beskriven by finns i den verkliga världen tyder på inkorporering. Samtidigt gavs ett neutralt svarsmönster på frågan om Coronaviruset, så resultaten är delvis motstridiga. Med andra ord blandade lä-

Ågerup

sarna fiktion och verklighet i vissa avseenden men inte i andra.

Av svar på öppna frågor och av efterföljande samtal med deltagarna framgår att de har en balanserad syn på relationen mellan fiktion och verklighet. De flesta elever verkar föreställa sig att romanens universum har stora likheter med den historiska världen utan att för den sakens skull likställa dem. Allt sammantaget antyder resultaten att fiktionsberättelser med stark verklighetsförankring är relativt oproblematiska att använda i undervisning på gymnasiet kring historiska, etiska och sociologiska förhållanden, åtminstone med avseende på relationen mellan fakta och fiktion. Det ska upprepas att läsningen var individuell och okommenterad.

Yasmina Khadras bakgrund i den algeriska armén var sannolikt i stort sett okänd för eleverna. Ingen svarande hade läst fler böcker av honom, och mindre än en tiondel hade sökt information om honom. Ändå svarade de allra flesta (79 %) att författaren kunde sitt ämne. Dessutom svarade nästan tre fjärdedelar (73 %) att författaren känner till drivkrafterna bakom terrorism. Emfasen i viss tidigare forskning på paratext, marknadsföring och förkunskaper bekräftades således inte (Ågerup, 2013; Årheim, 2007). Möjligen har betydelsen av berättarteknik underskattats till förmån för extratextuella faktorer. Professionella läsare kan ha tillgripit bakgrundsinformation för att underbygga det förtroende för författaren som texten redan hade inspirerat. Detta skulle också kunna förklara de positiva kritikernas tendens att utelämna information som talade emot författarens expertstatus, till exempel det faktum att han aldrig hade besökt Irak. Det är också möjligt att de unga läsarna skulle visa ännu högre nivåer av förflyttning, identifikation och kontextuell förståelse om de hade fått mer information om författaren. På motsatt sätt är det möjligt att recensenter skulle ha uttryckt sig likadant även utan extratextuell information. Det skulle därför vara intressant att i en uppföljande studie inkludera en kontrollgrupp unga läsare med tillgång till extratextuell information.

Statistisk analys

För att pröva hur väl de förutbestämde frågekategorierna håller ihop svarsmässigt och eventuellt också korrelerar, samt för att undersöka möjligheterna till en förkortad och mer effektiv enkät, gjordes statistisk analys på insamlade data. I detta avsnitt redovisas den statistiska analysen och diskuteras metodutveckling utifrån denna analys.

Först prövades hur väl de nio frågekategorierna höll ihop svarsmässigt, så kallad intern konsistens. Håller inte kategorierna samman internt så är det ingen mening att söka korrelationsmönster mellan dem. Det visade sig att endast kategorin handlingsvilja visade godtagbar konsistens medan kategorin affekt visade nästan godtagbara data.² Därför testades enbart dessa båda kategorier för korrelation. Resultatet indikerade måttlig korrelation, vilket i någon mån stöder Marcus med kollegor (2000) tes om ett samband mellan dessa två effekter.

Efter att de förutbestämde frågekategorierna visat statistiskt otillfredsställande

2 *Handlingsvilja* visade $\alpha=0,759$ och *affekt* $\alpha=0,598$. Övriga värden var otillräckliga $\alpha < 0,50$. En Pearson-korrelation användes för att avgöra i vilken utsträckning *handlingsvilja* och *affekt* korrelerade. Resultatet var $r=0,5$, vilket indikerar måttlig korrelation och var statistiskt signifikant vid $p < 0,005$.

sammanhållning utfördes explorativ faktoranalys för att söka efter kategoriöverskridande korrelationer. Vid faktoranalys jämförs alla data oberoende av kategori för att hitta latent samband. På detta sätt kan svarsmönster upptäckas som sammanbinder frågor från olika – eller samma – kategorier. Faktoranalysen tar alltså inte hänsyn till forskarens kategorisering utan gör egna grupper utifrån de faktiska enkätsvaren. Dessa grupper, som inte är tematiskt utan statistiskt sammanhållna, kallas faktorer. Faktorerna redovisas i bilaga A.

Två olika test gjordes för att avgöra om data var lämpliga för faktoranalys.³ Båda visade positiva resultat och faktoranalys ledde till att sex faktorer togs fram.⁴ Av dessa sex var det tre som visade acceptabel konsistens: faktor 2, 3 och 6. Det är endast dessa som kommer att beröras här.

Faktor 2 kombinerade frågor som hade med förståelse för Mellanöstern att göra, den ena relativt före läsningen ("Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak"), den andra också relativt andra svenskar ("Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar"). Även om de ursprungligen sorterades i två olika kategorier, kontextualiserad förståelse respektive moral, handlar båda frågorna om ökad förståelse för Mellanöstern. Faktorn visar således hur frågor från två olika kategorier ändå visar sig hänga ihop svärmässigt.

Faktor 3 innehöll sex frågor som rör förflyttning, identifikation, kontextuell förståelse och affekt (tabell 4).⁵ Faktorn visade att inlevelse i berättelsen samvarierade med att gilla boken. Den indikerade också samvariation mellan att tycka att huvudpersonen var begriplig, att identifiera sig med huvudpersonen, ha lätt att föreställa sig huvudpersonens omgivning och att förstå varför vissa människor blir terrorister.

Faktor 3 återspeglar till stor del tidigare receptionsstudier med litteraturkritiker. Många professionella läsare som gillade boken visade också tecken på förflyttning och kontextuell förståelse. Samtidigt pekade negativa kritiker på bristande förflyttning och motstånd till kontextuellt lärande. Läsare som gillar boken lever sig också in i den, ser huvudpersonens omgivning, identifierar sig med hans känslor och lär sig om terrorism. Faktor 3 återspeglar inte bara det professionella mottagningsmönstret, utan ligger också i linje med romanförfattarens mål att sensibilisera allmänheten genom att omarbete nyhetsmaterial med mer empati och detaljrikedom.

3 Både Kaiser-Meyer-Olkin-testet (0,687) och Bartlett's sfäricitetstest ($p < 0,005$) indikerade att data var lämpliga för faktoranalys.

4 En maximal sannolikhetsanalys med obliminrotation användes, och antalet extraherade faktorer bestämdes av Eigenvärde > 1 och visuell inspektion av *scree plot*-diagram. Sex faktorer extraherades, förklarande 45,2 % av variansen. Bilaga A visar matrisen för bifaktorladdningar, ordnade efter storlek och utan värden mindre än 0,30. Hänsyn togs till reverserade frågor. Intern konsistens av faktorerna testades sedan med hjälp av Cronbachs Alpha. Faktorerna 2, 3 och 6 visade acceptabelt alfa. Faktor 4 var helt otillräcklig, medan faktorerna 1 och 5 visade dålig konsistens.

5 En sjunde fråga, "Boken lämnade mig helt oberörd", laddades för flera faktorer och uteslöts därför. Det ska tilläggas att den utelämnade frågan inte motsade de andra: det är en omvänt kodad fråga ur affektkategorin som kontrollerar "Jag blev förtjust i boken".

Ågerup

Tabell 4*Faktor 3.*

Det var lätt att leva sig in i berättelsen
Jag blev förtjust i boken
Huvudpersonen var obegriplig (r)
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa människor blir terrorister
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.

Det bör här påminnas om att faktoranalysen endast visar vilka frågor som korrelerar. Att en fråga laddas betyder inte att den har många instämmande svar, bara att svarsmönstret liknar de andra frågorna som laddas till samma faktor. Påståendet ”Jag blev förtjust i boken”, till exempel, hade endast 26 procent instämmande svar, men faktoranalysen antyder att just dessa elever svarade relativt instämmande också på övriga frågor i faktorn – utom den reverserade som de svarade avståndstagande på.

Slutligen bekräftade faktor 6 i någon mån konsistensen inom kategorin handlingsvilja genom att kombinera två frågor från den kategorin. I detta enda fall verkar alltså forskarens preliminära kategorisering ha stöd både i den interna konsistensanalysen och i faktoranalysen.

Markus Appel och Tobias Richter (2010) har visat att behov av affekt avgör i vilken utsträckning läsare upplever förflyttning och övertygas av den information som presenteras i berättelsen. Därför jämfördes svaren på bakgrundsfrågan ”Jag vill gärna bli berörd när jag läser böcker eller ser på film” med elevernas nivå av förflyttning. Mot bakgrund av Appels och Richters (2010) resultat antogs det att läsare som gillade att bli berörda av fiktiva berättelser också skulle bli mer mentalt involverade och ha lättare att föreställa sig huvudpersonens omgivning. Ett hypotestest (t-test) genomfördes men visade ingen signifikant effekt.

Sammanfattningsvis avslöjade den statistiska analysen att de förutbestämda kategorierna, ehuru tematiskt sammanhållna, visade osammanhängande svarsmönster. I viss mån framgår detta också av den jämförelse som gjorts under rubriken ”Resultat per kategori”: medan vissa kategorier visade liknande svar på de tre frågorna visade andra kategorier tydliga skillnader mellan de ingående frågorna. Beaktas de faktiska svaren kan andra frågor grupperas, såsom föreslagits i faktor 3. Denna faktor samlar korrelerande frågor som med fördel kan användas i fortsatta enkätstudier med läsare av denna och liknande texter.

Avslutande kommentarer

Att döma av de öppna frågorna och efterföljande samtal med elever och lärare fungerade enkäten väl. Enkäten formades mot bakgrund av tidigare forskning om interkulturellt lärande genom fiktionsläsning. Empiriskt visade sig flera av frågekategorierna glida isär svarsmässigt vilket talar för en annan uppsättning frågor i kommande en-

kätundersökningar. Efter faktoranalys föreslås att faktor 3, bestående av sex frågor som rörde förflyttning, identifikation, kontextuell förståelse och affekt (se tabell 4), kan utgöra grunden för en kortare och mer effektiv enkät.

Resultaten överensstämmer med tidigare receptionsforskning kring Yasmina Khadras roman *Sirenerna i Bagdad*. De flesta elever menade att romanen är lärorik och ökar förståelsen för den del av Mellanöstern som skildras, samt för terrorismens drivkrafter. Eleverna gav uttryck för att de upplevde sig kunna lita på författaren som kunskapsförmedlare. De gav uttryck för att leva sig in i berättelsen och många menade att den var kopplad till verklighetens Irak. Efter att ha läst påstod de flesta också att de brydde sig om vad som hände i landet. Enkätresultaten gav inte anledning till oro för ökad våldsbenägenhet eller radikaliserings, men elevernas läsning behöver följas upp i gemensamma läraaktiviteter. Av resultaten att döma förefaller texten som sådan lämplig att använda i undervisningen. Frågan om vilka läraaktiviteter som ska skapas runt läsningen behöver avgöras genom fortsatt praktisknära forskning.

Tack

Ett stort tack riktas till de medverkande klasserna och deras lärare, samt till Andreas Birgegård, docent vid Karolinska Institutet, som bistått med statistisk analys av insamlade data.

Referenser

- Abouli, Y. (2013). *Yasmina Khadra ou la recherche de la vérité*. Harmattan.
- Alred, G., Byram, M. & Flemming, M. (2003). Intercultural experience and education. Multilingual matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087>
- Appel, M. & Maleckar, B. (2012) The influence of paratext on narrative persuasion: fact, fiction, or fake? *Human Communication Research*, 38, 459–484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01432.x>
- Appel, M. & Mara, M. (2013). The persuasive influence of a fictional character's trustworthiness. *Journal of Communication*, 63(5), 912–932. <https://doi.org/10.1111/jcom.12053>
- Appel, M. & Richter, T. (2010). Transportation and need for affect in narrative persuasion: a mediated moderation model. *Media Psychology*, 13(2), 101–135. <https://doi.org/10.1080/15213261003799847>
- Bergman, L., Bringéus, E. & Economou, C. (2021). *Litteraturundervisning och interkulturella möten*. Studentlitteratur.
- Black, J. & Barnes, J. (2015). Fiction and social cognition: the effect of viewing award-winning television dramas on theory of mind. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 423–429. <https://doi.org/10.1037/aca0000031>
- Blessington, F. C. (2007). Politics and the Terrorist Novel. *Sewanee Review*, 116(1), 116–24. <https://doi.org/10.1353/sew.2008.0027>
- Boltanski, L. (1999). *Distant Suffering: Morality, Media, and Politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489402>

Ågerup

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brodie, M, Foehr, U., Rideout, V., Baer, N., Miller, C., Flournoy, R. & Altman, D. (2001). Communicating health information through the entertainment media: a study of the television drama ER lends support to the notion that Americans pick up information while being entertained. *Health Affairs*, 20(1), 192–199. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.20.1.192>
- Cruz, J. H. (2010). The role of literature and culture in English language teaching. *Applied Linguistics*, 17, 1–16.
- Currie, G. (2020). *Imagining and knowing: The shape of fiction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199656615.001.0001>
- Dahlbäck, J. (2007, 6 december). Känslan av att inte bli förstådd. *Göteborgs-Posten*.
- Delli Carpini, M. & Williams, B. (1994). Methods, metaphors, and media research: the uses of television in political conversation. *Communication Research*, 21, 782–812. <https://doi.org/10.1177/009365094021006007>
- Delli Carpini, M. & Williams, B. (1996). Constructing public opinion: the uses of fictional and nonfictional television in conversations about the environment. I A. N. Crigler (Red.), *The psychology of political communication* (s. 149–74). University of Michigan Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Free Press.
- Effron, D. & Conway, P. (2015). When virtue leads to villainy: advances in research on moral self-licensing. *Current Opinion in Psychology*, 6, 32–35. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.017>
- Eliasson, P. & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica*, 6(2), 47–68.
- Europarådet. (2021, 26 februari). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*.
- Garand, D. (2008). Que peut la fiction ? Yasmina Khadra, le terrorisme, et le conflit israélo-palestinien. *Etudes françaises*, 44, 37–56. <https://doi.org/10.7202/018162ar>
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300159240>
- Gerrig, R. J. & Prentice, D. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2, 336–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00162.x>
- Gilmore, J. (2020) *Apt imaginings: feelings for fictions and other creatures of the mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190096342.001.0001>
- Green, M. & Brock, T. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/upal.34>

- Harrison, O. C. (2016). For a transcolonial reading of the contemporary Algerian novel. *Contemporary French and Francophone Studies*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/17409292.2016.1120557>
- Hoggan, C. & Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of transformative education*, 13(1), 6–25. <https://doi.org/10.1177/1541344614561864>
- Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur.
- Johnston, I. & Mangat, J. (2012). Spaces of impact: adolescents interrogating a story of the Air India bombing. I *Reading practices, postcolonial literature, and cultural mediation in the classroom* (s. 1–14). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-705-9_1
- Jones, T. (2019). Will students gain knowledge of the world by reading fiction? *Theory and Research in Education*, 17(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1477878519832675>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>
- Khadra, Y. (2007). *Sirenera i Bagdad*. Alfabeta.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Koopman, E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62–79. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.02.008>
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–33). Studentlitteratur.
- Langer, J. (2010). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Lenart, S. & McGraw, K. M. (1989). America watches 'Amerika': television docudrama and political attitudes. *Journal of Politics*, 51(3), 697–712. <https://doi.org/10.2307/2131502>
- Lewis, C. & Anderson, J. (1976). Interference with real world knowledge. *Cognitive Psychology*, 8(3), 311–335. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90010-4)
- Mar, R. & Oatley, K. (2008). The function of fiction Is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–92. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Marcus, G. E., Neuman, W. R. & MacKuen, M. (2000). *Affective intelligence and political judgment*. University of Chicago Press.
- Mutz, D. & Nir, L. (2010). Not necessarily the news: does fictional television influence real-world policy preferences? *Mass Communication and Society*, 13(2) 196–217. <https://doi.org/10.1080/15205430902813856>
- Nilsson, S. K. (2015). Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida israelisk berättelse om Förintelsen? I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wöhrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 155–178). Makadam.

Ågerup

- Nussbaum, M. (1995). *Poetic Justice. The literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Persson, A. (2016). *Frågor och svar – om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*. Statistikmyndigheten SCB.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2012). *The concept of literary application: readers' analogies from text to life*. Palgrave Macmillan.
- Pettersson, T. (2015). Att lära sig något av det som inte är sant. 72 gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande. I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 63–79). Makadam. <https://doi.org/10.1481/clr.v39i0.247>
- Prentice, D. A., Gerrig, R. J. & Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin and Review*, 4(3), 416–420. <https://doi.org/10.3758/BF03210803>
- Regnier, T. (2005, 25 augusti). Algérie des ténèbres. *Le Nouvel Observateur*.
- Renault, A. (2012). Discours littéraire et réactivation des consciences. Le cas de l'Afghanistan dans la littérature contemporaine: Yasmina Khadra. *Thélème: Revista Complutense De Estudios Franceses*, 27, 374–76. https://doi.org/10.5209/rev_THEL.2012.v27.38941
- Sarland, C. (1991). *Young people reading: culture and response*. Open University Press.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2017). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Short, G. (1997). Learning through literature: historical fiction, autobiography, and the Holocaust. *Children's Literature in Education*, 28(4), 179–90. <https://doi.org/10.1023/A:1022429003595>
- Spencer, R. (2013). Reading Lolita in Tel Aviv: terrorism, fundamentalism, and the novel. *Textual Practice*, 27(3), 399–417. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2013.784021>
- UNESCO. (2021). *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>.
- Wennerström Wohrne, M. (2015). En gift mammas självmord i 1920-talets Frankrike. Samspelet mellan tolkning och självreflektion. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 121–53). Makadam.
- Wyse, D. (2009). Editorial teaching English, language and literacy. *Journal of Education*, 39(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/03057640903106424>
- Ågerup, K. (2013). *Didafictions. Littérarité, didacticité et interdiscursivité dans douze romans de Robert Bober, Michel Houellebecq et Yasmina Khadra*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Ågerup, K. (2018). Knowing an Arab: Yasmina Khadra and the aesthetics of didactic fiction. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 59(2), 180–190. <https://doi.org/10.1080/00111619.2017.1373057>

Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet].

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Ågerup

Bilaga A*Resultat av faktoranalys.*

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r)	0,826			-0,479		
Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r)	0,512					
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak		0,809				
Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar		0,576				
Det var lätt att leva sig in i berättelsen			-0,828			
Jag blev förtjust i boken			-0,642			
Huvudpersonen var obegriplig (r)			-0,493			
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv			-0,471			
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa människor blir terrorister			-0,467			
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig			-0,423			
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd				0,601		
Efter att ha läst boken är det lättare för mig att skada oskyldiga människor (r)				0,571		
Författaren verkar okunnig om sitt ämne (r)				0,503		
Boken har inte på något sätt förändrat min inställning till irakier (r)					0,615	
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter					-0,569	
Efter att ha läst boken är det lättare att avgöra vad som är rätt och fel					-0,504	
Efter att ha läst boken vill jag gärna göra en insats för Mellanöstern						-0,647
Boken fick mig att vilja arbeta för fred						-0,565
Boken lämnade mig helt oberörd (r)			0,436			0,512

Att se med egna ögon – kritisk litteracitet på svenska för invandrare, sfi

Tímea Bergsten Provaznik & Åsa Wedin

Sammanfattning

I denna artikel undersöks möjligheter och utmaningar vad gäller att utveckla kritisk litteracitet för vuxna som deltar i sfi, studieväg 1. Artikeln bygger på intervjuer av fyra sfi-lärare och observationer av deras undervisning, inom ramen för ett aktionsforskningsprojekt där fokus var på kritisk litteracitet. Luke och Freebodys skriftspråkliga praktiker och Janks ramverk för dimensioner av kritisk litteracitet användes för analys. Studien visar både på möjligheter och utmaningar. Även om de fyra olika praktikerna pågick samtidigt är det tydligt att den kritiska uppfattas som mer utmanande för lärarna. Samtidigt framträdde en spänning mellan skolans demokratiuppdrag och lärarnas beredvillighet att låta elever ha direkt inflytande över exempelvis vilka frågor som väljs ut för kritisk analys. Ur ett maktperspektiv befinner sig eleverna på studieväg 1 i ett läge av underordning, såväl vad gäller möjligheter att utöva sina medborgerliga rättigheter som möjligheter att påverka rådande diskurser. Vi konstaterar att lärarnas villighet att inkludera kontroversiella frågor även behöver balanseras mot aspekter som klassrumsklimat och skydd av enskilda elevers välbefinnande.

Nyckelord: kritisk litteracitet, sfi, studieväg 1, grundläggande litteracitet



Tímea Bergsten Provaznik är lärare i svenska som andraspråk och förstelärare på sfi Komvux. Hon arbetar med korttidsutbildade vuxna och studerar mot en magisterexamen. Hennes intresse riktas mot tidig litteracitet.



Åsa Wedin är fil dr i tvåspråkighetsforskning och professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon arbetar för närvarande med ett projekt om sfi och ett om nyanlända elever på gymnasiet.

Bergsten Provaznik & Wedin

Abstract

In this article, possibilities and challenges regarding the development of critical literacy for adults participating in the education of Swedish for immigrants, study path 1, is investigated. The article builds on interviews with four teachers and observations of their teaching, as part of an action research project with focus on critical literacy. Luke and Freebody's literacy resources and Jank's framework for dimensions of critical literacy were used for the analysis. The study reveals both possibilities and challenges. Although the different resources were going on at the same time, the critical was perceived as more challenging for the teachers. At the same time a tension appeared between the school's democracy mission and the teachers' readiness to give students direct influence on for example which questions that were chosen for critical analysis. From a power perspective, the students in study path 1 are in a position of subordination, both regarding their possibilities to exercise their civil rights and to have influence on prevailing discourses. We conclude that the teachers' willingness to include controversial issues also needs to balance against aspects of classroom climate and protection of individual students' well-being.

Keywords: Critical Literacy, Swedish for Immigrants, Studypath 1, Basic literacy

Introduktion

I denna artikel studeras svenska för invandrare (sfi) på studieväg 1, den studieväg som är för elever med skolbakgrund som är fyra år eller kortare. För dessa elever har migrationen till Sverige inneburit att lämna ett sammanhang där man har haft begränsade möjligheter till skolgång till att nu behöva utveckla avancerade litteracitetsfärdigheter. För ett liv i Sverige ställs höga krav på vuxna när det gäller läs- och skrivförmåga och på att kunna använda skrift i varierade sammanhang. Som vuxen medborgare¹ i Sverige förväntas man behärska en rad olika färdigheter i samband med skrift, inte minst digitala färdigheter. Det är en demokratisk fråga att alla ges möjlighet att utöva sin egenmakt, såsom att föra sin egen talan i ärenden av vikt. Därför är målet med sfi att eleverna utvecklar färdigheter som motsvarar deras behov i vardags-, arbets- och samhällsliv samt eventuella fortsatta studier (SFS 2010:800, kap. 2§; SKOLFS, 2017:91). De funktionella målen för sfi är väl motiverade med tanke på betydelsen av språkliga färdigheter för arbete och social integrering (Bialystok, 2001).

Det är mycket som kan hindra sfi-eleven på studieväg 1 att utöva sina medborgerliga rättigheter. Som lågutbildad, med nybörjarnivå i svenska och med låg kompetens vad gäller läsning och skrivande är det svårt att hävda sina egna intressen inte bara i arbetslivet och som samhällsliv utan ibland även i den egna familjekretsen (Wedin & Norlund Shaswar, 2021). Man förväntas kunna hantera skriven text i samband med kontakt med myndigheter, hälsovård, de egna barnens skola och i andra sammanhang genom exempelvis digitala verktyg och massmedia. Sfi-eleven

¹ I denna text används "medborgare" för person som varaktigt bor och lever i Sverige, oavsett nationellt medborgarskap.

på studieväg 1 kan sägas ha behov av att använda skrift samtidigt som han eller hon utvecklar de egna, grundläggande läs- och skrivförmågorna.

Sammantaget ställer detta krav på den enskilda eleven att utveckla sätt att förhålla sig kritiskt till texter, varför vi här studerar möjligheter till utveckling av *critical literacy* (kritisk litteracitet, Janks, 2010). Behovet av utveckling av kritiskt tänkande, inte minst i relation till digitala medier, framhålls i läroplanen för vuxenutbildningen (Skolverket 2017, s. 7), medan det inte är explicit uttryckt i kursplanen för sfi. Att utveckla kritisk litteracitet innebär, förutom att utveckla grundläggande förmåga i läsning och skrivande, även att utveckla kritiskt tänkande och självständighet i relation till textanvändning. Därför är syftet i artikeln att undersöka möjligheter och utmaningar vad gäller utveckling av kritisk litteracitet på studieväg 1 i sfi, kurs A, B, C och D. Studien, som ligger till grund för artikeln har genomförts i samband med ett större projekt om grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi, bygger på material från intervjuer med sfi-lärare samt observationer av deras undervisning. Följande frågeställningar har varit ledande:

1. Vilka kritiska aspekter av skriftspråkliga praktiker blir synliga i lärarnas tal och i deras undervisning?
2. På vilket sätt synliggörs maktfrågor i relation till elevernas litteracitetserfarenheter och behov i vardags-, arbets- och samhällsliv i undervisningen?

För att besvara den första frågan analyseras materialet med utgångspunkt i Luke och Freebodies skriftspråkliga praktiker (1997) och för den andra frågan används Janks (2010, 2013) ramverk för dimensioner av kritisk litteracitet.

Forskningsöversikt

Kritisk litteracitet som forskningsfält och undervisningsmetod har sitt ursprung i Freires pedagogik för de förtryckta (1976) och etablerades av Freire och Macedo (1987). Denna holistiska syn på litteracitet delas av Street (1984), genom hans ideologiska modell. Betoningen av den frigörande aspekten i kritisk litteracitet har utvecklats av forskare som Luke och Freebody (1999), Comber och Simpson (2001), Janks (2010, 2013) och Vasquez (2014). Vikten av att utveckla kritiskt tänkande uttrycks även i läroplanen för vuxenutbildning (Skolverket, 2017, s. 7) men inte explicit i kursplanen för sfi.

Kritisk litteracitet har främst använts för forskning om barns skriftspråkliga utveckling såväl i Sverige (t.ex. Schmidt, 2013; Skoog, 2012), som internationellt (t.ex. Comber & Simpson, 2001; Janks m.fl., 2013). Forskning om litteracitet i sfi, exempelvis Rydén (2007), Norlund Shaswar (2014), Wedin med kollegor (2018) och Filimban med kollegor (2022) har främst inriktats på elevperspektiv. Ett fåtal studier har ägnats åt studieväg 1, såsom Franker (2011) och Wedin och Norlund Shaswar (2021) medan lärarperspektivet mer sällan behandlats.

Internationell forskning om litteracitetsundervisning för vuxna har främst studerat så kallade alfabetiseringsprogram (Straubhaar, 2013; Wedin, 2008) eller litteracitetspraktiker i vardagssammanhang (Barton & Hamilton, 1998; Norlund Shaswar,

Bergsten Provaznik & Wedin

2014; Street, 1984; Vollmer, 2019). I dessa har just vikten av koppling till elevernas vardagsliv och tidigare kunskaper, inklusive språkliga, framhållits. Bland forskning om litteracitetsundervisning för vuxna andraspråkselever utanför Sverige kan nämnas studier från Finland (Malessa, 2018), Norge (Monsen, 2021), Luxemburg, Kanada och Belgien (Choi & Ziegler, 2015). Denna forskning är relativt fragmentariserad och består till stor del av smärre fallstudier.

I en studie av tvåspråkiga program för vuxna invandrare i USA argumenterade Hornberger och Hardman (1994) för att kognitivt inriktade perspektiv på litteracitet var otillräckliga. De betonade även vikten av att lyfta in litteracitet på elevernas olika språk (jfr Haznedar m.fl., 2018; Young-Sholten, 2015). I en studie i Nepal visar Singh och Sherchan (2019) på vikten av att bygga på elevernas egna erfarenheter och situerade kunskap, för att undvika känslor av misslyckande och tillkortakommande bland eleverna. I en studie av andraspråksinrare av somaliskt ursprung fann Lewis och Bigelow (2019) att undervisning som ledde till att eleverna upplevde att deras kulturer och förkroppsligade erfarenheter nedvärderades resulterade i känslor av skam, ilska och förbittring.

Endast ett fåtal studier har haft explicit inriktning mot lärare och deras undervisning (t.ex. Lundgren & Rosén, 2022), såsom denna studie där lärares perspektiv på kritisk litteracitet är en viktig del.

Teoretisk ram

Med tanke på den demokratiska frågan, om allas rätt att utöva sina medborgerliga rättigheter och föra sin egen talan, tas i artikeln utgångspunkt i kritiska perspektiv på litteracitet (Freire, 1976; Freire & Macedo, 1987). Forskare som Luke och Freebody (1997), Comber och Simpson (2001), Janks (2010, 2013) och Vasquez (2014) har varit centrala i framväxten av det teoretiska fält som benämns kritisk litteracitet.

För att studera möjligheter till utveckling av kritisk litteracitet i undervisningen är Luke och Freebodys (1997) klassiska resursmodell ett lämpligt verktyg. I artikeln kombineras denna med Janks *interdependent framework* (ramverk för ömsesidigt beroende dimensioner) (2013) för analys av undervisningen. På så sätt studeras gränssnittet mellan klassrumspraktiker, där textanvändning ingår, och maktaspekter av undervisningen.

Luke och Freebodys resursmodell

Med sin resursmodell visar Luke och Freebody (1997) fyra centrala aspekter av skriftspråksanvändning, vilka de själva benämner skriftspråkliga praktiker: 1) kodknäckande praktiker, 2) meningsskapande prakt, 3) textskapande praktik och 4) kritiskt textanalyserande praktik. Praktikerna byggs upp och möjliggörs av olika aktiviteter, och Luke och Freebody framhåller att praktikerna är "variously mixed and variously orchestrated" (1999, s. 5) vilket innebär att de utgör en repertoar av praktiker som en textanvändare behöver behärska. Samtidigt som de betonar vikten av att undervisningen beaktar samtliga aspekter är utgångspunkten att praktikerna är samtidiga och avhängiga av varandra. De menar att funktionell textanvändning är beroende

av repertoarer som stödjer kodning, meningsskapande och textskapande, samtidigt som dessa behöver vara kritiskt textutforskande för att budskap ska gå fram utan att missförstås. Denna samtidighet betonas även av Hall (2003) som framhåller att det kritiska momentet inte kan vänta tills de andra tre är etablerade.²

Till kodande och avkodande praktiker räknas vanligtvis sådana som är direkt relaterade till tidig skriftspråksutveckling, såsom samband mellan bokstav och ljud. Som kodande praktiker kan även praktiker relaterade till skriftspråkliga, tekniska färdigheter på mer avancerad nivå betraktas, exempelvis textgrammatik och skriftspråkliga normer. Meningsskapande praktiker är sådana praktiker som innebär att förstå, tolka och uttrycka innebörder samt att relatera andras tankar och känslor till de egna. Textanvändande praktiker innebär rörelser i och mellan texter och kunskap om hur texters struktur formas, där såväl analoga som digitala texter inkluderas. Sådana praktiker förutsätter vissa metakognitiva strategier hos textbrukaren, såsom olika strategier för läsning. Kritiska praktiker betecknar sådana praktiker där texter används så att kritiskt tänkande aktualiseras och där krav ställs på en medveten positionering av användaren.

Som vuxna medborgare deltar eleverna i sfi, oberoende av de egna uppnådda färdigheterna, i många olika skriftspråkliga praktiker där de behöver kunna förhålla sig kritiskt till olika texter och hur de används. Samtidigt behöver de kunna avgöra vilken position de själva vill inta i relation till dessa texter. Luke och Freebody (1999) framhåller att litteracitet som sociala praktiker är nära kopplad till frågor om makt och Luke understryker betydelsen av emancipatoriska aspekter av undervisningen:

... the work of literacy teachers is not about enhancing 'individual growth', 'personal voice' or 'skill development'. It is principally about building access to literate practices and discourse resources, about setting the enabling pedagogic conditions for students to use their existing and new discourse resources for social exchange in the social fields where texts and discourse matter. (Luke, 2002, s. 449)

Luke och Freebody (1997) betonar att fokus i litteracitetsundervisningen ska vara på att eleven aktiverar kulturella resurser i relation till sociala praktiker genom nya teknologier inom de ramar som samhället sätter. I sin modell betonar de den egna förmågan till produktion och till ett kritiskt förhållningssätt till texter. Just detta med att ifrågasätta och framhålla sina egna åsikter kan upplevas utmanande för elever som kommer från sammanhang där sådant inte har uppmuntrats. Som lågutbildad kan man tidigare ha upplevt stigmatisering, genom att ha blivit stämplad som analfabet och mindre kunnig, vilket kan ha resulterat i att man har tagit till strategier som att inte ta till orda eller argumentera för sina ståndpunkter (Wedin & Brolund Shaswar, 2021).

Att kritisk litteracitet kopplas till medborgerliga behov och demokratiska rättigheter innebär alltså att det, enligt Luke och Freebody, inte ska uppfattas som något

² Denna modell har omtolkats av Hinrichsen och Coombs (2013) med en femte praktik, persona, främst för användning i relation till digitala litteraciteter. Denna kommer inte att behandlas här.

som kan införas efter ett tag i undervisningen, när eleverna har nått en viss nivå. Detta är särskilt betydelsefullt på studieväg 1 i sfi där många av eleverna inte kommer längre än till kurs B, exempelvis för att de "skrivs ut" för att progressionen bedöms som för svag. Att vänta med kritiskt inriktade praktiker till senare stadier innebär då att dessa elever, som i viss mån kan betraktas som extra sårbara, inte får stöd för att utveckla sådana färdigheter som de har behov av.

Genom användning av Luke och Freebodys modell (1997) kan lärarnas tal om sin undervisning och material från deras undervisning analyseras för att identifiera vilka kritiska aspekter som blir synliga och vilka positioner som möjliggörs för eleverna, i enlighet med Skoogs tolkning (2012).

Janks ramverk med ömsesidigt beroende dimensioner

Medan Luke och Freebody riktar fokus på praktiker, lyfter Janks ramverk (2013) analysen till en högre abstraktionsnivå genom att möjliggöra en tydlig konfrontation med frågor om ojämlikhet och differentierad tillgång. Detta sätter frågor om makt och om individens möjligheter att motverka brister på jämlikhet i centrum. Janks (2010) bygger vidare på Luke och Freebodys resursmodell och utvidgar den kritiskt analyserande aspekten till att utgöra grund för vad hon kallar *interrogation*, vilket innebär att frågor ställs till texten ur ett kritiskt perspektiv som förberedelse för vidare textarbete. Ett pedagogiskt dilemma i relation till kritisk litteracitet lyfts i detta sammanhang som gäller spänningen mellan elevernas erfarenheter och samhällets krav (jfr Schmidt, 2013; Schmidt m.fl., 2021).

If we provide students with access to dominant forms, this contributes to maintaining the dominance of these forms. If, on the other hand, we deny students access, we perpetuate their marginalization in a society that continues to recognize the value and importance of these forms. (Janks 2010, s. 24)

I denna studie blir det därför intressant att se vilka slags texter eleverna får tillgång till och hur detta kan förstås enligt denna accessparadox (*access paradox*). Paradoxen innebär att när elever ges tillgång till dominant textformer bidrar detta till upprätthållandet av dessa textformers dominans. Samtidigt innebär ensidigt fokus på elevernas egna texterfarenheter att undervisningen bidrar till deras egen marginalisering. För att förändra dominant diskurs krävs både att eleverna ges tillgång till och kritiskt analyserar dessa (Molin, 2020). Janks ramverk (2010) är utvecklat med en grund i makt- och diskurskritiska postkoloniala ideologier, och bygger på fyra dimensioner: *domination* (dominans), *access* (tillgång), *diversity* (mångfald) och *design/redesign*. Modellen inriktas på textaktiviteter och utgår från två premisser; 1) alla texter är utformade och påverkade av diskursiva ideologier och underliggande maktstrukturer och 2) texter är konstruktioner som är resultat av medvetna val, och kan därmed dekonstrueras.

I modellen står dominans (jfr *power* i Janks, 2013) för maktrelationer i olika litteracitetspraktiker. Det aktualiserar frågor om på vilket sätt dominansrelationer vid-

makthålls och reproduceras. Tillgång används av Janks för att studera hur olika språk ger tillträde till vissa situationer. Här blir frågeställningar som hur tillgång ges till dominanta former intressanta, samtidigt som mångfald, vad gäller språk och litteracitet, uppmuntras, accessparadoxen. Mångfald riktar intresset mot olika sätt att läsa och skriva genom en mångfald av modaliteter. Liksom i Heath (1983) inkluderas elevernas olika "ways with words", vilket Janks betraktar som en viktig drivkraft som är nödvändig för transformation och förändring. Design, eller redesign (Janks, 2013), hänvisar till processer som involverar reflektioner kring själva textens form liksom om underliggande villkor såsom avsändare och motiv (Vasquez m.fl., 2019). Det senare innebär såväl att ändra dominanta diskurser som att påverka vilka diskurser som dominerar.

Liksom Luke och Freebody betonar Janks i sitt ramverk att de fyra dimensionerna är ömsesidigt beroende av varandra.

Metod och material

Studien genomfördes i samband med projektet *Grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi*³, en aktionsforskningsstudie med utgångspunkt i lingvistisk etnografi (Copland & Creese, 2015). Allt material som används här har skapats av artikelns första författare på en av projektskolorna och har delvis redovisats i form av en kandidatuppsats (Bergsten Provaznik, 2022). Studien genomfördes i samband med en aktionscykel i det större projektet som hade fokus på kritisk litteracitet. För mer information om den större studien se exempelvis Wedin och Norlund Shaswar (2022).

För att studera möjligheter och utmaningar för elevers utveckling av kritisk litteracitet intervjuades fyra lärare i kurserna A (Anna), B (Berit), C (Cecilia) respektive D (Disa), och deras undervisning observerades. Lärarna Anna, Berit och Cecilia deltog även i det större projektet och läraren Disa valdes för att inkludera även kurs D i studien. Intervjuerna var semistrukturerade med öppna frågor om litteracitetsundervisningen och varade cirka 40 minuter för var och en. De genomfördes i anslutning till observationerna. De spelades in och delar som befanns vara relevanta för studien transkriberades. Intervjuerna följdes av observationer (24 timmar, sex med varje lärare), med fokus på interaktion elev-lärare och elev-elev under textaktiviteter. Studien genomfördes under pågående covid-pandemi, vilket bland annat innebar att klasstorlekarna var mindre än vanligt, fyra till åtta elever. I denna artikel används material från observationerna i form av fältanteckningar, observationsscheman och material från undervisningen i form av texter och bilder samt elevtexter relaterade till kritiskt textarbete. En stor del av kommunikationen mellan lärare och elever hanterades digitalt via en blogg under denna tid. Denna är av etiska skäl inte observerad för respektive lärare men dess användning har informellt diskuterats med lärarna.

Etiska aspekter har beaktats genom hela studien. Samtliga deltagare, lärare och elever, har informerats och gett sitt skriftliga samtycke till deltagande. Med tanke

3 Finansierat av Skolforskningsinstitutet, Dnr. 2019 – 0001 <https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/finansierade-forskningsprojekt-2019/grundlaggande-litteracitetsundervisning-inom-sfi/>.

på att vissa av eleverna befinner sig i en särskilt utsatt situation har särskild uppmärksamhet riktats mot att förklara för dem vad deltagande innebär. Allt material har hanterats och förvarats i enlighet med EU:s dataskyddsförordning, GDPR och Högskolan Dalarnas dataskyddsplan och material är här presenterat på sätt som ska förhindra igenkännande, med alla namn utbytta till pseudonymer.

Analysen genomfördes i tre steg. En innehållsanalys av allt material genomfördes i ett första steg för att identifiera sådant som var relevant i relation till syftet och de två forskningsfrågorna. Intervjuerna genomlyssnades för att finna återkommande uttryck för föreställningar som styr lärarnas undervisning när det gäller grundläggande litteracitetsutveckling. I detta skede identifierades tal om textaktiviteter i undervisningen. Därefter identifierades olika slag av textaktiviteter i fältanteckningar, observationsscheman samt elevtexter och andra artefakter i relation till observationerna.

I ett andra steg analyserades materialet för att identifiera kritisk textanvändning utifrån Luke och Freebodys fyra skriftspråkliga praktiker (1997). I ett tredje steg, utifrån forskningsfråga två, analyserades materialet för att identifiera maktaspekter i relation till elevernas litteracitetserfarenheter i undervisningen, utifrån Janks ramverk (2013). I dessa steg identifierades textaktiviteter och tal om dessa som var relevanta för respektive begrepp i respektive analysmodell. Detta utgjorde slutligen underlag för diskussionen om möjligheter och utmaningar för arbete med kritisk litteracitet.

Resultat

Här presenteras först analysen om skriftspråkliga praktiker utifrån Luke och Freebodys modell (1997) och därefter analysen om maktaspekter i relation till elevernas litteracitetserfarenheter och behov med hjälp av Janks ramverk (2013).

Kritisk litteracitet i undervisningens textaktiviteter

Textaktiviteterna presenteras utifrån respektive skriftspråklig praktik; kodande, meningsskapande, textanvändande och kritiskt textutforskande praktiker. Här identifierar vi kodningspraktiker när fokus riktas mot formella aspekter, såsom användning av punkt och stor bokstav, stavningsregler, normer för utformning av enklare texter, tolkning av logotyper och symboler, och även fokus på uttal och normer i anslutning till enkla texter och instruktioner i att använda digitala verktyg. Meningsskapande praktiker identifieras som praktiker där meningsskapande sker i relation till text. Som textanvändande praktiker identifierar vi användning av skriven text på en metanivå, såsom när texter betraktas utifrån, när textanvändningen innebär att deltagarna går mellan olika texter, när kunskap skapas om de sammanhang där texterna används eller när själva textens form är i fokus. Som kritiskt textutforskande praktiker identifieras sådana praktiker där texter använts på sätt som aktualiserar kritiskt tänkande och som kräver en medveten positionering av användaren. Olika praktiker förekommer inte skilda från varandra varför vi huvudsakligen har valt sådana exempel där någon praktik framträder särskilt tydligt.

Kodande praktiker

Formella aspekter var frekvent förekommande i samtliga klassrum, men mindre explicita och frekventa i kurs C och D. Under observationerna förekom inga aktiviteter med enbart kodande praktiker utan de förekom sammanvävda med övriga praktiker. Vid de observerade tillfällena var det särskilt i kurs A och B som kodande aspekter explicit var i fokus. I båda fallen skedde det i samband med såväl meningsskapande som textavärandande praktiker, i kurs A vid läsning på temat sopsortering och i kurs B vid läsning på tema barnuppfostran och barns rättigheter. I samband med samtal om närallgigande miljöstation och återvinningscentral uppmanades eleverna i A-kursen att berätta om regler kring sophantering med hjälp av olika tomförpackningar. Eleverna tolkade skyltar, färger, tecken och symboler relaterade till sophanteringen, såväl enkla som mer komplicerade, exempelvis återvinningsymboler. I samband med detta avkodades såväl skriven text som symboler och läraren lade stor vikt vid uttal och betoning.

Vid arbete i kurs B om barnuppfostran och barns rättigheter ingick, som ett delmoment, att eleverna parvis konstruerade en tankekarta utifrån en mall som tillhandahölls av läraren. Med stöd i filmer, bilder och texter kring temat utformade eleverna innehåll i tankekartor. I denna aktivitet ingick kodande praktiker vid skrivande av tankekartor i aktiviteter samtidigt som dessa var meningsskapande, textanvändande och kritiskt utforskande.

Även i kurs C förekom kodande praktiker vid övningar med fokus på stavningsregler, meningsbyggnad, ordföljd vid fråga och påstående samt andra formella aspekter vad gäller textskrivande. Vissa former upprepades av läraren för att stödja automatisering. I kurs D förekom diktamen med dubbelteckning, ljudstridig stavning, lästräning med fokus på avkodning av mindre frekventa ord, rätt uttal och flyt.

I kodande praktiker inkluderar vi även instruktioner i att använda olika övnings- och lärplattformar, exempelvis att logga in med användarnamn och lösenord. Situationen med pandemi, som innebar färre elever i klassrummet och mindre lektionstid för enskilda elever och användning av blogg för delar av undervisningen medförde att lärarna tillverkade egna videoinspelningar med inlästa texter och ordlistor. Dessa användes av eleverna via mobiler och vid lektioner demonstrerade lärarna genom att projicera bloggen med projektor och visa hur eleverna skulle gå tillväga vid arbetet hemma.

Meningsskapande praktiker

Generellt fanns meningsskapande som en central del i all observerad undervisning, ofta i muntlig interaktion i relation till skriven text. I kurs D arbetade eleverna med läsförståelse och sammanfattning av innehåll i ett kapitel. Eleverna använde ofta flera av de språk som de behärskade, och diskuterade sinsemellan innan de delade sina synpunkter med övriga i klassrummet. Dessa samtal kunde utgå från skrivna texter i form av lättlästa böcker, utdelade korta texter, texter projicerade på skärm eller texter skrivna på tavlan av läraren.

Bergsten Provaznik & Wedin

Läraren Berit betonar betydelsen av att eleverna upplever att det de gör är meningsfullt, både när det gäller innehållet och genom eget deltagande:

Det är också en utmaning att alla är med i diskussioner. Man känner att alla är motiverade men det är ändå några få som får talutrymme. [...] Att alla får komma till tals, även de eleverna som har lite svårt att uttrycka sig. [...] Det är nånting jag försöker att utveckla. (Berit, lärare i kurs B)

I kurs A och B användes lättlästa böcker kring vardagliga händelser och vid observation i kurs A blev det tydligt att enkla frågor som "Vad ska Nils slänga?" medförde svar där eleverna skapade mening utifrån det lästa, medan frågor av högre komplexitet, som "Varför är det bra för miljön?" blev för svåra. Detta kan ses som ett exempel på det som Luke och Freebody benämner som att praktikerna är "variously mixed and variously orchestrated" (varierade vad gäller blandning och genomförande) (1999, s. 5), genom att man kan tänka att såväl svenskfärdigheter som läsförståelsestrategier kan lägga hinder i vägen.

Flera av lärarna använde sig av bilder som stöttning i textarbetet. De lättlästa böckerna hade exempelvis bilder på varannan sida. Berit jämför kurs B med kurs A och beskriver svårigheter med att uppmana eleverna att använda fantasin och komma med egna tankar kring bilders betydelse i kurs A:

När jag jobbade mycket med de här eleverna på A då var det väldigt svårt med att använda fantasin för om man inte visste att det var rätt då var det svårt att sätta ord på saker och ting. Det är mycket lättare på B nu. (Berit, lärare kurs B)

Att lärarna framhåller betydelsen av bildtolkning och fantasi kan kopplas till meningsskapande. På kurs C arbetade Cecilia med att uppmana eleverna att skriftligt beskriva bilder men hon finner att eleverna efterfrågar tydligare instruktioner: "Vad betyder det, vad förväntas jag att göra?" Hon ger ett exempel med ett arbete där eleverna skulle skriva utifrån två bilder, en med en gammal trampsymaskin och en med en mer modern:

Men då var det ingen som förstod hur de skulle formulera sig utan de skrev till exempel att min farmor hade en symaskin. [...] De kände igen sig och det är också en förutsättning på något vis att det är inte nånting okänt. (Cecilia, lärare kurs C)

Samtidigt berättar Disa, från kurs D, om hur eleverna utifrån bilder som hon visat från en svensk familj från 1800-talet hade relaterat till egna erfarenheter av äkten-skap, våld i familjen, alkohol och pandemi. Man kan alltså konstatera att arbete med bilder var värdefulla för meningsskapande i undervisningen, men att de ställer krav på läraren både att förklara sammanhang så att eleverna kan relatera till sina egna erfarenheter och att hantera situationer som kan uppkomma där olika tolkningar uppstår på grund av deras varierade bakgrunder och svårigheter att formulera mer avancerade tankar på svenska.

Textanvändande praktiker

De textanvändande praktiker som observerades var nära relaterade till både meningsskapande och kodande praktiker och vanligtvis kopplade till elevernas vardagsliv, såsom att läsa texter inom olika domäner i samband med detta. Det gällde exempelvis tidigare nämnda arbete med sophantering i kurs A och textanvändning i samband med detta. I kurs B kopplades textanvändning till att använda en kalender, att anmäla sig i receptionen vid ett tandläkarbesök, brev från barnens skola samt det tidigare nämnda arbetet med barnuppfostran och barns rättigheter, där bland annat tankekartor utformades. Det senare arbetet innefattade samtal om hur regler skapas och kopplades till skolans regler och att skriva texter om regler i hemmet. Kopplingar gjordes även till tidigare samtal om FN och UNICEF.

Textanvändningen vid observationerna i kurs C ingick i ett längre temaarbete om arbetsliv i Sverige. Textanvändningen utgick från ett arbetshäfte med texter om arbetstid, lön, sjukfrånvaro, platsannonser, CV, personligt brev och ordlistor och var alltså nära kopplad till förmågor av betydelse för arbetslivet. Bland annat skrev eleverna i par en dialog för en tänkt arbetsintervju med frågor om utbildning och yrkeserfarenhet.

I kurs D observerades samtal om genrer i samband med bokläsning, om språkliga karakteristika för denna specifika genre och antagande om vad som kunde förväntas följa i kommande kapitel. I samband med arbete kring insändare behandlades frågor som syfte, mottagare, struktur och språkliga drag.

Vid intervjuer framkom att i kurs D behandlades även förståelse av och att förhålla sig till historiska händelser. I kurs B togs karakteristika hos texter upp i samband med konsumtion, reklam erbjudanden och priser.

Sammantaget förekom textanvändande praktiker frekvent och vanligen i kombination med kodande och meningsskapande praktiker.

Kritiskt textutforskande praktiker

De praktiker som identifierades som kritiskt textutforskande relaterade huvudsakligen till muntliga aktiviteter, men även i någon mån till skriven text. I de flesta av de tidigare nämnda aktiviteterna fanns inslag där olika perspektiv lyftes och som gav tillfälle till att resonera och ta ställning, såväl i par som i helgrupp. Samtidigt gav lärarna själva i intervjuerna uttryck för en viss osäkerhet och en känsla av bristande kompetens vad gäller arbete med kritiskt tänkande. Cecilia som arbetar i kurs C säger att den typen av uppgifter lätt kommer i skymundan, inte minst under pågående pandemi där eleverna har lite lektionstid, vilket leder till att diskussioner inte ryms under lektionstiden. Hon framhåller även att diskussioner är muntliga och att hon, när det gäller mer utmanande ämnesinnehåll, tycker att hon inte kommer fram till läsande och skrivande. Hon tycker även att det är svårt få eleverna att våga vara kritiska och ifrågasätta och säger sig ha försökt arbeta med källkritik, bland annat i samarbete med information på sociala medier:

Bergsten Provaznik & Wedin

Men vi är inte vana. Vi behöver mycket, mycket mer sånt. De bara tar emot. Jag vill att ni ska tänka lite själv. Ifrågasätt eller ställ frågor som leder vidare. Men det är sällan. Det blir inte automatiskt. [...] De tar det till sig som en text. (Cecilia, lärare kurs C)

Även Disa, kurs D, ser detta med källkritik som problematiskt för eleverna och påpekar vikten av att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till texter de har tillgång till och själva skapar, exempelvis på sociala medier.

Just reklam och konsumtion är ett område som lärarna upplever engagerar eleverna. Berit påpekar att det arbetet också ger möjligheter att utveckla elevernas förståelse av multimodala texter och digitala verktyg. Hennes elever i kurs B hade visat olika erbjudanden och medlemsrabatter via appar sina mobiler, appar som hon själv inte hade känt till.

I kurs A hade Anna arbetat med konsumenträttigheter som att returnera ett klädesplagg utifrån en vardaglig händelse som en elev hade berättat om. I det fallet hade en elev berättat om en händelse när expediten vägrat ta tillbaka en jacka med hänvisning till Allmänna reklamationsnämnden. Anna hade då påpekat att personer med mörk hudfärg, som den aktuella eleven, ibland kan bli diskriminerade:

Jag försökte väva in saker som de kan ha råkat ut för. [...] För det är jättebra att veta. När man är ny i Sverige, att du har rättigheter. Du har skyldigheter men också rättigheter. (Anna, lärare kurs A)

Eleverna i kurs D var de enda som under observationerna arbetade med skrivna texter där de uttryckte åsikter. Deras uppgift vid det tillfället var att argumentera för eller emot användning av munskydd genom en skriven insändare, vilket ledde till engagerade diskussioner mellan eleverna både vad gäller åsikter och tillgänglig information.

Även om kritiska textpraktiker förekom i samtliga grupper framstår det som något som lärarna upplever en viss osäkerhet med. De förekom till största delen vid muntlig interaktion och det var egentligen bara i kurs D som läraren upplevde sig uppnå kritiskt läsande och skrivande.

Möjligheter för utveckling av kritisk litteracitet

Sammanfattningsvis, när det gäller möjliggörande av utveckling av kritiska praktiker utifrån Luke & Freebodys (1997) modell (forskningsfråga ett) visar resultatet att de olika textpraktikerna framstår, både i lärarintervjuer och i den observerade undervisningen, som invävda i varandra, på liknande sätt som framhålls av Luke och Freebody (1997) och Hall (2003). Endast vid kortare tillfällen riktade lärarna fokus mot enbart en av praktikerna, såsom när fokus riktas mot kodning av Anna i A-kursen i form av uttal och av Berit i B-kursen mot tolkning av skyltar och symboler. Meningssskapande praktiker framträder starkt i materialet, vilket är rimligt med tanke på det fokus som är på funktionella färdigheter i sfi med koppling till vardagsliv i hem, arbete och samhälle. Textanvändande med fokus på strategier för läsande och skrivande eller där texter ställs mot varandra behandlade bland annat språkliga drag och textstruk-

tur, regler och roller i samspelet (positionering) och även att belysa ett tema ur olika perspektiv. I alla kurser behandlades karakteristika hos texttyper som reklam, historiska berättelser, almanacka och så vidare. När det gäller de kritiska praktiker som identifierades uppstod de mer eller mindre spontant och gav i lägre grad intryck av att vara planerade i förväg av läraren och de var i högre grad muntliga än skriftliga. I vissa av de teman som behandlades, såsom barnkonventionen, barnuppfostran och reklam, var det tydligt att lärarna hade ett kontrastivt angreppssätt genom att de uppmuntrade jämförelse mellan olika länder. Kritiska frågor som uppmuntrade till ställningstagande och diskussion ställdes av lärarna, exempelvis när det gällde reklam och barnuppfostran.

Samtidigt är intrycket att lärarna känner viss osäkerhet inför de kritiska aspekterna, och till att ta av dyrbar undervisningstid till detta. Här ska vi komma ihåg att pandemisituationen medförde minskad undervisningstid i klassrum, och ökad del av undervisningen via bloggen. Att lärarna uttryckte att de saknade verktyg för kritiskt inriktat arbete kan kopplas till att inga sådana inslag fanns i de läromedel de använde, såsom lättlästa böcker där innehållet snarare hade en neutral prägel.

Analysen av intervjuer och observationer synliggjorde vissa spänningar och motsägelser. För det första finns en motsägelse mellan att en av lärarna säger sig inte ha tid för diskussioner på grund av kort undervisningstid, och att alla lärarna såväl initierar som skapar utrymme för diskussioner av ämnen av kritisk karaktär. Likaså är det en motsägelse mellan uttalanden från några av lärarna om att eleverna har svårt för att ifrågasätta och gärna vill veta vilka svar som förväntas och att eleverna vid ett flertal tillfällen observerades engagerat delta i diskussioner och argumentera för sina åsikter. En spänning kan uppfattas mellan lärarnas uttryckta osäkerhet och behov av verktyg för arbete med kritisk litteracitet och de i flera fall avancerade frågeställningar lärarna väckte, såsom frågor om diskriminering på grund av hudfärg, om användning av munskydd och frågor i relation till konsumentlagstiftning. Den osäkerhet som uttrycks skulle kunna förstås som en medvetenhet om vikten av att arbeta med kritiska aspekter i samband med litteracitetsundervisningen och upplevelse av ett behov av, och kanske vilja till, utveckling.

Synliggörande av maktfrågor i undervisningen

För att besvara den andra forskningsfrågan om hur elevernas egna litteracitetserfarenheter och behov tillvaratas och synliggörs används Janks (2010, 2013) ramverk. Dominans används här för att analysera maktrelationer i språkanvändning i klassrummet och mellan deltagarna. Tillgång används för att analysera maktaspekter vad gäller vilka texter som används genom att lyfts fram och bekräftas i undervisningen, medan mångfald förstås som kulturella värderingar och kunskaper som tillförs klassrummet, i första hand via eleverna. Design används för att analysera användning av multimodalitet i relation till rådande diskurser.

Bergsten Provaznik & Wedin

Dominans

När det gäller maktrelationer i olika litteracitetspraktiker i klassrummen refererar lärarna i intervjuerna till läroplanens demokratiska principer och framhåller att de följer dessa, såsom när Berit berättar om elevers delaktighet och hur hon fördelar talutrymmet. Samtidigt säger Cecilia att eleverna inte ifrågasätter befintliga strukturer, vilket hon tolkar som tacksamhet för att få gå i en kostnadsfri skola: ”Jag tror nog att de tänker så att här är det läraren som bestämmer. Det är ingen som ifrågasätter.” Hon kopplar detta till elevernas ursprung i länder med auktoritära regimer till skillnad från det demokratiska Sverige. Detta menar hon leder till okritisk acceptans av maktstrukturer. Samtidigt visade observationerna i hennes C-kurs att eleverna var känsliga för frågor om den egna ställningen i samhället i samband med arbete om arbetsmarknaden. I samband med uppgifter om upplevelser från olika länder om yrkeslämplighet eller könsfördelning lyfte eleverna egna problem, exempelvis i relation till att hitta lägenhet, få ett arbete och att sköta kontakter med myndigheter.

Som tidigare nämnts uppmuntrades eleverna att använda olika språk i klassrummet, och utrymme gavs för detta genom att lärarna inväntade elever som diskuterade något sinsemellan. Samtidigt dominerades talutrymmet under de observerade lektionerna av läraren. I intervjuerna tillskrevs det förhållandet omständigheterna med starkt begränsad undervisningstid för eleverna på grund av restriktionerna under pandemin.

Till maktförhållanden för vi även lärarnas tal om funktionell litteracitet i form av att undervisningen ska innehålla kunskaper om texternas sociala funktion samt i att läsa och skriva olika texttyper som brev, kallelse, jobbbanners eller mejl. Cecilia som arbetar inom kurs C säger: ”Det är ju att de ska på den nivån att de ska ta till sig och förstå skriftspråk. Och att de ska kunna använda sitt eget skriftspråk för att kunna förmedla sig såsom de tycker att de har behov utav.” Vi förstår lärarnas fokus på funktionell litteracitet som en öppenhet inför elevernas behov. De framhåller de höga kraven vad gäller litteracitet i Sverige och den stora utmaning det innebär för dessa elever att uppnå dessa, så som läraren Cecilia:

Ska man vara funktionellt litterat i Sverige så kräver det en väldigt hög nivå. Det handlar om demokratiska rättigheter egentligen att kunna fungera i vår demokrati, att du kan ta del av tidningar, nyheter, läsa all post, och all digital litteracitet, det här med mobilt Bank-ID, Försäkringskassan, du behöver ha en väldigt hög nivå för att kunna fungera i vårt samhälle. (Cecilia, lärare i C)

Berit menar att för många elever upplevs detta med att kunna fungera i samhället som en likvärdig medborgare som viktigare än att få arbete. Disa påpekar att de höga krav som digitala texter ställer kan riskera att påverka elevernas rättigheter som medborgare negativt, såsom rätt till information. Hon har tagit in konsumentvägledaren i undervisningen för att hon förstätt elevernas behov av att förstå samhällsinformation för att exempelvis kunna häva eller reklamera ett köp, men bekymrar sig över svårigheten att engagera alla i samtalet:

Det är också en utmaning att alla är med i diskussioner. Man känner att alla är motiverade men det är ändå några få som får talutrymme. [...] Att alla får komma till tals även de eleverna som har lite svårt att uttrycka sig. [...] Det är nånting jag försöker att utveckla. (Berit, lärare kurs B)

Samtidigt konstaterar vi att de praktiker vi tidigare betraktade som kritiska och ifrågasättande, som var kopplade till barnkonventionen, källkritik, konsumenträttigheter och diskussioner om användning av munskydd, kan betraktas som gängse inom en svensk demokratisk skoldiskurs. Dessa ämnen var initierade av lärarna och behandlades som något som gäller i Sverige men inte i elevernas ursprungsländer. Även intervjuerna gav intryck av att lärarna betraktade demokrati som ett svenskt fenomen och att de hade en gemensam föreställning om att denna ska förmedlas till eleverna. På så sätt uppfattar vi att lärarna förstår demokratifrågor som något eleverna behöver lära sig, och därmed inte som något som innefattar elevinflytande, exempelvis över vilka frågor som är aktuella att behandla. Eleverna uppfattas ha behov av att lära sig om skolans likabehandlingsplan, barnkonventionen, allmän rösträtt och jämställdhet och dessa frågor behandlades därmed inte som något som var förhandlingsbart eller skulle betraktas kritiskt. Vi konstaterar alltså att demokratifrågor som aktualiserades behandlades på ett relativt auktoritativt sätt där elevernas roll snarare var som passiva mottagare än som medaktörer.

Tillgång

Vid analysen av tillgång identifierades lärares tillgängliggörande av den standardiserade svenska som är i fokus för studierna. Den svenska som eleverna möter i undervisningen är i huvudsak det som kan kallas standardsvenska, det vill säga den följer i huvudsak standardnormer. Även om den språkliga nivån huvudsakligen ligger på en vardaglig nivå betonar lärarna i intervjuerna att de textaktiviteter man arbetar med ska representera texter från elevernas vardag och exemplifierar med informationstexter, blanketter och brev med ett mer formellt språk. Svårigheten med att arbeta med den typen av texter uttrycks av Anna:

Vi kom till första eller andra punkten och sen gäspade de, språket var så avancerat så det gick inte att ha undervisning kring det. [...] Och det är ändå det språket som möter dem när de öppnar posten. Det språket är så avancerat att de ger upp. (Anna, lärare i kurs A)

Berit berättar om hur gemensam läsning av ett informationsbrev från en skola som inledde ett projekt med smörgås på morgonen till elever som inte åt frukost hemma ledde till ett samtal om olika perspektiv på föräldraansvar och barnuppfostran:

Och det var så intressant! [...] Vi läste det där brevet tillsammans och vi kom på massvis med saker runt det här brevet. [...] Jag skulle vilja få in det mycket mycket mer för

Bergsten Provaznik & Wedin

jag känner att när jag får till det så att det är deras vardag här i klassrummet det är då det blir bra. Och jag känner att jag får motivation, engagemang. (Berit, lärare i kurs B)

Här blir tillgång en fråga om förankring i elevernas vardagliga behov genom att domäner utanför skolan ges utrymme i klassrummet. Cecilia uttrycker en känsla av diskrepans mellan elevernas behov och kunskapskraven för sfi:

Det är egentligen enkla vardagliga behov, att handla, att sköta familjen, barn, barnens skolgång, andra praktiska saker med möten och så vidare. [...] Och ibland det känns också att man borde mer utgå ifrån deras vardagliga behov. Och inte det abstrakta lärandet som är så teoretiskt. (Cecilia, lärare i kurs C)

Denna konflikt kan kopplas till Janks accessparadox, att eleverna som befinner sig i ett underläge ges tillgång till dominanta litteraciteter, vilkas ställning därmed ytterligare stärks. Detta kan samtidigt kopplas till elevernas identiteter, som Berit gör:

Det är viktigt att man på något sätt sätter ord på, nu tränar vi på att läsa en kallelse och jag vet att det är viktigt för dig [...] det handlar om ens identitet att jag är vuxen, att jag klarar mig. (Berit, lärare i kurs B)

Detta tydliggör ett dilemma som lärarna uppfattar att de och eleverna befinner sig i, genom att eleverna ännu inte har utvecklat vissa förmågor som behövs för att kunna använda skrift på det sätt som de förväntas kunna göra i samhället. Accessparadoxen innebär för eleverna att deras inflytande är beroende av deras egen utveckling, medan de själva saknar möjligheter att påverka exempelvis vilken typ av texter som ska användas och vilka slags färdigheter som ska krävas för att dessa ska vara tillgängliga för dem.

Mångfald

Alla lärarna uttryckte en övertygelse om betydelsen av elevernas egna sociala erfarenheter för undervisningen. Genom tidigare kartläggning av elevernas kunskaper hade lärarna information om elevernas tidigare färdigheter vad gäller språk och litteracitet, och språken fanns närvarande i klassrummen främst genom elevernas tal och i något fall även i skrift. Exempelvis lämnade lärarna utrymme i ordlistor som de skapade för eleverna att själva lägga till förklaringar på andra språk. Som tidigare nämnts gav de också utrymme för eleverna att förklara för varandra på olika språk i klassrummet.

Lärarna sa också att de valde teman som de förväntade sig skulle vara intressanta för eleverna, för jämförelse mellan länder och sammanhang som eleverna hade erfarenhet av. Observationerna visade även ett starkt engagemang hos eleverna när sådana teman behandlades. Några exempel var diskussioner där flera elever framförde värdet av kostnadsfri utbildning i Sverige i kontrast till egna, tidigare erfarenheter, och när en diskussion med en jämförelse mellan arbetslivet i hemlandet och i Sverige

ledde till diskussion om hur tidigare färdigheter värderades här. Disa gav exempel från D-kursen om hur frågor om könsroller väckte livliga diskussioner och gav utrymmen för kritiska ställningstaganden.

Vem som städar. Då hade vi haft en bild av en man med en dammsugare och en bebis i famnen. Och hur ser det ut hos dig? Då kommer man in på kvinnor och män och könsnormer och kanske skillnader mellan olika länder. [...] Det engagerar dem och där kan de många gånger ha en åsikt om och kan få uttrycka den. [...] Att jämföra hemlandet och Sverige kan vara väldigt givande. (Disa, lärare i kurs D)

Lärarna hävdar att diskussioner om normer har en viktig plats i deras undervisning och Berit betonar att hon inte väjer för kontroversiella diskussioner:

Ett exempel, om barnet ska få äta fläskkött, det är så att absolut inte men då kommer vi in i barnkonventionen att det är barnet själv som ska få välja [...] sådana diskussioner hade vi haft och en del tycker att det är jättejobbigt. Jag tror att det är viktigt att lyfta saker [...] att det finns olika perspektiv. (Berit, lärare i kurs B)

Berit säger sig inte heller väja för känsliga ämnen som homosexualitet och kvinno-syn. Anna uttrycker däremot en mer försiktig hållning särskilt när det gäller religiösa frågor, och Cecilia uttrycker oro för att kunna hantera situationer med hetsiga diskussioner som kan leda till otrevlig stämning i klassrummet.

Det är ingenting som jag lyfter upp för det känns provocerande. Men om det kommer så kan man ha en liten diskussion. Men jag kan inte stå bakom någon av dem. Men de pratar mycket om demokrati att här får vi välja själv gentemot våra hemländer. (Cecilia, lärare i kurs C)

Frågor om synliggörande av mångfald i klassrummet aktualiserar maktfrågor mellan deltagarna, där lärarnas uppdrag är att stå för skolans värdegrund och demokratiuppdrag, och i observationen uttrycks detta bland annat i Berits klassrum under klassrumssamtal i kurs B, se excerpt 1.

Excerpt 1

Berit: Är det ok att jag sätter på musik? Är Ramadan slut?

Elev 1: Nej, inte idag. Det är sista dag.

Elev 2: Det är bra,[Berit], att du visar respekt.

Detta blir ett exempel på att läraren visar respekt mot olika traditioner och att elever tar på sig rollen att berömma lärarens beteende, vilket kan tolkas som att i viss mån ta på sig den roll som vanligen tillskrivs läraren att vara den som bedömer och värderar eleverna.

Sammantaget uppmärksammades alltså kulturella värderingar och olika slag av erfarenheter i undervisningen. Detta skedde vanligtvis på lärarens initiativ och inom ramen för det som kan kallas skolans värdegrund och demokratiuppdrag. Den språkliga mångfalden gavs utrymme, något som främst utnyttjades av eleverna men även av lärarna.

Design

Studien genomfördes under covidpandemin, vilket innebar att en del av undervisningen hade ställts om till digital form. Det innebar bland annat att en blogg användes för kommunikation mellan lärare och elever utanför själva klassrumstiden, både för övningar och informationsutbyte. Bloggen användes även för samhällsinformation såsom information om utbildningsmöjligheter inom kommunen, om virusspridning och vaccination. Informationen var där enbart riktad till eleverna och gav inte eleverna möjlighet att lägga in eget material eller kommentera.

I samtliga klassrum använde eleverna sina smartphones för att googla eller söka ord i lexikon, fotografera av texter och översätta. Elever som visade upp egna appar i samband med arbetet med reklam och konsumtion i kurs A är ett sådant exempel. Lärarna använde också olika modaliteter under lektionerna. Exempelvis projicerades med hjälp av sin laptop texter, bilder, filmer och liknande på tavlan. Detta kombinerades med att läraren talade och skrev på tavlan och på så sätt gick mellan olika modaliteter. Ett sådant exempel var i samband med barnuppfostran och barns rättigheter när Cecilia visade bilder och filmer med ljud och text och eleverna ombads att återge innehållet i tankekartor. Hon visade även ett statistiskt diagram från SCB om pensionsåldern i Sverige som hon tillsammans med eleverna försökte tolka.

När eleverna i D-kursen arbetade med att skriva insändare i klassrummet var textmönstrets design i fokus. Vid observationen skrev eleverna texter enligt instruktioner vad gäller textformen, men på en fråga efter lektionen av forskaren kunde de inte besvara vad texten skulle användas till. Här föreföll det alltså som att själva den sociala handling som är förknippad med att skriva en insändare hade gått dem förbi.

Varierade modaliteter användes alltså i undervisningen och ibland var formen i fokus, genom att textens karakteristika i relation till aktuell diskurs diskuterades, på initiativ av lärarna. Elevinitiativet med appar i samband med konsumtion kan betraktas som utvidgning av diskurs. Med tanke på situationen med pandemirestriktioner lade lärarna särskild vikt vid att visa hur eleverna kunde använda bloggen hemma och även på att direkt instruera eleverna i användningen.

Ömsesidigt beroende dimensioner

Även analysen enligt Janks (2010, 2013) ramverk, för att besvara forskningsfråga två, visar det ömsesidiga beroendet och nu genom olika dimensioner relaterade till maktfrågor. När det gäller frågor om dominans framhåller lärarna demokratiska principer och beklagar sig i viss mån över elevernas foglighet, vilket en av lärarna tillskriver tacksamhet över svensk demokrati. Här kan det uppfattas som vanligt förekommande bland många svenskar att förstå Sverige som gott och demokratiskt i relation till

andra länder. Att vuxna elever uppvisar ett fogligt beteende och inte gärna ifrågasätter är förståeligt i en utbildningssituation där elever studerar för betyg, genom att elevrollen i sig innebär en viss form av underordning. Här kan det vara värt att påminna om den utsatthet som många elever på studieväg 1 befinner sig i. Ett betyg på sfi påverkar hela familjens ekonomiska och sociala status och framtidsmöjligheter. Denna underordning framträder också när elevernas tillgång till språk och text beaktas. Janks accessparadox visar sig när lärarna strävar efter att använda autentiskt material av det slag som eleverna möter i sin vardag och detta ställer för höga krav på deras färdigheter såväl i svenska generellt som i skrift specifikt. Underordningen gör sig även gällande genom att eleverna saknar möjligheter att påverka rådande diskurser, exempelvis vad gäller utformandet av de texter de behöver hantera.

Inom undervisningens ram erbjöds utrymme för den mångfald som eleverna för med sig både vad gäller språk och erfarenheter, vilket blev en tillgång genom det engagemang det väckte hos eleverna. Multimodalitet blev här framträdande, såväl från lärarnas som elevernas sida. Lärarnas användning av blogg utanför klassrumsundervisningen och av internet via dator projicerad på tavlan tillförde material av olika slag, i form av text, bilder, ljud och filmer. Elevernas användning av mobiler för att slå upp information under lektioner, visa upp appar av olika slag och för kommunikation med läraren utanför klassrummet vidgade deras interaktion och deras språkliga repertoarer och ibland även kunskapsinnehållet.

Diskussion

Resultatet visar på såväl möjligheter som utmaningar för undervisning i kritisk literacitet på studieväg 1 i sfi. Medan Luke och Freebodys modell (1997) riktade blicken mot olika slag av praktiker framträdde maktaspekter klarare genom Janks ramverk (2010, 2013). Det blir tydligt genom båda sätten att studera lärares tal och deras undervisning att såväl olika slag av praktiker som dimensioner är tätt invädda i och ömsesidigt beroende av varandra (se även Hall, 2003; Wedin & Norlund Shaswar, 2021). Ett sådant exempel är att elevernas eget textskapande skedde under stor möda vilket påverkade deras möjlighet att påverka tillgång, det vill säga vilka texter som gavs tillgång till. Deras egen skrivförmåga begränsade därmed möjligheterna till transformation och förändring (Janks, 2010, 2013).

Den typ av undervisning som synliggörs här har det holistiska perspektiv där elevernas egna erfarenheter lyfts in, vilket Young-Sholten med kollegor (2015) framhöll vikten av (jfr Haznedar m.fl., 2018) liksom även Singh och Sherchan (2019). Även om de olika praktikerna, kodande, meningsskapande, textanvändande och kritiska, pågick samtidigt är det tydligt att den kritiska uppfattades som mer utmanande för lärarna. Den typ av farhågor för att väcka för starka känslor och skapa osämja i klassrummet som framfördes är sådant som vi själva känner igen såväl från vår egen undervisningserfarenhet som från samtal med andra lärare. Här konstaterar vi att det ställer mycket höga krav på lärares eget omdöme vad gäller att avgöra vad som kan vara mer eller mindre lämpligt i en viss elevgrupp och även att hantera olika situationer som kan uppkomma. Vi konstaterar även att tillgången på läromedel som stöder

mer kritiskt inriktat arbete är begränsad. I dessa exempel var meningsskapande och textanvändande praktiker i högre grad planerade i förväg av läraren medan kodande och kritiska föreföll att uppstå mer eller mindre spontant i situationen.

I detta fall genomfördes studien i samband med en aktionscykel i ett större projekt, där ett mål var att utveckla undervisning för just kritisk litteracitet och tre av de utvalda lärarna ingick i detta. Trots det betraktar vi det som positivt att så många exempel gavs på kritiskt inriktat arbete i samtliga kurser, alltså även på A-nivå, där ännu färdigheterna såväl i svenska som i hantering av skrift är på nybörjarnivå. Detta med lärarnas uppfattningar om brist på tid till det slag av arbete som innehåller mer engagerade diskussioner är också något vi känner igen från samtal med lärare i andra sammanhang. Trots att lektionstiden i detta fall var extra begränsad på grund av pandemirestriktioner ser vi det som viktigt att lärare beaktar betydelsen av elevengagemang för lärande. Det kan vara frestande som lärare att betrakta den typ av uppgifter som ger ett direkt påtagligt resultat, såsom besvarade av enkla frågor i skrift, som mer effektiv än diskussioner som har flyktig karaktär men kan innebära större engagemang från elevernas sida.

Ur ett maktperspektiv befinner sig elever på studieväg 1 i ett läge av underordning på flera sätt, såväl vad gäller möjligheter att utöva sina medborgerliga rättigheter som möjligheter att påverka rådande diskurser. Med tanke på det stora arbete det innebär att utveckla den typ av skriftspråkliga färdigheter som krävs, exempelvis för ett godkänt sfi-betyg på kurs D och för att hävda sina medborgerliga rättigheter, blir stora utmaningar tydliga. Liksom i studier av Schmidt (2013) och Schmidt med kollegor (2021) blev här spänningar mellan elevernas erfarenheter och samhällets krav synliga. Samtidigt framträdde spänningar mellan skolans demokratiuppdrag och lärarnas beredvillighet att låta elever ha direkt inflytande över undervisningens innehåll, såsom vilka frågor som väljs ut för kritisk analys. Vi konstaterar samtidigt att lärarnas villighet att inkludera kontroversiella frågor som kanske utmanar en svensk demokratiuppfattning även behöver balanseras mot aspekter som klassrumsklimat och skydd av enskilda elevers välbefinnande.

Referenser

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press
- Choi, J. & Ziegler, G. (2015). Literacy education for low-educated second language learning adults in multilingual contexts: The case of Luxembourg. *Multilingual Education*, 5(4), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s13616-020-015-0024-7>
- Colliander, H. (2018) *Being and becoming a teacher in initial literacy and second language education for adults*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Comber, B. & Simpson, A. (Red.), (2001). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- Filimban, E., Monteiro, P. M., Moccario, E., Young-Scholten, M. & Middlemas, A. (2022). Pleasure reading for immigrant adults on a volunteer-run programme. I A. Norlund Shaswar & J. Rosén (Red.), *Literacies in the age of mobility: Literacy practices of adult and adolescent migrants* (s. 215–238). Palgrave MacMillan.
- Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf>
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta*. Gummesson.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin and Garvey.
- Hall, K. (2003). *Listening to Stephen read: Multiple perspectives on literacy*. Open University Press.
- Haznedar, B., Peyton, J. K. & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1), 155–183.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hinrichsen, J. & Coombs, A. (2013). The five discourses of critical digital literacy: A framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1–16.
- Janks, H. (2005). Deconstruction and reconstruction: Diversity as a productive resource. *Discourse*, 26(1), 31–44.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S. & Newfield, D. (Red.), (2013) *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Lewis, C. & Bigelow, M. (2019). Mobilizing and languaging emotion for critical media literacy. I R. Beach & D. Bloome, (Red.), *Languaging relations across social worlds in educational contexts*. (216–234). Routledge.
- Luke, A. (2004). Critical literacy in Australia. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 43, 448–461.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. I S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Red.), *Construction critical literacies* (s. 185–225). Hampton Press.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Reading Online, 1–4.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 448–461.
- Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet – livet i skolan: Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lundgren, B. & Rosén, J. (2017). *15 års forskning om sfi – en överblick: Förstudie inför ett Ifous FOU-program*. Ifous–Academediä.

Bergsten Provaznik & Wedin

- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>
- Molin, L. (2020). *Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Monsen, M. (2021). Om å investere i R-U-M-P-E: En etnografisk studie av lese- og skriveopplæringen for voksne nyankomne. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 130–145). Cappelen Damm Akademisk.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Rydén, I.L. (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Schmidt, C., Wahlström, N. & Vetter, A. (2021). The situation in critical literacy. I J. Z. Pandya, R. A. Mora, J. H. Alford, N. A. Golden & R. S. de Rook. (Red.), *The handbook of critical literacies* (s. 419–427). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003023425>
- SFS, *Skollagen 2010:800*. Utbildningsdepartementet.
- Singh, A. & Sherchan, D. (2019). Declared 'literate': Subjectivation through decontextualised literacy practices. *Studies in the Education of Adults*, 51(2), 180–194.
- SKOLFVS 2017:91. *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>
- Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandradesfi/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- SOU 2013:76. *Svenska för invandrare: Valfrihet, flexibilitet och individanpassning*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2013/10/sou-201376/>
- SOU 2020:66. *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom Komvux för elever med svenska som andraspråk*. Utbildningsdepartementet. Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk - Regeringen.se
- Straubhaar, R. (2013). North American adult literacy programs and Latin American immigrants: how critical pedagogy can help nonprofit literacy programming in the United States. *Critical Studies in Education*, 54(2), 190–202. <http://doi.org/10.1080/17508487.2012.716074>

- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with young children*. Routledge.
- Vasquez, V. M., Janks, H. & Comber, B. (2019) Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Wedin, Å. (2008). Literacy and power: The cases of Tanzania and Rwanda. *International Journal for Educational Development*, 28(6), 754–763. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.006>
- Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1–2), 15–38.
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2021). Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidigare studiebakgrund. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), 19–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2022) Interaction and meaning making in basic adult education for immigrants: The case of Swedish for immigrants (SFI) in Sweden. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2065786>
- Vollmer, S. (2019). Digital citizenship for newly arrived Syrian refugees through mobile technologies. I M. Cooke & R. Peutrell (Red.), *Brokering Britain, educating citizens: Exploring ESOL and citizenship* (s. 157–170). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924634-012>
- Young-Scholten, M. (2015). Who are adolescents and adults who develop literacy for the first time in an L2, and why are they of research interest?. *Writing Systems Research*, 7(1), 1–3. <http://doi.org/10.1080/17586801.2015.998443>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Strandberg & Lundström

Design för kontextualiserad grammatikundervisning

Agnes Strandberg & Stefan Lundström

Sammanfattning

Den här artikeln utgår från en designbaserad forskningsansats där forskare och lärare i samverkan har skapat och genomfört kontextualiserad grammatikundervisning. I artikeln analyseras vilka förutsättningar som designelementen *induktiva arbetsätt*, *diskussion*, *visualisering* och *integrering* skapar för att arbeta med gymnasieelevers metalingvistiska förståelse. Materialet består av fokusgruppsamtal med lärarna, elevenkäter och observationsanteckningar av forskaren. Den kvalitativa innehållsanalysen visar att den öppna ingång som de induktiva gruppövningarna innebar, skapade goda förutsättningar för att tala om språkets form och funktion, men också att den utmanade lärarens roll som kunskapsförmedlare. Användningen av färgkoder i undervisningen visade sig även fungera som ett gemensamt språk när elever är i färd med att utveckla metalingvistisk förståelse. Grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen skapade slutligen ett helhetsperspektiv på språket och därmed svenskämnet.

Nyckelord: kontextualiserad grammatikundervisning, metalingvistisk förståelse, undervisningsdesign, svenskämnet



Agnes Strandberg är doktorand i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet och är en del av Forskarskolan praktknära skolforskning (PROFS).



Stefan Lundström är biträdande professor i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Han driver flera praktknära forskningsprojekt inriktade mot svenskämnet

Abstract

This article draws on an educational design research project in which researchers and teachers have designed and implemented contextualized grammar teaching. The opportunities for working with upper secondary students' metalinguistic understanding provided by the design elements *inductive tasks*, *discussion*, *visualization*, and *integration* are analyzed. The data comprises focus group discussions with the participating teachers, student questionnaires and observation notes by the researcher. A qualitative content analysis shows that inductive tasks can be beneficial for discussing form and function but at the same time, the approach challenges the role of the teachers as transmitters of knowledge. Visualizing structures using colors function as a metalanguage when students developed metalinguistic understanding. Finally, the result shows that integrating grammar into other content areas within the L1 subject can create a holistic perspective on language and the L1 subject.

Keywords: Contextualized grammar teaching, Metalinguistic understanding, Educational design research, L1

Introduktion

Att undervisa om språket och dess funktioner i olika kontexter är ett centralt uppdrag för svensklärare i gymnasieskolan. För att eleverna ska utveckla metalingvistisk förståelse har forskning betonat vikten av kontextualiserad grammatikundervisning, där språket utforskas deskriptivt med utgångspunkt i kommunikativa sammanhang (Kabel & Bjerre, 2019; Myhill, 2021; Strandberg, 2022). I både grund- och gymnasieskolan tenderar emellertid en grammatikundervisning där eleverna i huvudsak förväntas arbeta individuellt med reproducerande uppgifter att dominera (Strzelecka & Boström, 2014; Watson, 2015). I dessa uppgifter ska eleverna urskilja ordklasser och satsdelar utifrån lärarens eller läromedlets förklaring av grammatikregler och begrepp. Sådan grammatikundervisning genomförs ofta som ett isolerat innehållsmoment där övningarna utgår från dekontextualiserade exempelmeningar (Van Rijt, 2020). Detta sätt att undervisa har en lång tradition, men saknar enligt Hudson (2004) stöd inom modern språkvetenskap eftersom undervisningen tenderar att vara fragmentariserande och preskriptiv. I stället för att utveckla elevers förståelse för hur språk används i olika kommunikativa sammanhang, blir föreskrivande av rätt och fel huvudfokus (Hudson, 2004; Van Rijt, 2020).

Mot bakgrund av att både lärare och forskare har efterlyst kunskap om hur kontextualiserad grammatikundervisning lämpligen kan utformas (Kabel & Bjerre, 2020; Van Rijt, 2020), behövs ytterligare kunskap om, och verktyg för, att arbeta med att utveckla gymnasieelevers metalingvistiska förståelse. I den här artikeln undersöks därför hur kontextualiserad grammatikundervisning i gymnasieskolan kan iscensättas och fungera genom en designbaserad forskningsansats. Utifrån en sådan ansats utvecklade lärare och forskare en uppsättning designelement för undervisning (jfr Wozniak, 2015). I den här studien har designelementen fungerat som guidning för interventionen, för att sedan förfinas och empiriskt underbyggas i en process av ana-

lys, design, utveckling och iscensättning. Med utgångspunkt i tidigare grammatikdidaktisk forskning, där utforskande arbetssätt av språk i användning har framhållits som betydelsefullt (Haight m.fl., 2007; Myhill m.fl., 2013; Van Rijt, 2020), undersöks fyra designelement. *Induktiva arbetssätt* innebär att eleverna utforskar och experimenterar med ett språkligt material med syftet att upptäcka specifika grammatiska val. För att uppmuntra verbalisering av grammatiska val iscensattes *diskussioner* i grupper. Vidare användes *visualiseringar* i form av färgkoder och förenklade sats-scheman för att uppmärksamma eleverna på grammatiska val. Slutligen följer *integrering*, som innebär att grammatiken återkommande integrerades och explicit behandlades i relation till andra innehållsmoment i svenskundervisningen, exempelvis läsning av skönlitteratur. Tillsammans syftar dessa designelement till att utveckla elevers metalingvistiska förståelse. Syftet med artikeln är att bidra med kunskap om hur design för kontextualiserad grammatikundervisning fungerar genom dessa fyra designelement. Elementen redogörs närmare för i artikelns nästa avsnitt. Följande frågeställning adresseras i artikeln:

- Vilka förutsättningar kan de undersökta designelementen skapa för att arbeta med elevers metalingvistiska förståelse?

Teoretiska utgångspunkter

Inledningsvis beskrivs i detta avsnitt begreppet metalingvistisk förståelse, som utgör det övergripande målet med undervisningsdesignen. Därefter redovisas den teoretiska grunden för de designelement som användes i undervisningen. I artikelns avslutning används dessa utgångspunkter även som teoretiskt ramverk för att föra en diskussion om resultaten.

Metalingvistisk förståelse

Målet med design för kontextualiserad grammatikundervisning är att utveckla elevers metalingvistiska förståelse (jfr Chatterjee & Halder, 2022). Den här studien utgår från Myhills (2011) definition av metalingvistisk förståelse, det vill säga "the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially shared understandings" (s. 250). Myhills (2011) definition innebär att förståelsen kan leda till en mer medveten språkanvändning, men också till förmågan att explicit kunna analysera språk. Vid sådan analys förskjuts fokus från att använda språk för att kommunicera till att fokusera på språket i sig självt, alltså att språkanvändarna flyttar sin uppmärksamhet från ett representerat innehåll till de egenskaper hos språket som används för att representera det (Cazden, 1976). På så sätt innefattar metalingvistisk förståelse förmågan att kunna tänka och resonera om språk ur ett strukturellt perspektiv (jfr Williams, 2004). Den kontextualiserade grammatikundervisningens inriktning är därför att stötta elever i att upptäcka grammatiska strukturer, deras funktion och deras retoriska effekt genom exempel från olika texter (jfr Myhill, 2021). Enligt Macken-Horarik med kollegor (2018) innebär det i praktiken exempelvis att undervisningen ska stötta eleverna att lära sig att "*recognize*

verbs, *describe* their role in clauses, and *interpret* and *explain* their rhetorical effect in texts” (s. 292, kursiv i original). Elever behöver alltså kunskap om verbs grammatiska egenskaper samt strategier för att lägga märke till deras funktion, för att sedan kunna koppla samman detta till deras retoriska effekt i en text. Med retorisk effekt avses effektiviteten av grammatiska val i relation till syfte, mottagare och kommunikationssituation.

Designelementens teoretiska grund

För att stödja elevernas lärandeprocess skapades undervisningsdesignen utifrån de tidigare nämnda didaktiska designelementen. Dessa är teoretiskt grundade och har utformats mot bakgrund av tidigare grammatikdidaktisk forskning (Myhill et al., 2020; Strandberg, 2022) samt praktikens kontextuella förutsättningar och behov. Under arbetsprocessen har designelementen benämnts olika av studiens deltagare, men presenteras här så som de efter analys av det empiriska materialet har kommit att benämnas. Designelementen och deras teoretiska grund presenteras var för sig nedan, men är i praktiken inte oberoende av varandra (jfr Wozniak, 2015).

Induktiva arbetsätt

En språkanvändares implicita språkkunskaper, där språkliga intuitioner utgör en avgörande del, anses inom språkvetenskapen vara ett fruktbart verktyg i konstruktionen av teoretiska beskrivningar av språk (Lim Falk & Riad, 2014; Wijnands m.fl., 2022). Van Rijts med flera (2020) interventionstudie visar att induktiva arbetsätt leder till att de grammatiska koncepten i hög grad består hos eleverna eftersom de själva får upptäcka dem (se även Haight m.fl., 2007). Myhill med flera (2013) skriver också att om elever får möjlighet att experimentera med språk genom att exempelvis flytta runt och förändra meningars struktur kan de dels utveckla en förståelse för språkets elasticitet, dels utveckla en förståelse för relationen mellan en grammatisk struktur och dess betydelse och effekt i ett visst kommunikativt sammanhang. Myhills med flera (2013) forskning berör visserligen primärt grammatikundervisning i lägre åldersgrupper, men den experimentella ingång till språkstudier som de presenterar torde ha relevans även på gymnasienivå. Eftersom induktiva uppgifter utgår från elevernas kunskaper och ämnar generera slutsatser som de själva drar baserat på ett material, resulterar det inte i den deterministiska och fixerade kunskapssyn som Wijnands med flera (2022) hävdar speglar reproducerande grammatikuppgifter, där endast ett rätt svar är utgångsläget. I stället främjar induktiva uppgifter ett deskriptivt förhållande till språk, där eleverna själva upptäcker en generalisering baserad på ett antal exempel (Camps & Fontich, 2019; Haight m.fl., 2007; Lim Falk & Riad, 2014; Van Rijt m.fl., 2020).

Prince och Felder (2006) betonar emellertid att en helt öppen och utforskande ansats kan innebära en risk, eftersom målet med undervisningen kan hamna i skymundan när eleverna förväntas upptäcka allt själva. De framhäver därför betydelsen av guidat utforskande, där läraren ger viss vägledning under processen (se även Camps, 2010; Van Rijt, 2020). Induktiva arbetsprocesser betyder heller inte att föreläsningar

och mer deduktiva uppgifter utesluts, utan snarare att induktion föregår dessa inslag (Prince & Felder, 2006).

Diskussioner

För att utveckla elevers metalingvistiska förståelse behöver eleverna få möjlighet att delta i aktiviteter där de får observera, analysera och klassificera ett språkligt material i interaktion (Fontich, 2014, 2016; Myhill m.fl., 2020). Flera forskare har visat att verbalisering stödjer metalingvistiskt tänkande (Fontich & Camps, 2014; Myhill & Jones, 2015). Genom att skapa möjligheter i klassrummet för elever att prata om, undersöka och utforska samt reflektera över språkanvändning i de texter de läser och i sitt eget skrivande kan metaspråklig förståelse succesivt byggas upp. Det är genom dessa typer av ”metasamtal” som metalingvistisk förståelse utvecklas, eftersom sådana diskussioner uppmuntrar verbalisering av språkliga val (Myhill m.fl., 2020). På så sätt kan elevers implicita kunskaper om språk bli explicita (Gombert, 1992).

Visualisering

Tidigare forskning har visat att elever har svårt att upptäcka och identifiera grammatiska strukturer och i stället tenderar att uppehålla sig vid betydelser vid språkanalys (Watson & Newman, 2017; Watson m.fl., 2021). För att konkretisera strukturer betonar Balthazar med flera (2020) vikten av visualiseringar. Genom att exempelvis använda färger aktualiseras fler sinnen hos eleverna. I en tidigare intervention har Van Rijt med flera (2020) framgångsrikt använt lappar i olika färger, där exempelvis verben var gula och pronomen blåa, för att synliggöra strukturer. Utifrån ett sådant arbetssätt kan eleverna utgå från sina implicita språkkunskaper och skapa olika meningskonstruktioner med lapparna för att se var de olika färgerna hamnar i relation till varandra (jfr Myhill, 2021). För att uppmuntra elevers användning av implicita språkkunskaper är det också av betydelse att de läser exemplen högt för varandra (jfr Ellis & Roever, 2018).

Kontextualiserad grammatikundervisning har tidigare primärt inneburit att undervisningen har motiverats med dess effekter på elevers skrivutveckling (Chatterjee & Halder, 2022; Myhill m.fl., 2012). Van Rijt och Coppens (2021) framhåller att ett sådant perspektiv innebär att ”grammar is only justifiably taught if benefits in reading and writing can follow from its teaching” (s. 178). Mot bakgrund av att kontextualiserad grammatikundervisningen utgår från deskriptiva språkanalyser i autentiska sammanhang, och därmed inte nödvändigtvis behöver resultera i skrivapplicering, torde det emellertid finnas potential att nå intrinsikala värden. Dessa värden innebär en medvetenhet om språkets form och funktion i ett brett perspektiv, det vill säga utan att det uteslutande knyts till kommunikativa behov (Carter, 2003). I sin förlängning kan grammatikstudier enligt en sådan förståelse ”ge insikter om oss själva som språkvarelser” eftersom ”språkanvändning är något karaktäristiskt och centralt för människan som art” (Teleman, 1999, s. 8).

Integrering

Van Rijt och Coppen (2021) skriver att det inte finns någon principiell gräns mellan intrinsikala värden och mer instrumentella perspektiv på grammatisk kunskap. Förstaspråksämnet grammatikundervisning borde enligt dem därför inte uteslutande begränsas till enskilda, specifika syften. Genom en integrering av grammatikundervisningen med andra moment skapas möjligheter för eleverna att nå insikt om förhållandet mellan en grammatisk struktur, dess funktion och dess retoriska effekt. Autentiska texter, snarare än konstruerade övningsexempel, åskådliggör hur språket faktiskt används i kommunikativa sammanhang (jfr Myhill m.fl., 2020). Med ett sådant arbetssätt motverkas den dikotomi mellan intrinsikala och instrumentella värden som tidigare har uppmärksamats (jfr Van Rijt & Coppen, 2021).

Metod

I följande avsnitt beskrivs initialt genomförandet av undervisningsdesignen och hur designelementen användes i denna. Därefter redogörs för den vetenskapliga metod som har använts för att samla in och analysera data.

Undervisningsdesignens genomförande

I den här artikeln innebär design att utforma konkreta aktiviteter i ett visst undervisningssammanhang i syfte att uppnå vissa lärandemål (jfr Willermark, 2018). Sandoval (2014) benämner de undervisningssituationer som lärare och forskare tillsammans utarbetar *undervisningsdesign*. En sådan inrymmer i regel tre aspekter: uppgifter, material och deltagande. Inom designbaserad forskning skapas ofta utifrån kartläggningar konkreta designantaganden som testas genom iscensatt undervisning. Genom ett processuellt arbetssätt kan designen förfinas, för att så småningom leda fram till en teoretisk förståelse av undervisningsdesignens innebörd och effekter (Sandoval, 2014). I det projekt som ligger till grund för artikeln har tre lärare arbetat tillsammans med en forskare efter Sandovals modell, men utifrån en tydligare explorativ ansats. De konkretiseringar av undervisningsdesignen som är gjorda utifrån aspekterna uppgifter, material och deltagande redovisas i tabell 1. Dessa har sitt ursprung i designelement som har skapats utifrån den tidigare grammatikdidaktiska forskning som har redogjorts för ovan, samt de centrala utgångspunkter som kännetecknar kontextualiserad grammatikundervisning. I tabell 1 synliggörs dessa kännetecken genom utgångspunkten i en gemensam kommunikativ kontext, användningen av autentiska texter samt genom målet att sammankoppla struktur, funktion och effekt. Designelementen skapas således utifrån teoretiska antaganden om hur metalingvistisk förståelse kan utvecklas. För att besvara artikelns frågeställning analyseras vad elever, lärare och forskare upplever att dessa designelement skapar för förutsättningar för lärande (jfr De Blust m.fl., 2021).

Strandberg & Lundström

Tabell 1

Undervisningsdesignens konkretisering utifrån aspekterna deltagande, uppgifter och material.

Deltagande och praktik	Klassrumspraktiken kännetecknas av samarbete och diskussion Läraren främjar en tillåtande miljö där språket utforskas deskriptivt Den kommunikativa kontexten (exv. skönlitteratur/retorik) påverkar vilket grammatiskt fenomen som är i fokus Kritiska frågor och hypotesprövning uppmuntras av läraren Läraren guidar eleverna i att upptäcka strukturer Läraren fångar upp elevernas lösningar efter gruppövning
Aktivitets- och övningsstruktur	Inledande utforskande gruppövning (ca 3–5 elever i varje grupp) Övningarna tar sin utgångspunkt i elevers implicita kunskaper i grammatik Genomgångar i helklass med utgångspunkt i autentiska exempel Applicerande gruppövning (träna på att känna igen strukturen) Avslutande gruppövning (hitta strukturen, koppla samman med betydelse och effekt)
Material och resurser	Autentiska texter Powerpointpresentationer där det grammatiska fokusområdet beskrivs genom autentiska exempel och med hjälp av färgkoder Färgkodade lappar med olika satsdelar för att synliggöra språkliga strukturer Färgpennor Lathundar där grammatiska fenomen beskrivs genom flera exempel Utskrivna övningsinstruktioner

För att kunna visa vilka förutsättningar som designelementen skapar behöver den designade och iscensatta undervisningen ”packas upp” (Carlgren, 2019, s. 59), vilket innebär en analys av de teoretiska idéer som förkroppsligas när designen iscensätts i en viss kontext. Schrijvers med flera (2020) betonar därför vikten av att lägga fokus på innehållet och instruktionssättet, alltså vad som undervisas och hur. På så sätt kan studien förklara hur och varför en uppsättning designelement har förutsättningar att fungera i en särskild undervisningskontext (McKenney & Reeves, 2019).

De tre lärare som deltar i studien ingår i samma nätverk och arbetar alla på en större gymnasieskola i norra Sverige. I artikeln används pseudonymerna Alma, Louise och Sara för att benämna dem, medan eleverna inte är namngivna. I projektet deltog Alma med en undervisningsgrupp i kursen Svenska 1, som gavs under elevernas första år i gymnasiet, medan Louise och Sara deltog med var sin undervisningsgrupp i kursen Svenska 2, som gavs under elevernas andra år i gymnasiet. Undervisningsgrupperna bestod av 25 till 30 elever. Elevernas förkunskaper i och förståelse av grammatik förväntades variera såväl mellan som inom grupperna. Detta har dock inte undersökts i studien.

Genomförandet av designen bestod av nio lektionstillfällen i ämnet svenska för gymnasieskolan, uppdelat på tre arbetsområden. Varje arbetsområde bestod av tre lektioner om 60 till 80 minuter vardera, som sedan följdes av några veckors arbete med annat innehåll innan nästa område inom designen introducerades. Det första designelementet som användes var det induktiva arbetssättet. Varje gång ett nytt grammatiskt fenomen introducerades inleddes arbetet med en induktiv uppgift där

eleverna fick utforska och analysera ett språkligt material med syftet att upptäcka en grammatisk struktur genom att använda implicita språkkunskaper. Detta kunde exempelvis iscensättas i form av olika satsdelar skrivna på lappar där eleverna fick bygga meningar med hjälp av lapparna, för att induktivt generalisera och dra slutsatser angående ordföljd. Detta skapade behov av vägledande principer som de antingen tillhandahölls eller fick hjälp att upptäcka. Under lektionen fångade lärarna upp elevernas reflektioner i helklass, för att därefter leda in dem på det grammatiska fenomen som var undervisningens fokus. De induktiva inslagen kunde därför efterföljas av genomgångar och applicerande uppgifter av mer deduktiv karaktär, där eleverna fick möjlighet att vidareutveckla den explicita kunskapen om ett grammatiskt fenomen.

Som redovisats ovan har samtal lyfts som en metod för att göra implicita kunskaper om språk explicita. Det andra designelementet var därför att eleverna återkommande fick arbeta med grammatikuppgifter genom diskussioner i mindre grupper. Ett exempel på arbetssättet är att eleverna fick utforska och identifiera en grammatisk struktur i en text samt diskutera dess funktion och effekt i texten. Avsikten var att genom laborativa inslag stimulera verbalisering av språkliga val för att nå metalingvistisk förståelse.

Som tredje designelement användes visualiseringar av grammatiska strukturer genom färgkodning och grafiska spalter. Visualiseringarna användes som stöd under de induktiva uppgifterna, exempelvis vid lappövningar där de finita verben var gula eller där en hel fras utgjorde en enskild lapp. Under genomgångarna av ett grammatiskt fenomen återanvändes samma färgkodning. Verb var exempelvis alltid gula i lärarnas powerpointpresentationer, och substantiv och nominalfraser gröna. Vidare användes även spalter i likhet med ett förenklat satsschema för att grafiskt synliggöra hur exempelvis satsdelar kan delas upp.

För att möta den tidigare forskningens påvisade utvecklingsområden gällande en bred syn på värdet med grammatikkunskaper användes som fjärde designelement integrering av grammatikundervisningen med andra innehållsmoment i svenskämnet, närmare bestämt arbete med skönlitteratur, formella tal och akademiska texter. Det innehållsområde som grammatikundervisningen sammankopplades med, och de texter som där användes, vägledde vilket grammatiskt fenomen som fokuserades på. I urvalet av vilka grammatiska fenomen och texter som skulle användas var lärarnas röster av särskild betydelse, eftersom de hade kunskaper om elevernas förkunskaper och praktikens möjligheter och begränsningar.

Materialinsamling och etiska överväganden

Vid insamling av artikelns material har triangulering tillämpats för att få fram olika perspektiv på undervisningsdesignen och på så sätt bidra med en holistisk förståelse av den (Cohen m.fl., 2011). Trianguleringen har resulterat i tre olika material: ljudinspelade fokusgruppsamtal med de tre deltagande lärarna under skapandet och utvärderingen av designen, observationsanteckningar av den forskare som verkar som projektledare under iscensättningen av designen samt elevenkäter i slutet av designprocessen. Materialen analyseras med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (se vidare nedan).

I studien sätts lärares erfarenheter och professionella kunskap i centrum. Därför valdes fokusgruppsamtal som datainsamlingsmetod (Morgan, 1997). Enligt McKenney och Reeves (2019) lämpar sig fokusgruppsamtal i undervisningsinriktad designforskning för att lärare och forskare tillsammans ska kunna artikulera, förstå och förfina designidéer. Under samtalen utgick lärarna från sina egna reflektionsanteckningar samt stimulansmaterial skapat av projektledaren i form av frågeställningar och diskussionspunkter (se bilaga 1). I den här artikeln analyseras de samtal som rör iscensättningen och utvärderingen av designen, totalt cirka 4,5 timmar i omfattning, uppdelat på tre tillfällen. Fokusgruppsamtalen, där alla lärare deltog vid samtliga tillfällen, transkriberades verbatim med avseende på läsbarhet. Inga hänsyn har därmed tagits till pauser, tvekljud och överlappande tal.

Vidare användes deltagande observationer som metod under processen, med syfte att erbjuda forskaren möjlighet att bevittna iscensättningen av designen (jfr McKenney & Reeves, 2019). På så sätt kan forskaren även titta på vad som sker i praktiken, vilket kan bidra till en djupare förståelse än vad som hade varit fallet med enbart förmedlande metoder, såsom fokusgruppsamtal (Cohen m.fl., 2011). Observationerna, som genomfördes av projektledaren, omfattade 9 lektioner à 60 till 80 minuter per klass (totalt 27 observationstillfällen). Datamaterialet från dessa utgörs av observationsanteckningar, där strävan var att beskriva vad som hände i klassrummet och att rekonstruera konversationer (jfr Cohen m.fl., 2011). För att minimera risken att forskarens närvaro påverkar undervisningens utfall har forskaren placerat sig längst bak i ett hörn i klassrummet och har inte intervenerat i den pågående undervisningen. Trots detta går det inte att utesluta att en påverkan har skett. Bedömningen är dock att en eventuell påverkan på resultaten är liten, då det inte har gått att utläsa någon sådan vid observationerna. Observationsanteckningarna renskrevs och kompletterades med en övergripande reflektion av projektledaren efter varje lektionssekvens.

Efter iscensättningen fick eleverna slutligen anonymt besvara en enkät där de utvärderade undervisningsdesignen i sin helhet. Enligt McKenney och Reeves (2019) kan elevenkäter användas för att identifiera förekomsten av designens (o)önskade egenskaper. Enkäten besvarades elektroniskt och eleverna genomförde den under lektionstid i klassrum. Datamaterialet omfattar 68 ifyllda enkäter. I enkäten användes fritextfrågor som formulerades tillsammans med de deltagande lärarna (se bilaga 2).

Vid projektets genomförande har Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följts vad gäller informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2017). De deltagande lärarna samt eleverna har fått information såväl muntligt som skriftligt om designprojektet och de har lämnat medgivande om sitt deltagande. Datamaterialet har avidentifierats och lagras enligt befintlig praxis vid det lärosäte där projektet drivs.

Analysmetod

Mot bakgrund av studiens omfattande och varierade empiri valdes kvalitativ innehållsanalys med en riktad och deduktiv ansats för bearbetning och analys av materialet. Enligt Mayring (2022) syftar en riktad och deduktiv innehållsanalys till att

extrahera en struktur från ett material, som genereras utifrån en frågeställning. Analysen inleddes därför med att båda artikelförfattarna läste igenom datamaterialet för att sedan formulera en övergripande forskningsfråga. Med forskningsfrågan som utgångspunkt skapades därefter en kodningsmanual. Kodningsmanualen baserades på de designelement som testades i undervisningsdesignen samt deras teoretiska förankring. Därefter testade artikelförfattarna manualen på materialet var och en för sig, för att sedan gemensamt bearbeta den ytterligare. Kodningsmanualen presenteras i sin helhet i bilaga 3, där varje designelement definieras. Definitionerna avgjorde vilka delar av datamaterialet som övervägdes för analys (jfr Mayring, 2022). Exempel på kodning visas i tabell 2. När manualen var bearbetad analyserade artikelförfattarna hela materialet igen var och en för sig för att öka tillförlitligheten i resultaten. Vid jämförelse av analyserna fanns endast skillnader som inte är betydelsebärande för artikelns kunskapsbidrag. Som tabell 2 visar är designelementen inte uteslutande, utan samma excerpt kan i vissa fall kodas som två element.

Tabell 2

Exempel på kodning.

Kodat designelement	Excerpt och material
Induktiva arbetssätt Diskussioner	<i>dom tycker det ju är kul med dom här lapparna så att där kände jag att dom kom igång väldigt bra och hade väldigt bra diskussioner från start. Och roligt att höra deras språkliga resonemang när dom inte än vet någonting, vad som är rätt och fel eller så där. Så att, det här laborativa är ju väldigt kul (fokusgruppsamtal)</i>
Diskussioner	<i>Jag tycker att det har varit gynnsamt att få arbeta med övningar i grupp för att kunna lära sig av varandra och få tänka högt. (elevenkät)</i>
Visualiseringar	<i>"Den är grön för det går att ersätta med "den"! Färgerna används som substitut för att prata om fraserna: grön=NF. (observationsanteckningar)</i>

Resultat

För att bidra med kunskap om hur design för kontextualiserad grammatikundervisning fungerar, presenteras varje designelement enskilt. De funktioner som härleds till varje element härrör dock från en komplex samverkan mellan elementen under designens iscensättning (jfr Sandoval, 2014). Ett designelement ska därför inte betraktas som en isolerad variabel som skapar ett visst resultat oberoende av de övriga. Exempelvis är resultatet av det induktiva arbetssättet i de flesta fall också beroende av elevdiskussioner.

Induktiva arbetssätt

Det som först och främst visar sig vara framträdande i materialet är att de flesta eleverna, när de fick utforska ett språkligt material induktivt, började tala om språk. Den

Strandberg & Lundström

öppna ingången skapade en nyfikenhet som satte i gång diskussioner bland eleverna. Alma sa bland annat att ”den [elevaktiviteten] tyckte jag var väldigt bra, alltså dom pratade om språk [...] alla var väldigt engagerade”. Louise sa att ”dom har varit väldigt aktiva. Alltså det engagerar ju dom, den här typen av upplägg” och ”det är kul att se att dom kommer i gång med diskussionen på grund av det dom laborerar”. Alma jämförde vidare med en mer traditionell grammatikundervisning:

[...] det är ett annat slags arbetssätt. Det är inte frågor, svar, lärobok, utan att det är någonting som ja, rent fysiskt och rent kreativt så får dom hålla i gång på ett annat sätt och på något sätt skapa sitt eget kunnande (Alma)

Lärarna liknade således det induktiva arbetssättet vid en form av laboration där eleverna blir aktiva i och med att de själva bygger sin förståelse av det undersökta fenomenet. Att flera av eleverna uppskattade detta arbetssätt visar sig i deras reflektioner i enkäten, där en elev uttryckte att ”[d]et var ett enkelt sätt att lära sig” och en annan konstaterade att det ”[v]ar kul, man fick vara kreativ”. Elevernas tidigare erfarenheter av grammatikundervisning är okända, men det är rimligt att anta att det är i relation till dessa, snarare än som ett kontextbefriat ställningstagande, som eleverna kommenterar de genomförda aktiviteterna. När eleverna utforskade språkets strukturer i de texter som de arbetade med utgjorde ofta den implicita språkförståelsen ingången till samtalen, och de grammatiska begrepp som eleverna sedan tidigare var bekanta med påfördes efter att den deskriptiva analysen var gjord. Ett exempel på sådana samtal ges i nedanstående observationsanteckning (excerpt 1):

Excerpt 1

Elev 1: båda [texterna] handlar om Frankrike under 1700-talet

Elev 2: jag tyckte den första var ganska tråkig att läsa

Elev 3: ja, den hade som samma struktur

Elev 2: det flöt inte på

Elev 1: han, han, det börjar alltid med han eller hon. Man hade kunnat byta plats

Elev 3: den andra var bättre på att variera

Elev 1: den första har som samma meningsstruktur

Strax därefter konstaterade en av eleverna att det är ”många pronomen, dom flesta fundamenten är pronomen”. I stället för att undersöka förekomsten av pronomen i texterna arbetade eleverna explorativt med att kartlägga språkliga val och strukturer i dem. Först när en struktur var funnen använde eleverna i detta fall de metaspråkliga begreppen för att precisera textens karaktäristika. I utvärderingen konstaterade Louise att det återkommande arbetssättet resulterade i att eleverna ”tar ju då begreppen i sin mun. Det är ju det som dom inte har gjort tidigare kanske.”

I de elevenkäter som samlades in i slutet av designprocessen sa sig en elev ”alltid märkt att meningar kunde ’kännas’ på olika sätt men aldrig satt fingret på varför.

Det fick jag veta nu, något som gör att jag började lägga märke till det mer”. En annan elev beskrev att ”[a]rbetet med lapparna har varit bra eftersom att man får förståelse för hur två meningar som säger samma sak, ser helt olika ut och ger olika intryck”. I materialet, och särskilt i elevenkäterna, framgår det att det induktiva arbetssättet kring grammatiska strukturer medförde att många elever uppmärksammade någonting som de tidigare inte hade reflekterat över. En elev konstaterade också att hen ”kommer troligtvis reflektera mer över mitt språk och hur jag använder det”. Att elever arbetar induktivt med strukturer i texter förefaller således öka förståelsen för de kunskaper de redan bär på, men inte är vana att benämna och reflektera över, och för vad det innebär att kunna använda språket i olika sammanhang.

Att eleverna förutsättningslöst skulle angripa ett språkligt material skapade i flera fall osäkerhet hos eleverna. Ett exempel är när en elev uttryckte att ”det är svårt med reflektionsuppgifter när man inte vet om det är rätt eller fel” och i observationsanteckningarna syns återkommande frågor till läraren av typen ”får man göra så?” och ”är det här rätt?”. Detta tyder på att den traditionella föreställningen om grammatik initialt var framträdande bland eleverna, där grammatikundervisningen förväntades vara kontrollerad och lärarstyrd. I fokusgruppsamtalen sa sig även lärarna uppleva osäkerhet i undervisningssituationen. Lärarna uttryckte bland annat en osäkerhet kring hur de skulle hantera den följsamhet som det induktiva arbetssättet medförde, där språket utforskades deskriptivt utan föreskrivande av rätt och fel. I praktiken resulterade detta i att lärarna initialt blev osäkra på vad eleverna förväntades komma fram till själva. Efter den första induktiva övningen reflekterade lärarna kring detta och sa bland annat följande:

Jag kände som ibland att oj nu kanske jag sa för mycket, det här kanske dom skulle komma på själv och så står jag och kör spoilers [...] att vad är bäst att dom får diskutera fram själv? Så det tyckte jag var lite knepigt (Louise)

Känslan av att vara oförberedd och tappa kontrollen under de induktiva övningarna var framträdande hos lärarna. De ville återkommande förlita sig på ett facit, vilket resulterade i att elevernas egna iakttagelser av det språkliga materialet stundtals förbisågs. I observationsanteckningarna noteras exempelvis att lärarna ibland sa att ”det finns flera sätt att göra detta på”, men att de i stället för att följa upp elevernas olika iakttagelser ofta valde att gå direkt till den tolkning de förväntade sig att eleverna skulle nå under övningen. Succesivt under arbetet började de emellertid vänja sig vid den känsla av osäkerhet som det induktiva arbetssättet kan medföra. I fokusgruppsamtalet i slutet av designprocessen konstaterade Louise att ”ja, det tyckte jag ju var svårt för en själv också i början att gud försä jag mig någonting nu, det dom skulle komma på själva? Så har jag ju inte känt på slutet”. Det induktiva arbetssättet förefaller således behöva tillvänjning.

Diskussioner

Såväl lärare som elever uttryckte att gruppdiskussioner ökade lärandet för individen i och med att den samlade kunskapen hos deltagarna synliggjordes och gavs utrymme. Alma konstaterade i ett fokusgruppsamtal att det kollektiva arbetet med uppgifter präglades av att "du vet litegrann, och du vet litegrann, och så gemensamt, helt plötsligt, vet vi så mycket mer, och så lär man sig." För eleverna innebar detta möjligheter att få stöd av andra i sitt lärande, även om det, precis som i alla gruppdiskussioner, inte kan förväntas lika hög grad av delaktighet från alla deltagare. I deras enkätsvar syns dock hos många elever hur de gemensamma diskussionerna hjälpte dem till förståelse, exempelvis i formuleringar av typen "om man inte förstår eller fastnar själv, har man någon att fråga och luta sig lite på" och att de genom att "dela tankar med varandra [kan] få förklarat om det är något man inte förstår". De uppskattade även att "få tänka högt" och att de "vågar [...] vara lite mer framåtriktad och dela med sig av sina åsikter" när de arbetade i grupper. Dessa elevkommentarer tyder på att diskussioner med en induktiv grund utmanade tidigare föreställningar hos dem. Diskussioner med andra elever öppnade möjligheten att tillsammans skapa en kunskapsbas som var större än den enskilde eleven förmådde.

I elevernas uttalanden syns också tecken på att diskussioner utmanade deras kunskaper. I elevenkäten konstaterade en elev att "man har fått olika uppfattningar beroende på vem man pratat med" och en annan säger sig ha fått en "ny uppfattning av vad det [grammatik] handlar om". När "man får höra hur andra personer resonerar och tänker" aktualiseras olika perspektiv på språket, vilket eleverna uttryckte ledde till nya uppfattningar. De utmaningar som nya perspektiv trots allt innebär i lärandesituationen benämns i datamaterialet i huvudsak som positiva erfarenheter, snarare än som svårigheter. Även lärarna uttryckte sig positivt om arbetssättet, som de påstod ledde till att eleverna exempelvis förstod skillnader mellan funktion och effekt i texten och "förstod och diskuterade [...] normer för språkriktighet". Samtidigt visar datamaterialet hur de induktiva gruppsamtalens oförutsägbarhet ibland ledde till resultat som initialt inte var de avsedda. Exempelvis konstaterades i forskarens observationsanteckningar att "[e]leverna lyfter många förslag som kan tyckas orimliga", medan en lärare under en gruppdiskussion hörde en elev uttrycka att "förut så trodde jag att jag kunde svenska och nu fattar jag ingenting". Det behöver emellertid inte betraktas som att undervisningen inte nådde det avsedda målet, utan det kan vara en önskvärd konsekvens av gruppdiskussionernas öppna och kreativa karaktär att eleverna gav utrymme för osäkerhetsmarkörer och att de vågade prova alternativ som visade orimliga lösningar på uppgifter, för att sedan också kunna "prata om [...] hur hade man kunnat göra den [ett textexempel] bättre" (Louise). Dock uppmärksammade lärarna att samtalen ibland blev forcerade och Sara sa exempelvis att eleverna "bara babblar [...] utan att ha någon koll på vad dom pratar om". Därför betonade lärarna vikten av att eleverna bör skriva ner det som de har kommit fram till under diskussionerna.

Den implicita språkförståelse som undervisningsdesignen hade som utgångspunkt för lärandet underlättades av att eleverna samtalade om grammatik i stället för att

tysta arbeta med individuella uppgifter. Att eleverna lyssnade till hur någonting lät när någon uttalade det var enligt såväl lärarna som forskarens observationsanteckningar ett frekvent inslag i gruppernas laborerande med textexempel. Eleverna diskuterade flitigt vad som gick och inte gick i relation till hur det lät när de läste upp meningar. Bland elevkommentarer från lektionsobservationerna märks exempel som "det blir meningar, men dom är sämst" och "det kanske inte är normalpratsvenska, men det går". Under fokusgruppsamtalen konstaterade Alma just att "det är ganska bra att höra [...] annars stirrar dom sig som blindas på hur det ser ut och då ser allt okej ut". Att läsa högt medförde på så sätt att eleverna använde sig av sina implicita språkkunskaper som ett analytiskt verktyg under diskussionsuppgifterna. I observationsanteckningarna (excerpt 2) återfinns exempelvis följande elevreflektioner efter att de hade läst två olika exempel för varandra och diskuterade vilken retorisk effekt de olika exemplen resulterade i.

Excerpt 2

Elev 1: asså [den första] låter spännande, medan den andra låter mer formellt liksom

Elev 2: det blir ju som fel i skrivandet, men det blir bättre

Elev 1: en bättre rytm

Att genom gruppdiskussioner på detta sätt verbalisera den implicita språkförståelsen har i förlängningen förutsättningar att fungera som ett medel för att utveckla kunskaper om språk. De grammatiska begreppen kan därefter bli något som succesivt kan sätta ord på varför något exempelvis låter opassande eller enligt den implicita språkförståelsen upplevs bättre.

Visualisering

Visualiseringar visade sig vara något som skapade konkretion i undervisningen och som hjälpte eleverna att börja upptäcka och känna igen en grammatisk struktur. Under lärarnas samtal pratade de återkommande om vikten av att se en grammatisk struktur, som beskrevs som dold för eleverna. När lärarna reflekterade över lektionerna som rörde fundament och ordföljd pratade de bland annat om betydelsen av att eleverna grafiskt fick se var de olika satsdelarna kunde hamna i relation till varandra. Sara sa att "när dom börjar se var verbet alltid hamnar i en sats, och att det är samma sak som predikat, då kanske polletten börjar ramla ner." Louise konstaterade sedan under utvärderingen att "nu blev det ju så tydligt för alla som fick den här spalten med verben [...] dom hade ju alla sin gula spalt [...] så där tror jag att det blev väldigt tydligt och grafiskt för dom." "Färgkodning" beskrivs således som något som kan guida eleverna att börja upptäcka en grammatisk struktur.

Färgkodningen visade sig vidare kunna fungera som en väg in i metaspråket för eleverna då den resulterade i att de kunde prata om språkliga strukturer utan att initialt använda grammatiska termer. Detta var särskilt framträdande under klassrumsobservationerna när eleverna genomförde de induktiva grammatikuppgifterna. Eleverna använde då återkommande färgerna för att börja sätta ord på sin grammatiska

förståelse. När en elevgrupp försökte komma fram till vilken betydelse som lapparna med olika ord och färger hade i de meningar som de byggde sa exempelvis en elev att "[g]ula håller ihop allt, om dom försvinner blir det ingenting." Eleven försökte sätta ord på vad som konstituerar ett finit verb, men använde färgen som substitut för den grammatiska termen. Eftersom färgkodningen var densamma under hela designen började eleverna och lärarna använda sig av färgerna som ett gemensamt språk under samtliga övningar. Under observationerna blev detta tydligt när eleverna tillsammans försökte identifiera fraser i ett utdrag från romanen. Ett exempel är när en elev utbrast "[d]en är grön för det går att ersätta med 'den'!" Lärarna ställde även guidande frågor där de använde sig av färgerna för att leda in eleverna på en grammatisk struktur eller för att guida dem i processen att försöka organisera sina grammatiska kunskaper. När Sara exempelvis hade skrivit upp elevernas exempel, där satsadverbialen var röda, uppmanade hon eleverna att "[f]undera litegrann, hur förändras dom [meningarna]? Med och utan dom röda?", varpå eleverna började reflektera kring vilka färger som behövdes för att skapa en fullständig mening. Färgkodningen visade sig i undervisningen fungera som ett språk för att prata om språket och dess funktion och retoriska effekt i olika kontexter medan eleverna var i färd med att erövra dels en strukturell förståelse av språket, dels ett grammatiskt metaspråk.

I klassrummet resulterade detta i att eleverna själva började använda sig av färgpennor när de utforskade och analyserade ett textutdrag. Alma konstaterade att "då hade jag några tjejer som till och med kom fram med olika färger, pennor, och började stryka under." Under en övning letade en elev efter den gröna pennan och frågade "har vi en nominalfraspenna någonstans?" Att eleverna själva tog till färgpennor som ett analytiskt verktyg under övningarna resulterade i att det blev ett återkommande inslag i iscensättningen. I slutet av designprocessen noterade lärarna att användningen av färgpennor hade blivit ett naturligt arbets sätt för eleverna och Louise sa att de på eget initiativ markerade verb i texten med gul penna när de utforskade och analyserade ett textutdrag.

[...] men att det var ju ändå som flera som gjorde det [färgmarkerade i texten] och bara där ser man ju vilket verktyg dom har fått, att ens börja tänka så. Jag tänker att tänk om dom i sin egen text skulle börja markera och se att oj vad mycket verb! Det i sig är ju också en nyckel till framgång. (Louise)

I citatet framgår hur färgkodningen och därmed användningen av färgpennor har möjlighet att bli ett verktyg i klassrummet för att synliggöra elevernas egna språkliga val.

Integrering

Både lärarna och eleverna uppskattade att de kunde knyta grammatiken till något bekant och för dem gemensamt i sammanhanget. Det gemensamma sammanhanget utgjordes dels av de autentiska texterna, dels det arbetsområde som eleverna arbetade med. Även om en del elever uttryckte att de ibland hade svårt att "förstå sambanden

mellan allt som vi gjort”, beskrevs arbetet med grammatik som ett integrerat innehållsmoment i kursen i huvudsak som någonting positivt av både lärare och elever. Grammatikens integrering till ett annat innehållsmoment tycks leda till upplevelsen av ett helhetsperspektiv på språket, men också på svenskämnet. Alma konstaterade att grammatiken ”kan bli en levande del under hela kursens gång, i stället för ett begränsat arbetsområde [...] [vilket] får undervisningen att hänga ihop.” Louise sa vidare att det kan få eleverna att ”känna att det inte bara är upphugget, utan att det [grammatiken] är som en röd tråd.” Grammatiken upplevdes således bli det som knöt samman och förenade de olika innehållsmomenten i svenskämnet. Att arbetssättet kan skapa ett helhetsperspektiv visade sig även i elevernas yttranden, då de bland annat skrev att ”man förstod verkligen hur saker och ting hängde ihop” och att “[d]et gav ett helhetsperspektiv när man förstod vilken betydelse till exempel de ofullständiga meningarna hade för bokens betydelse och den känsla som författaren ville förmedla.” Här framgår det att grammatikens integrering kan stötta eleverna i att se språket ur ett helhetsperspektiv, då det möjliggör kopplingar mellan språkets struktur och dess effekt i ett visst kommunikativt sammanhang.

Att utgå från ett autentiskt kommunikativt sammanhang visade sig vidare underlätta arbetet med grammatik eftersom innehållet enligt eleverna blev “[b]ättre anpassat och mer bekant” och det var ”något man känner igen. Det blir lättare att förstå.” Grammatik upplevdes på så sätt som ”mer naturligt.” En annan elev konstaterade att “[man fick] tänka på hur grammatiken ingick i de arbetet vi jobbade med vilket gjorde att man själv fick en bild av hur det fungerar, och det gör att jag kommer ihåg det bättre.” Lärarna uttryckte också att kopplingen till ett annat innehållsmoment underlättade grammatikundervisningen eftersom ”man kan knyta det [grammatik] till någonting [...] det är inte bara löst fladdrande, utan dom har som någonting att fästa det vid”.

Vid sidan av att grammatiken kunde sammanföras med ett annat innehållsmoment, samt bli ett återkommande inslag i kursen, visade sig integreringen skapa förutsättningar för progression i kunskapsutvecklingen, eller åtminstone att befästa kunskaper genom upprepning, på ett annat sätt än vad som hade varit fallet om grammatiken hade avhandlats som ett isolerat blockmoment. Eleverna uttryckte att det blev ”mycket enklare att lära sig grammatiken på ett mer långvarigt sätt” och att ”när man måste bearbeta informationen lite eftersom kommer man ihåg det bättre i slutändan.” Det grammatiska innehållet blev snarare något som följde med eleverna under kursens gång och som succesivt byggdes på. Alma konstaterade att ”den stora vinsten med det här [är] att man kommer nämna fundament många gånger” och att ”det följer med och byggs på.” Enligt lärarna kan grammatik som ett eget innehållsmoment riskera att bli fragmentariserat, medan Louise i slutet av designprocessen konstaterade att ”om man tänker det dom har fått med sig [...] då har det ju byggt ihop en helhet nu, för nu har dom ju som fått ett [...] grammatikpaket.” En reflektion från lärarnas sida i slutet av designprocessen var vidare att ”grammatiken kan man faktiskt få in överallt känns det som” och att de därför ”tar med sig också den medvetenheten att tänka till, innan man utformar moment, alltså vilken språklig aspekt kan vi fokusera

på lite här?” Integreringen av grammatik har således uppmärksammat lärarna på hur de mer aktivt kan sätta språket under lupp i svenskundervisningen.

När grammatiken integrerades till svenskämnets andra innehållsmoment visade den sig slutligen förstås som både ett verktyg och som något som ledde till språklig medvetenhet. En elev konstaterade att integreringen till andra innehållsmoment gjorde att det ”blir mer tydligt hur grammatik används i texter” och en annan framhöll att de ”får användning av grammatiken i praktiken.” Integreringen gjorde enligt flera elever även att det blev lättare att lära sig grammatik, då de fick ”möjlighet att applicera den i praktiken, genom tal/skrivuppgifter, vilket gjorde att det blev lättare att lära sig, och det kändes också mer användbart”. Det är troligt att eleven här jämförde undervisningen med en mer traditionell grammatikundervisning. En annan elev konstaterade även att det är ”lite som behövs för att ändra en text till att låta mer professionell.” I vissa fall framträder också delvis den övergripande språkliga medvetenheten, som när en elev konstaterade att hen redan ”gör sådant [nominaliseringar och passiva satser] automatiskt” men att hen ”antar att det är [...] användbart att veta mer exakt vad man gör.” En annan elev konstaterade även att det ”har hjälpt så att jag nu fattat vad jag redan använt tidigare”. Elevernas uttalanden tyder således på att de har blivit mer medvetna om sig själva som språkanvändare.

I observationsanteckningarna är noterat att det moment som grammatikundervisningen integrerades med i viss mån påverkade vilket syfte som hamnade i förgrunden. Vid arbete med formella texter dominerade exempelvis grammatik som verktyg, medan grammatik för generell språklig medvetenhet blev i fokus vid arbete med skönlitterära texter. I skapandet av undervisningssekvenserna var en ambition att olika texttyper skulle ha olika grammatiskt fokus. I lärarnas reflektioner i slutet av designprocessen framträdde emellertid en mer nyanserad bild. Sara sa följande:

[...] dom kan titta på sitt eget språk och får liksom lite aha-upplevelser när dom ser vad man kan göra, varför det blir som det blir. Man [...] får som någon slags självinsikt eller vad man ska säga. En uppenbarelse över sitt eget språk, som man kanske aldrig har tänkt på förut. Jag skriver ju som jag skriver men, eller jag pratar ju som jag pratar men varför gör jag det? Hur blir det... vad är det för någonting jag gör? (Sara)

I citatet synliggörs att grammatikkunskap snarare förstods ur ett helhetsperspektiv än som enskilda kunskaper som lämpar sig särskilt väl till särskilda moment i undervisningen. Sara sa även att det handlar om ”att kunna se på sitt eget språk utifrån och kunna se varför blir det såhär och hur kan jag göra för att ändra det. I förlängningen så hänger ju det här ihop med deras skrivförmåga också, att kunna prata om sitt eget språk och förstå.” I Saras reflektioner framträder ett synsätt på grammatik som också innebär en förståelse av ens egen språkanvändning och därmed av människan som språkvarelse. Designen förefaller alltså även skapa förutsättningar för en kunskap som svarar mot grammatikens intrinsikala värde.

Avslutande diskussion

Betydelsen av ett språkvetenskapligt metaspråk i klassrummet har länge framhållits (Hansson, 2011), men samtidigt har tidigare forskning påvisat svårigheter för elever att verbalisera sin metalingvistiska förståelse (Watson & Newman, 2017). Mot bakgrund av detta är det intressant att resultatet visar att de testade designelementen induktiva arbetssätt, diskussion, visualisering och integrering kan erbjuda goda förutsättningar för elevers utveckling av metalingvistisk förståelse, även om också utmaningar finns. Designelementen ska dock inte förstås som en uppsättning isolerade faktorer som leder till specifika effekter (Sandoval, 2014). Inom designforskning är man snarare intresserad av att hitta funktioner hos designelementen och förstå hur önskade effekter uppstår, och eftersom designelementen iscensätts i interaktion i ett visst undervisningssammanhang måste de förstås i ljuset av varandra. De kommer därför att diskuteras som icke avskiljbara delar i en undervisningsdesign som avser utveckla elevers metalingvistiska förståelse.

Metalingvistisk förståelse handlar bland annat om förmågan att explicit utforska språket och att flytta uppmärksamhet från ett representerat innehåll till de egenskaper hos språket som används för att representera det (Cazden, 1976; Myhill, 2011). Detta kräver att undervisningen gör språket till objekt för observation och reflektion samt styr elevers uppmärksamhet mot grammatiska mönster. I designen användes därför induktiva diskussionsuppgifter i grupp där eleverna exempelvis fick laborera med satsdelar i form av lappar i olika färger. Resultatet visar att dessa övningar genererar en aktiv och elevcentrerad undervisning, eftersom eleverna får möjlighet att bygga sin egen förståelse kring ett grammatiskt fenomen baserat på de egna implicita kunskaperna om språk (jfr Haight m.fl., 2007; Lim Falk & Riad, 2014; Prince & Felder, 2006). I likhet med Fontich och Camps (2014) samt Myhill och Jones (2015) studier, som gäller grundskolenivå, visar resultatet att gymnasieelevers verbalisering i gruppdiskussioner kan stötta deras metalingvistiska tänkande, eftersom de börjar lyssna efter avvikande mönster och jämföra skillnader och därmed tvingas explicitgöra sina implicita kunskaper om språk.

Myhill (2021) konstaterar att diskussioner som inte fokuserar på rätt svar, utan på öppet tänkande om olika språkliga val och möjligheter, är berikande, eftersom dessa kan utveckla en djupare förståelse för eleverna själva som språkanvändare. De gruppdiskussioner som designen innehöll bekräftar detta, men visar också att övningarnas induktiva karaktär utan specifika väldefinierade lösningar utmanar lärarnas roll som kunskapsförmedlare. Eleverna blev delvis osäkra av den öppna ingången i uppgifterna och ville gärna få bekräftelse av lärarna, vilket tyder på att eleverna var ovana vid att fungera som kunskapskällor vad gäller just språkanalyser. Detta kan förstås i relation till den preskriptiva grammatik som länge har präglat förstaspråksundervisningen (Hudson, 2004; Van Rijt, 2020), där grammatik, och i förlängningen språket som fenomen, primärt presenteras av en auktoritet, läraren eller ett läromedel, baserat på en isolerad och absolut norm. I en sådan undervisning ges språkanvändares implicita kunskaper inte utrymme (Van Rijt, 2020). Att eleverna upplevde osäkerhet i relation till den öppna och deskriptiva ingång till språk som designen applicerar ter

sig därför som en naturlig följd av en dominerande deduktiv undervisningsdiskurs där lärarpositionen är stark (Boström & Josefsson, 2006; Van Rijt, 2020). Visserligen förväntades elevernas erfarenheter och förkunskaper röra sig inom denna diskurs, men resultatet visar att det induktiva arbetssättet initialt behöver ta ännu större hänsyn till detta. När kunskap skapas med eleverna som utgångspunkt, måste såväl lärare som elever finna sig i att de tillsammans ska kunna navigera i samkonstruktionen av metaspråklig analys (jfr Prince & Felder, 2006; Van Rijt, 2020). Detta bör enligt Prince och Felder (2006) emellertid betraktas som något positivt, då det utmanar ett dualistiskt tänkande där kunskap framställs som något statiskt som läraren besitter och eleverna endast förväntas reproducera. I stället kan samkonstruktionen av metaspråklig analys ge förutsättningar att utveckla lärande som når djupare än en ytinlärning baserad på memorering (se även Wijnands m.fl., 2022).

Mot bakgrund av att tidigare forskning bland annat har visat att det är svårare för elever att diskutera syntaktiska egenskaper i ett språkligt material utan grammatisk terminologi (Myhill & Jones, 2015) är resultaten vad gäller designens användning av visualiseringar särskilt anmärkningsvärda. När färgkoder etablerades som substitut för ett grammatiskt fenomen fungerade det som ett gemensamt språk under tiden som eleverna erövrade ett grammatiskt metaspråk (jfr Balthazar m.fl., 2020), vilket delvis kan bemöta den avsaknad av ett gemensamt metaspråk i klassrummet som Hansson (2011) diskuterar. Medan Chen och Myhills (2016) samt Watson och Newmans (2017) studier betonar vikten av ett grammatiskt metaspråk som medlare i utvecklingen av ny kunskap, kan vi mot bakgrund av artikelns resultat argumentera för att användningen av designelementet visualisering fungerar som en brygga mellan förståelsen av språkets betydelsedimension och de abstraktionsnivåer som krävs för att kunna prata om språkliga strukturer och deras funktion. Genom användningen av färgkoder kunde lärarna guida elevernas uppmärksamhet mot underliggande grammatiska mönster och därmed bibehölls riktningen mot lektionens mål, det vill säga öka elevernas metalingvistiska förståelse. Visualiseringarna kan på så sätt fungera som ett medel för det som Prince och Felder (2006) benämner guidat utforskande. Färgkoderna användes även i guidande frågor för att uppmuntra eleverna att tillsammans börja reflektera över en grammatisk strukturs funktion och retoriska effekt i en viss kommunikationssituation. På så sätt kan visualiseringarna även vägleda den metaspråkliga reflektionens rörelse mellan olika språkliga nivåer (jfr Watson m.fl., 2021). Det bör emellertid påpekas att de resultat som har påvisats angående visualisering är svåra att bedöma effekterna av på längre sikt. Möjligen är det just i ett tidigt skede av kontextualiserad grammatikundervisning som detta element har sin största betydelse, medan det i och med att eleverna erövrar kunskaper om språkets strukturer skulle förlora sin pedagogiska effekt.

Resultatet indikerar vidare att när kontextualiserad grammatikundervisning iscensätts som ett integrerat och återkommande innehåll i förstaspråksämnet sammanlänkas olika innehållsmoment i svenskundervisningen. Tidigare har grammatikundervisningen kritiserats för att vara osammanhängande samt tenderat att bli ett isolerat blockmoment (Lim Falk & Riad, 2014; Strzelecka & Boström, 2014), vilket riskerar

att resultera i att grammatiken övas och förstås som en kontextlös färdighet, det vill säga varken som ett instrumentellt verktyg för språklig förståelse eller utifrån intrinsikala värden, där insikter om sig själv som språkvarelse har ett egenvärde (jfr Teleman, 1999). I forskning framstår ofta dessa literacyrelaterade och kunskapsrelaterade syften med grammatikundervisning som dikotomier. Uppdelningen härrör enligt Van Rijt och Coppin (2021) från tidigare diskussioner om vilken kunskap som förstaspråksundervisningen bör premiera. Föreliggande artikels resultat visar att bättre förutsättningar att utveckla elevers metalingvistiska förståelse kan nås via grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen. I stället för att verka som ett isolerat innehållsmoment kan grammatiken bli en aktiv del över tid i kursen, vilket ger nödvändiga förutsättningar för progression i elevers utveckling av metalingvistisk förståelse. Eftersom föreliggande studie inte undersöker den faktiska metalingvistiska förståelsen finns behov av uppföljande studier inom detta område.

När samtal som utforskar sambandet mellan form, betydelse och funktion, och särskilt effekten av olika grammatiska val, genomförs i undervisningen (jfr Macken-Horarik m.fl., 2015; Myhill, 2021; Watson m.fl., 2021) upplöses dessutom gränserna mellan grammatikkunskapens värden. I lärarnas reflektioner framträder snarare de kunskaps- och literacyrelaterade syftena som oupplösligt förenade med varandra. Den dikotoma föreställningen om grammatikundervisningens syften bör därför förstås som en konstruktion från en verksamhet som inte utgår från undervisningens kontextuella villkor som den primära förutsättningen, och som därmed företräder en konception av förstaspråksämnet som är svår att iscensätta utifrån skolpraktikens villkor. Som resultaten har visat är studiens lärare i huvudsak positiva till denna typ av grammatikundervisning. Det bör dock framhållas att lärarna frivilligt har anmält sig att delta i studien. Det är följaktligen rimligt att anta att de redan vid startpunkten hade en positiv inställning till att testa detta. Ett större urval av lärare hade därför möjligen kunnat nyansera den positiva bilden av designens förtjänster.

Mot bakgrund av de resultat som undervisningsdesignen har lett fram till blir det relevant att med en fortsatt praktisknära ansats undersöka grammatikundervisning ur ett helhetsperspektiv, där klassrummet är en plats att erövra kunskap i och om grammatik som inte i förväg är bestämd som antingen instrumentell eller intrinsikal. Med utgångspunkt i de resultat som här har framkommit torde kontextualiserad grammatikundervisning, på det sätt den här har iscensatts, ha goda förutsättningar att vara en framgångsrik metod i detta arbete.

Referenslista

- Balthazar, C. H., Ebbels, S. & Zwitserlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder: Three approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 226–246.
- Boström, L. & Josefsson, G. (2006). *Vägar till grammatik* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2(2), 141–178.

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Camps, A. & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: A case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–36. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
- Carlgren, I. (2019). Forskning i samverkan – Om den undervisningsutvecklande forskningens bidrag. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (1 uppl., s. 51–72). Natur & Kultur.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT journal*, 57(1), 64–65.
- Cazden, C. B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. I J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 603–608). Basic Books.
- Chatterjee, A. & Halder, S. (2022). Teaching grammar in the context of writing: A critical review. *Journal of Education*, Förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1177/002205742211074308>
- Chen, H. & Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- De Blust, S., Devisch, O. & Vandenabeele, J. (2022). Learning to reflect collectively: how to create the right environment for discussing participatory planning practice? *European Planning Studies*, 30(6), 1162–1181. <https://doi.org/10.1080/09654313.2021.2014403>
- Ellis, R. & Roever, C. (2018) The measurement of implicit and explicit knowledge. *The Language Learning Journal*, 49(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1504229>
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. I T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (Red.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (s. 255–284). Peter Lang.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 29(5), 598–625. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Kabel, K. & Bjerre, K. (2020). Kontekstualiseret grammatikundervisning – hvad er det? *Viden om Literacy*, 27, 20–28.
- Haight, C., Herron, C. & Cole, S. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288–310. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x>
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40(1), 105–130. <https://doi.org/10.1017/S0022226703002342>
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41(3), 593–622. <https://doi.org/10.1017/S0022226705003464>
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. & Unsworth, L. (2015). New ways of working ‘with grammar in mind’ in school English: Insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145–158. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. SAGE.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2 uppl.). Routledge.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2 uppl.). SAGE.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. I V. W. Berninger (Red.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 247–274). Psychology Press.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <http://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D. & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Culture and Education*, 27(4), 839–867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students’ writing and students’ metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: A pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00674.x>
- Myhill, D., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2). <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x>
- QSR International Pty Ltd. (2020). NVivo [Programvara]. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the learning sciences*, 23(1), 18–36.
- Schrijvers, M., Murphy, P. K. & Rijlaarsdam, G. (2019). Systematically designed literature classroom interventions: Design principles, development and implementation. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(4), 1–12. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.06>

Strandberg & Lundström

- Strandberg, A. (2022) Representations of grammar teaching in L1 education. I S. Ericsson, I.-L. Grahn & S. Karlsson (Red.), *Språklig mångfald: Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020* (s. 196–216). Göteborgs universitet.
- Strzelecka, E. & Boström, L. (2014). *Lärares strategier i grammatikundervisning i svenska* (Utbildningsvetenskapliga studier 2014:2). Mittuniversitetet, [Elektronisk resurs]. Mittuniversitetet.
- Teleman, U., Hellberg, S., Andersson, E. & Christensen, L. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Svenska Akademien.
- Van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. [Doktorsavhandling, Radboud University].
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P. A. (2019). Dutch teachers' beliefs on linguistic concepts and reflective judgement in grammar teaching. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19(2), 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.03>
- Van Rijt, J., Wijnands, A. & Coppen, P.-A. (2020). How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. *Language and Education*, 34(3), 231–248. <http://doi.org/10.1080/09500782.2019.1690503>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Watson, A. M. & Newman, R. M. C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness*, 26(4), 381–398.
- Watson, A. M. Newman, R. M. & Morgan, S. D. (2021). Metatalk and metalinguistic knowledge: The interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching. *Language Awareness*, 30(3), 257–275. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>
- Wijnands, A., van Rijt, J., Stoel, G. & Coppen, P. A. (2022). Balancing between uncertainty and control: Teaching reflective thinking about language in the classroom. *Linguistics and Education*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101087>
- Willermark, S. (2018). *Digital Didaktisk Design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola*. [Doktorsavhandling, Högskolan Väst].
- Williams, G. (2004). Ontogenesis and grammatics: Functions of metalanguage in pedagogical discourse. I G. Williams & A. Lukin (Red.), *The development of language: Functional perspectives on species and individuals* (s. 241–267). Continuum.
- Wozniak, H. (2015). Conjecture mapping to optimize the educational design research process. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2505>

Bilaga 1

Stimulansmaterial fokusgruppsamtal.

- Berätta om dina uppfattningar och erfarenheter av den första/andra/tredje cykeln/designen i sin helhet.
- Berätta om dina uppfattningar om elevernas delaktighet.
- Vad fungerade bra? Varför?
- Vad hade kunnat göras annorlunda? Varför? Hur?
- Beskriv din upplevelse av det övergripande arbetssättet (det som kännetecknat undervisningen i samtliga cykler).
- Vad tar du med dig av designen i din fortsatta undervisning? Vilka möjligheter till förbättringar ser du?

Bilaga 2

Elevenkät.

I den här enkäten får ni möjlighet att utvärdera den grammatikundervisning som har pågått under läsåret 2020/2021.

1. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till skönlitteratur (arbetet med nominalfraser och ofullständiga meningar i Silvervägen).
2. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till retorik/muntlig framställning (arbetet med sambandsord och fundament i olika tal).
3. Beskriv din upplevelse av grammatikundervisningen kopplat till formella texter (arbetet med nominaliseringar och passiva satser).
4. Beskriv din upplevelse av arbetet med språkövningarna i grupp (exempelvis när ni har arbetat med lappar eller analyserat textutdrag tillsammans).
5. Anser du att man bör ha separat grammatikundervisning eller att den ska ingå i andra moment i undervisningen? Motivera!
6. Är det något annat du vill lägga till om arbetet med grammatik under året?

Strandberg & Lundström

Bilaga 3

Kodningsmanual.

Designelement	Beskrivning
(I) Induktiva arbetssätt	Gäller uttalanden/observationer där det induktiva arbetssättet kommenteras. Aspekten gäller därför elevers utforskande av en uppsättning språkligt material där de förväntas generalisera och dra egna slutsatser, exempelvis laborerandet med lappar.
(II) Diskussioner	Gäller uttalanden/observationer där gruppdiskussionerna kommenteras. Det gäller elevers diskussioner i par/grupp där de tillsammans uppmuntras verbalisera och diskutera (sina och andras) grammatiska val. Detta kan kontrasteras mot det individuella tragglandet av grammatik i läroböcker.
(III) Visualisering	Gäller uttalanden/observationer där visualiseringar av grammatiska strukturer kommenteras. Det gäller användningen av färger, uppdelningar av fraser och satser, satsscheman.
(IV) Integrering	Gäller uttalanden/observationer där det övergripande arbetssättet kommenteras, alltså att grammatiken återkommande behandlas som innehåll under kursens gång och inte som ett isolerat arbetsområde. Det gäller kommentarer som rör grammatikens integrering till andra innehållsmoment i svenskundervisningen.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram

Jenny Magnusson, Annie Olsson & Ewa Mölleryd

Sammanfattning

Sedan 2011 skriver eleverna i högskoleförberedande gymnasieprogram ett vetenskapligt präglat gymnasiearbete. Många elever upplever dock att detta arbete är svårt att skriva. Syftet i denna artikel är att undersöka vilka förutsättningar elever får för detta vetenskapliga arbete, mer specifikt hur elever förbereds för gymnasiearbetet genom skrivuppgifter under utbildningen. Forskningsfrågorna rör hur lärarna kategoriserar det skrivande eleverna kommer i kontakt med i gymnasiekursernas skrivuppgifter, vilket annat stöd eleverna får genom skrivuppgifterna och hur detta stöd förhåller sig till gymnasiearbetets krav. I undersökningen ingick tre gymnasieklasser som följdes från årskurs 1 till årskurs 3. Teoretiskt utgår vi från ett academic literacies-perspektiv där hela undervisningskontexten är betydelsefull i relation till skrivandet. Empirin består av skrivuppgifter som har publicerats på skolornas studiewebbar. I analysen används begreppen *stöttningsverktyg*, *genre* och *skrivhandlingar*. Resultaten visar variation i uppgifter och stöd mellan olika gymnasieprogram och ämnen, men visar samtidigt på bristande systematik och samsyn i hur skrivuppgifter utformas och beskrivs, och vilket stöd som ges.

Nyckelord: gymnasiearbete, skrivuppgifter, stöttning



Jenny Magnusson är docent i svenska på Södertörns högskola. Hon är forskningsledare på lärarutbildningen.



Annie Olsson är lektor i historia på Östra gymnasiet i Huddinge. Hon undervisar i historia, svenska och gymnasiearbete.



Ewa Mölleryd är utredare åt Skolinspektionen, men var tidigare föreläsare i svenska på Huddingegymnasiet.

Magnusson m.fl.

Abstract

Since 2011, students in upper secondary school have been writing a scientifically oriented upper secondary school project. However, many students find this work difficult to write. We investigate how the students are prepared for this school project through writing assignments. The research questions concern how the teachers categorize the writing the students come into contact with in the writing tasks of the high school courses, what other support the students receive through the writing tasks and how this support relates to the requirements of the high school work. The study includes three upper secondary school cohorts that are followed from year 1 to year 3. Theoretically, we start from an academic literacies perspective where the entire teaching context is important in relation to writing. The empirical data consists of writing assignments published on the schools' study websites. The analysis uses the concepts of scaffolding, genre and writing activities. The results show variation in tasks and support between different upper secondary school programs and subjects, but at the same time show a lack of systematicity and consensus in how writing tasks are designed and described, and what support is given.

Keywords: Upper secondary school project, Writing tasks, Scaffolding

Introduktion

Sedan 2011 är det obligatoriskt för elever i gymnasieskolan att skriva ett godkänt gymnasiearbete av vetenskaplig karaktär. Även tidigare har elever på gymnasiet skrivit ett större fördjupande arbete i årskurs tre, men sedan 2011 har kraven på just vetenskaplighet ökat (jfr. Skolverket, 2012). I en studie framgår det dock att lärare upplever en stor osäkerhet när det gäller detta vetenskapliga skrivande (Ohlsson, 2016). Det verkar också som att eleverna inte alltid lyckas helt och fullt. Detta framkommer till exempel i en studie där elevernas gymnasiearbeten analyserades utifrån vad som ses som kvalitet i gymnasiearbetet (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Det framkommer där att brister finns när det gäller allt från avgränsning av frågeställningar, begreppsdefinitioner och metodbeskrivning till teori, analys och slutsatser. Samma sak framkommer också i en kvalitetsgranskning som Skolinspektionen har publicerat (2015). Två av oss, Olsson och Mölleryd, har även i vår undervisning på våra respektive gymnasieskolor uppmärksammat att elever har problem med skrivandet av gymnasiearbetet, men också att det i lärarkollegierna finns en osäkerhet rörande hur eleverna ska förberedas för detta skrivande.

I Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande (Skolverket, 2012) beskrivs betydelsen av skrivhandlingar, handlingar vi gör i textform för att uppfylla olika syften eller funktioner, till exempel att informera, beskriva, berätta, argumentera och utreda (jfr Berge & Thygesen, 2015). I denna modultext hänvisas det till undersökningar som visar att eleverna inte tidigare har fått träna på de skrivhandlingar som krävs för att kommunicera på ett komplext, vetenskapligt och formellt sätt, och att de därför får svårigheter när de ska skriva sitt gymnasiearbete – ett gymnasiearbete som

utmärks av parallella och därmed särskilt komplexa skrivhandlingar. Utifrån detta argumenteras det i modultexten för att eleverna behöver veta vad och hur man ska skriva, och alltså träna på centrala skrivhandlingar under hela sin gymnasietid (Skolverket, 2018).

Just denna osäkerhet hos lärarna i kombination med svårigheter hos eleverna när det gäller vetenskapligt skrivande är utgångspunkten för denna undersökning, liksom elevernas behov av att "veta vad och hur man ska skriva" (Skolverket, 2018, s. 2).

Utifrån dessa utgångspunkter har vi valt att närmare undersöka vilka förutsättningar elever får för skrivandet av ett vetenskapligt inriktat gymnasiearbete. Vi vill undersöka hur eleverna förbereds för gymnasiearbetet under hela sin gymnasietid genom stöttning av skrivande i olika gymnasiegemensamma ämnen. Syftet är därför att i skrivuppgifter undersöka stöttning av skrivande för gymnasieklasser, från gymnasiets årskurs 1 till årskurs 3. Artikeln utgår från tre forskningsfrågor:

- Hur kategoriserar lärarna det skrivande som eleverna kommer i kontakt med i skrivuppgifter i gymnasiegemensamma skolämnena?
- Vilken stöttning ges eleverna genom skrivuppgifterna och vilka stödmaterial för att klara detta skrivande får eleverna tillgång till?
- Hur förhåller sig stöttningen som eleverna får till gymnasiearbetets krav?

Bakgrund

Utgångspunkten för studien är gymnasiearbetet och det vetenskapliga skrivande som ska ingå i detta arbete. Gymnasiearbetet är en obligatorisk kurs i alla gymnasieprogram, men till skillnad från andra kurser i gymnasieprogrammen finns det inga nationella kunskapskrav för gymnasiearbetskursen. Däremot finns det en introduktionstext till gymnasiearbetskursen som Skolverket gett ut och i den beskrivs färdigheter och förmågor som ska uppfyllas i kursen mer specifikt i form av ett antal punkter (Skolverket, 2012). Utöver de generella examensmålen har gymnasiearbetskursen ett eget innehåll och ett eget utrymme i slutet av utbildningen, som motsvarar 100 gymnasiepoäng. Det finns vissa mindre skillnader mellan de olika nationella programmen, men i huvudsak är krav och mål gemensamma. Målet med gymnasiearbetet skiljer sig mellan yrkesprogrammen och de högskoleförberedande programmen. Alla elever som läser ett nationellt högskoleförberedande program förväntas skriva ett gymnasiearbete under sitt tredje år med hjälp av de förmågor och färdigheter som de har tillägnat sig under sin utbildning. Gymnasiearbetet på dessa program är sedan 2011 års gymnasiereform högskoleförberedande och ska grundas i ett vetenskapligt arbetssätt där problemlösningsförmåga, självständighet och kritiskt förhållningssätt är centralt liksom kommunikationsförmåga, syfte och avgränsningar. Eleverna ska planera och genomföra ett vetenskapligt arbete som rör centrala kunskapsområden inom det gymnasieprogram som eleven går. Gymnasiearbetet ser ut på ett liknande sätt för alla elever, men är samtidigt alltså knutet till elevens särskilda program och programinnehåll.

Magnusson m.fl.

Det är vanligt att gymnasiearbetet presenteras i en rapportform, och innehåller sammanfattning, bakgrund, syfte, frågeställning(ar), metod, resultat, analys, diskussion, slutsatser och källförteckning, precis som ett vetenskapligt arbete inom högre utbildning. (Skolverket 2012). Klarhet, saklighet och precist språk, där ämnet står i centrum snarare än författaren, är vetenskapliga krav som även gymnasiearbetet ska utmärkas av. Eleverna skall även kunna visa upp färdigheter i att skilja mellan egna och andras resultat, med hjälp av korrekta referenser och källhänvisningar. I Skolverkets riktlinjer betonas dock att även om det finns likheter med högskolans vetenskapliga arbete, ska kraven vara väsentligt lägre på gymnasienivå (Skolverket, 2012).

Tidigare forskning

Skrivuppgifter har tidigare undersökts på olika stadier och med olika fokus. Andersson Varga (2014) har undersökt variationen av skrivuppgifter och skrivrepertoarer mellan yrkesinriktade och högskoleförberedande gymnasieprogram. Bernsteins begrepp, horisontella och vertikala diskurser, användes som analysverktyg i studien, liksom textaktivitet och genre. Andersson Varga såg att variationen var stor och att eleverna på praktiska gymnasieprogram erbjöds mindre och långt mer ytlig skrivundervisning, vilket knyts till begränsad makt och begränsat inflytande.

Det finns också studier som rör skrivuppgifter i läromedel. Inom det stora norska forskningsprojektet och skrivlyftet Normprojektet undersöktes skrivande i en norsk grundskolekontext från flera olika perspektiv, bland annat läromedel och skrivuppgifter (jfr Otnes, 2015). I skrivuppgifter från högstadiets läromedel undersökte till exempel Holten Kvistad och Smemo (2015) hur lyckade skrivuppgifter var utformade utifrån design och hur explicita skrivuppgifter i läromedel var. De lyfter fram hur avgörande det kan vara för elever med explicita uppgifter och hur sådana uppgifter också kan få svaga elever att förbättra sina resultat mycket.

I Magnussons studie (2019) undersöktes skrivuppgifter i läromedel för årskurs 1 till 3 och där analyserades skrivuppgifterna utifrån vilka textaktiviteter, genrer och medierande redskap som framkommer. Det som framkom i Magnussons studie var att såväl textaktiviteter (som motsvarar skrivhandlingar) som genrer användes på ett osystematiskt sätt och att det verkade saknas ett gemensamt metaspråk och ett gemensamt system för att beskriva texter i läromedlen.

I en svensk kontext har Borgström (2014) undersökt gymnasieskolans nationella prov, och har där fokuserat på bland annat skrivhandlingar. Borgström analyserar 52 skrivuppgifter från det nationella provet i svenska utifrån tema, inre struktur, grundhandling (dominerande skrivhandling) och skribentroll. Borgström ser hur mycket skrivuppgifterna påverkar elevernas skrivande, inte minst strukturen, och diskuterar också hur problematiskt det kan vara med en stor variation i hur skrivuppgifter kategoriseras utifrån till exempel genre (Borgström, 2014).

Melzer (2014) undersökte i en stor studie skillnader i skrivuppgifter mellan olika skolämnen. I studien analyserades 2101 skrivuppgifter i en amerikansk collegeutbildning utifrån mönster i retoriska situationer, genrer, diskursgemenskaper och retoriska strategier (som här motsvarar skrivhandlingar). En aspekt som undersöks

är spår av akademiskt eller vetenskapligt skrivande; syften, mottagare, metoder, vad som räknas som bevis, struktur och skribentroll eller persona. Resultatet visar att variationen är stor i vad eleverna erbjuds i de olika skolämnena.

I relation till denna studie är forskning om skrivuppgifter och forskning med fokus på just gymnasiearbetet särskilt relevanta. Det finns en del forskning om vetenskapligt skrivande i gymnasiet, och framför allt då om gymnasiearbetet med det vetenskapliga fokus det har fått i läroplanen från 2011. Ohlsson (2023) har till exempel skrivit en licentiatavhandling om det vetenskapligt inriktade skrivandet i gymnasiet. Hon undersöker hur det vetenskapliga skrivandet diskuteras och vad det är för vetenskapliga texter som skrivs i gymnasieskolan.

I ett antal mindre delundersökningar från ett samverkansprojekt har gymnasiearbeten på ett samhällsvetenskapligt program undersökts från olika perspektiv (Calissendorff & Ståhle, 2021; Ståhle m.fl., 2019; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). I en av delundersökningarna undersöktes hur det vetenskapligt grundade arbetssättet ser ut i elevernas gymnasiearbeten och det framkom att det tycktes vara stora variationer mellan hur olika elever använder vetenskapliga drag i sina arbeten, och att det finns en del större brister när det gäller användning av teorier och kritiskt förhållningssätt (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). I de andra två delundersökningarna studerades gymnasielärares syn på utmaningar och svårigheter (Ståhle m.fl., 2020) och på kvalitet (Calissendorff & Ståhle, 2021) i gymnasiearbetet. I båda dessa delundersökningar framkommer stor variation i synsätt och stor osäkerhet hos lärare. Eklöf och Kullenberg (2017) har istället undersökt elevers uppfattningar rörande gymnasiearbetet, och även där framkom att stora variationer fanns såväl på synen på handledning som på bedömning.

Dessa studier visar att mycket kunskap finns om såväl skrivuppgifter generellt som gymnasiearbetet specifikt, men att det fortfarande saknas studier där ett helhetsgrepp på förutsättningarna för elevernas vetenskapliga skrivande tas.

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår vi på en övergripande nivå från ett academic literacies-perspektiv (Lea & Street 2000; Lillis & Scott 2007) där skrivandet ses som en social praktik och där andra aktörer och institutionella förutsättningar ingår, förutom elev eller student. Skrivande ses alltså inte som en generell kompetens eller förmåga som eleven eller studenten ska tillägna sig utan som en social praktik som förhandlas och omförhandlas och som varierar i olika kontexter. Utifrån detta perspektiv blir gymnasieundervisning betydelsefull att undersöka i relation till gymnasieelevers möjligheter till vetenskaplig skrivutveckling. Den del av undervisningskontexten som vi i denna undersökning har tagit fasta på är den del som framkommer i skriftliga undervisningsunderlag och skrivuppgifter. Det finns mycket annat i undervisning och ämneskontext som påverkar skrivutveckling, men urvalet här grundar sig i erfarenhet som visar att skrivinstruktioner och sådant som avser skrivandet ofta presenteras i skriftlig form och i forskning som pekar på läromedels stora betydelse (jfr Otnes, 2015). De olika sociala och institutionella praktiker som här blir relevanta har med olika ämneskontexter i gymnasieskolan att göra, där skrivandet ingår alla skolans

Magnusson m.fl.

ämnen men kan fungera på delvis olika sätt. Skolverket betonar att elever ska skriva i alla ämnen och att skrivande och skrivundervisning inte enbart är svensklärares uppgift (Skolverket, 2018).

Lärarens undervisning består av olika former av stöttning. Stöttning är ett metaforiskt begrepp som från början är lånat från byggnadssektorn och som där betecknar en stöttande byggnadsställning som successivt kan tas bort när byggnaden blir mer och mer självbärande (Wood m.fl., 1976). Sådana stöttande strukturer efterfrågas även i pedagogiska sammanhang och därför har stöttning blivit ett vedertaget begrepp i många pedagogiska kontexter. Vad begreppet stöttning mer specifikt innebär behöver dock preciseras och begreppet har därför operationaliserats på många olika sätt i olika pedagogiska kontexter. I den här studien utgår vi från det som van de Pol med kollegor (2010) kallar för stöttningsverktyg (*scaffolding means*) som betecknar de redskap läraren använder för att stötta gymnasieeleven i skrivandet, som att ge instruktioner, exempel och liknande.

Stöttning och stöttningsverktyg kan differentieras utifrån vilka olika typer eller undervisningsnivåer som stöttningen rör. Polias (2016) skiljer till exempel mellan makrostöttning, mesostöttning och mikrostöttning. Den studie som innevarande artikel bygger på rör mesostöttning, lärares planerade undervisningsaktiviteter på lektions- och momentnivå. Makrostöttning handlar om den övergripande organisationen av skolans innehåll i form av exempelvis kurser och scheman, vilket är något vi inte kommer åt i denna studie. Den mer oplanerade och spontana mikrostöttningen, som lärare ger under lektioner och som är anpassad till elevers bidrag, kommer vi inte heller åt i denna undersökning (jfr planerad och oplanerad stöttning hos Hammond & Gibbons, 2005).

Metod

Analysobjekt i undersökningen är skrivuppgifter och separata skrivstödjande texter som relateras till skrivuppgifterna. Med skrivuppgifter avses de uppmaningar till och instruktioner för skrivande som lärare erbjuder eleverna (jfr Skjelbred, 2008), medan separata skrivstödjande texter är sådana som lagts upp som komplettering i anslutning till skrivuppgifterna.

Urval

Tre klasser ingår i studien, en klass från Ekonomiprogrammet (program 1), en klass från Samhällsvetenskapsprogrammet (program 2) och en klass från Naturvetenskapsprogrammet (program 3). Ekonomiprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet undersöktes i en gymnasieskola och Naturvetenskapsprogrammet undersöktes i en annan gymnasieskola. Elva kurser från varje program har legat till grund för undersökningen.

Undersökningsmaterialet består av samtliga skrivuppgifter och separata skrivstödjande texter som respektive ämneslärare har instruerat eleverna om i de ämnen som är gemensamma för Samhällsvetenskapsprogrammet, Ekonomiprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. De digitala kurswebbarna för tre olika elevgrup-

per från två olika gymnasieskolor har inventerats, från första årskursen till tredje. Eventuellt annat material, till exempel sådant som har delats ut i pappersform under lektionstid, examinationsuppgifter som har skrivits i särskilda digitala program och läromedel innehållande uppgifter som eleverna har arbetat med ingår därför inte i materialet. Detta gör att en heltäckande bild inte är helt möjlig att få. Vi bedömde att kurswebbarna var den huvudsakliga kommunikationskanalen för lärare och elever och att det enbart är undantagsvis som skrivuppgifter har distribuerats i andra kanaler. Då delar av vår undersökta period dessutom har infallit under den distansundervisning som restriktionerna i samband med Covid-pandemin förde med sig, är det än mer rimligt att anta att dessa kurswebbar har varit centrala för distributionen av material till eleverna.

Det är enbart skrivinstruktioner som rör heltexter som har samlats in. Heltexter förstås som språkligt koherenta yttranden i text som har början och slut (jfr Ledin, 1999). Sammantaget skrivs 53 eller 66 heltexter i de tre olika programmen, beroende på om eleverna läser svenska som förstaspråk (där just svensk-kurserna saknas i materialet) eller svenska som andraspråk. Heltexter förekommer i alla undersökta ämneskurser utom i matematik- och vissa av naturkunskaps-kurserna. En till fyra heltexter skrivs i respektive ämneskurs.

För att resultaten från respektive program skall vara så jämförbara som möjligt har enbart material från gymnasiegemensamma kurser samlats in, i det här fallet kurser som eleverna läser på både Samhällsvetenskapsprogrammet, Naturvetenskapsprogrammet och Ekonomiprogrammet. Skrivuppgifter från programgemensamma kurser, inriktningskurser, programfördjupningskurser samt individuellt valbara kurser, har utelämnats. Det kan naturligtvis förekomma mycket skrivande även i dessa kurser, men vi utgår från att material från de gymnasiegemensamma kurserna ändå ger en grundläggande bild av vad eleverna erbjuds. Det är elva kurser i ämnena svenska eller svenska som andraspråk (3 kurser), matematik (1 kurs), engelska (2 kurser), historia (1 kurs), idrott och hälsa (1 kurs), naturkunskap eller biologi (1 kurs), religionskunskap (1 kurs) och samhällskunskap (1 kurs). Alla ämnen har ansvar för elevernas skrivutveckling och är därför relevanta i undersökningen, även om ämnenas och ämneskursernas förutsättningar skiljer sig åt en del utifrån det centrala innehållet och kunskapskraven.

I ett fall skiljer sig gymnasiegemensamma kurser åt, då eleverna i samhällsvetenskapsprogrammet och i ekonomiprogrammet läser naturkunskap, medan eleverna i naturvetenskapliga programmet läser biologi, fysik och kemi. För att det ska bli så jämförbart som möjligt utgår vi från Biologi 1 i Naturvetenskapsprogrammet för att denna kurs mest motsvarar naturkunskapskursen i omfattning och innehåll.

De två skolor som undersöks är också de skolor där artikelförfattarna arbetar, och i någon kurs ingår också skrivuppgifter som artikelförfattarna tidigare har arbetat med i sin roll som undervisande lärare. Övriga lärare som har ansvarat för kurser har informerats om studiens syfte och gett sitt samtycke till att materialet har samlas in i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). I två fall har lärarna sagt nej och därför saknas material från två kurser i den ena av skolorna.

Magnusson m.fl.

Analys

Materialet har kategoriserats och analyserats på två olika nivåer utifrån forskningsfrågornas olika fokus. På den första nivån har skrivuppgifterna och de skrivstödjande texterna analyserats utifrån vilka stötningsverktyg (Van de Pol m.fl., 2010) som eleverna får ta del av. På den andra nivån analyseras stötningsverktygen i relation till gymnasiearbetet och de krav och normer som Skolverket formulerat i relation till detta.

På den första nivån analyserades alltså de stötningsverktyg som läraren använder för att stötta gymnasieelevens skrivande av heltexter. Först och främst undersöktes hur skrivuppgifterna metaspråkligt kategoriseras. Dessa kategoriseringar stöttar elevens skrivande genom att signalera vad det är för skrivande som avses och aktivera den eventuella förförståelse som eleven har.

Därefter analyseras övriga stötningsverktyg som vi har identifierat i materialet. Utgångspunkten har varit att induktivt utgå från materialet och förutsättningslöst identifiera samtliga stötningsverktyg och sedan kategorisera dem utifrån de mönster vi fann. Var och en av oss tre medförfattare har gått igenom delar av materialet individuellt inledningsvis och har identifierat stötningsverktyg och relevanta mönster bland dessa som kunde knytas till just vetenskapligt skrivande. Därefter har vi suttit tillsammans och jämfört stötningsverktyg och mönster som uppfattades som centrala. Exempel togs fram och jämfördes mellan de olika delmaterialen för att alla skulle få en helhetsbild. Efter att vi analyserat materialet individuellt och sedan jämfört våra analyser identifierade vi de mest centrala mönstren och benämnde dem som stötningsverktyg.

För att analysera stötningsverktygen har vi använt olika analytiska verktyg. För att kunna analysera metaspråkliga kategoriseringar av skrivande i materialet utgår vi från begreppen *genre* och *skrivhandling*. Vi utgick från att språkliga aktiviteter är knutna till sociala syften och kontexter, och i linje med Andersson Varga (2014) och Ledin (Ledin, 2006) skiljer vi mellan allmänna och specifika språkliga aktiviteter. Medan Andersson Varga (2014) och Ledin (2006) benämner dessa allmänna aktiviteter för *textaktiviteter* benämns de också som *framställningsformer* (Ledin, 2000), *basgenrer* (Holmberg, 2010) eller *språkhandlingar* (Staafl, 2015) beroende på vilken teoretisk tradition det handlar om. Vi valde att följa Skolverkets linje och benämnde dem skrivhandlingar. Denna användning av skrivhandlingar grundar sig i Berges och Thygesens (2015) definition av begreppet, som knyts till det så kallade skrivhjulet där skrivandet ses som en aktivitet och där funktionen eller syftet med skrivande är det centrala. Definitionen av skrivhandlingar skiljer sig alltså något från övriga närliggande begrepp, men i denna undersökning får inte denna skillnad någon större betydelse. Skrivhjulet byggs upp av ett antal skrivhandlingar som kan knytas till olika syften. Vi utgick inte från skrivhjulet som helhet, men från skrivhandlingar som identifieras i materialet. *Beskriva* och *analysera* är exempel på skrivhandlingar från vårt material.

För att identifiera skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till gymnasiearbetet och vetenskapligt skrivande har vi utgått från de skrivhandlingar som tas upp i Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande, nämligen:

- berätta och redogöra,
- återberätta och referera,
- presentera och beskriva,
- argumentera, och ta ställning,
- resonera, diskutera och problematisera,
- utreda, analysera och förklara
- informera om sakförhållanden (Skolverket, 2018, s. 3).

Olika skrivhandlingar används i skilda delar av vetenskapliga texter. Skrivhandlingarna används ofta parallellt i den vetenskapliga texten, där till exempel en diskussion både har beskrivande, refererande, argumenterande och berättande drag. Vi har sammanställt vilka av dessa skrivhandlingar som efterfrågas i skriftliga uppgifter och underlag som eleverna får ta del av.

Till skillnad från skrivhandlingar är genrer specifika och förändras också över tid. Genre kan definieras på många olika sätt, men ses ofta som knutna till särskilda sociala kontexter (jfr Ledin, 1999) och används för att samtala om och diskutera hela texter, till skillnad från skrivhandlingar som ofta rör avsnitt eller delar av texter. När en lärare i en skrivuppgift beskriver eller kategoriserar en text som helhet har vi tolkat detta som en genre-kategorisering. *PM* och *rapport* är exempel på genrer från vårt material.

De övriga stöttningsverktyg som har identifierats i materialet kommer att presenteras var för sig när det gäller variation och omfattning. Vad kategoriseringarna av dessa verktyg mer specifikt grundas i kommer att beskrivas efterhand.

På den andra analysnivån relateras stöttningsverktygen till gymnasiearbetets krav på vetenskaplighet utifrån de punkter eller kriterier som finns i Skolverkets introduktionstext till gymnasiearbetet (2012). De av Skolverkets punkter som har legat till grund för analys är de färdigheter och förmågor som handlar om olika delar av textarbetet, nämligen:

- Formulera och avgränsa frågeställningar
- Använda relevanta begrepp
- Använda relevanta teorier, modeller och metoder
- Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor.
- Värdera och dra slutsatser om resultaten utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats. (Skolverket, 2012, s. 7–8).

Det första som undersöktes är i vilken utsträckning eleverna hade fått tillfälle att arbeta med uppgifter där de har övat på dessa färdigheter och förmågor. Därefter undersöks vilken stöttning eleverna hade fått i samband med dessa uppgifter. I detta

Magnusson m.fl.

sammanhang är det emellertid i första hand stöttning i form av genrer och andra stötningsverktyg som analyserades.

Resultat

Resultatet presenteras utifrån de två olika analysnivåer som har beskrivits ovan.

Stötningsverktyg

På denna första analysnivå beskrivs och analyseras olika stötningsverktyg som förekom i skrivuppgifter och i skrivstödande texter. Analyserna av de olika stötningsverktygen presenteras var för sig, där genrer och skrivhandlingar presenteras först och övriga stötningsverktyg därefter. I tabell 1 (bilaga 1) presenteras en översikt över samtliga stötningsverktyg i de tre programmen, *genrebeteckningar*, *skrivhandlingar* och *övriga stötningsverktyg* (bedömningsstöd, begreppsstöd, språkstöd, dispositionsstöd, textstöd och frågestöd).

Genrer

Skrivuppgifterna kategoriserades oftast på något sätt utifrån genre, och denna kategorisering är ett potentiellt stötningsstöd som underlättar för eleverna att förstå vad som efterfrågas. Ett tydligt mönster som framgår av resultatet rör vilka olika typer av genrekategorier som används och dessa kan delas in utifrån tre olika nivåer. Den första nivån har benämnts *etablerade genrekategorier (genrenivå 1)*, och där ingår PM, brev, artikel och rapport. Dessa genrekategorier är inte enbart etablerade i skolkontexten utan förekommer också i andra verksamheter utanför skolan. Den andra nivån har benämnts *etablerade skolinterna genrekategorier (genrenivå 2)*, vilket här avser genrekategorier som förekommer på många skolor och inte enbart i de två skolor som det undersökta materialet är inhämtat från. De genrer som ingår här är utredande text, argumenterande text och gymnasiearbete. Den tredje nivån har benämnts *etablerade ospecifika skolinterna genrekategorier (genrenivå 3)*, och omfattar till exempel inlämningsuppgift, arbete och hemtenta. Även dessa genrekategorier förekommer på många skolor även utanför vårt insamlade material, men inte utanför skolverksamheten.

I datamaterialet används genrenivå 3 oftast i samtliga program, där *uppgift* är det vanligaste. Genrenivå 1 används också, men sällan. Genrenivå 2 används oftare, men inte heller dessa genrekategorier används lika frekvent som genrekategorierna på genrenivå 3. Det är på nivå 2 nästan enbart *utredande text* och *argumenterande text* som används utöver *gymnasiearbete*. Genrekategorin *utredande text* används i huvudsak i svenskämneskurser medan *argumenterande text* används i svenskämnes- och samhällsvetenskapskurser. Eftersom det vanligaste är att lärarna använder genrekategorier på genrenivå 3 när de formulerar skrivuppgifter innebär det att eleverna inte får så mycket stöd genom just detta stötningsverktyg. Att en skrivuppgift oftast benämns just *skrivuppgift* eller *inlämningsuppgift* hjälper sannolikt inte eleverna att förstå vad som specifikt förväntas av dem; vad det är för text som ska skrivas och med vilket syfte, samt vilka eventuella förkunskaper som är relevanta att aktivera.

Relativt vanligt förekommande är därutöver att lärare anger olika genrekategorier för en och samma skrivuppgift. Vanligast här är att lärare kategoriserar en skrivuppgift utifrån flera genrekategorier på genrenivå 3, till exempel *examination* respektive *prov* (samhällskunskap 1b) och projekt respektive *inlämningsuppgift* (Idrott och hälsa 1). En genrekategori kan till exempel fungera som rubrik för skrivuppgiften på kurswebben, en annan i det upplagda dokumentets namn och en tredje i själva skrivuppgiften. I skrivuppgifterna kan också flera genrekategorier på genrenivå 2 anges som betecknar en och samma skrivuppgift; *utredande*, *argumenterande* och *reflekterande text* (Svenska som andraspråk 1). I något fall förekommer även en kombination av genrekategorier på genrenivå 1 och 2, till exempel både *rapport* och *utredande text* (Historia 1b). Förutom att flera genrekategorier används parallellt i vissa skrivuppgifter finns också skrivuppgifter som inte kategoriseras överhuvudtaget.

Resultatet visar sammantaget att det finns en stor variation mellan vilka genrekategorier som används, där det framför allt är ospecifika skolinterna genrer som förekommer i skrivuppgifterna. Detta tyder på att lärare inte har en gemensam norm runt genrekategorier och att de inte använder genrekategorier som ett explicit stötningsverktyg i någon större utsträckning.

Skrivhandlingar

I skrivuppgifterna använder lärarna olika skrivhandlingar som, precis som genrekategorier, visar vad det är för skrivande som efterfrågas, men på en annan nivå. Resultatet visar att lärarna använder många olika skrivhandlingar och ofta sammanfaller de skrivhandlingar som lärarna använder med de som finns i Skolverket (2018) och som särskilt tydligt förknippas med vetenskapligt skrivande. Resultatet visar vidare också att skrivhandlingar används av lärare i alla olika ämnen och kurser där heltexter skrivs.

På samtliga program är fördelningen ungefär likvärdig när det gäller vilka olika skrivhandlingar som erbjuds eleverna. Om resultaten från de tre programmen räknas samman är det tydligt att beskriva är den klart vanligaste skrivhandlingen, följt av analysera, förklara, diskutera och presentera. Den skrivhandling som sammantaget används i minst utsträckning är problematisera som inte används alls. Därefter kommer utreda och återberätta, berätta och ta ställning med bara enstaka förekomster. Begreppen analysera, diskutera, redogöra och resonera används betydligt oftare på program 2 (EK) än på program 1 (SA) eller 3 (NA). Program 2 (EK) har överlag störst spridning på skrivhandlingarna.

Sammantaget tyder resultaten på att eleverna under sina tre år på gymnasiet får träning i många av de olika skrivhandlingar som är relevanta i relation till vetenskapligt skrivande. Det sker dock i olika utsträckning på olika program.

Analysen av skrivuppgifterna visar också att det ofta anges flera olika skrivhandlingar i en och samma skrivuppgift. I Skolverkets modultext om vetenskapligt skrivande (2018) menas att flera parallella skrivhandlingar krävs för att skriva texter av vetenskaplig karaktär, vilket innebär att användningen av flera skrivhandlingar i skrivuppgifterna är förväntad och önskvärd om det gäller förberedelse inför gym-

Magnusson m.fl.

nasiearbetet och till ett vetenskapligt skrivande. Användningen av skrivhandlingar i det undersökta materialet ger dock sällan intryck av att vara medveten och systematisk, där varje skrivhandling knyts till särskilda funktioner i texten. Det framgår till exempel att skrivhandlingar sällan används som stöd i att strukturera skrivandet, vilket kan medföra att eleverna i detta sammanhang inte tränas i att identifiera och använda dem på ett medvetet sätt. I dessa fall tycks skrivhandlingarna ha använts slumpartat och det är ibland oklart om de har använts synonymt eller om de signalerar att eleverna förväntas skriva på olika sätt i en särskild ordning. Exempel 1 nedan är en del av en instruktion till en uppgift inom ämnet Idrott och hälsa som används identiskt på samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program, vilka är förlagda på samma skola. Här förekommer två skrivhandlingar (beskriva och motivera) men dessa har inte någon tydlig relation till hur texten som helhet ska utformas. Endast beskriva ingår i listan över skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till vetenskapligt skrivande, och som därför är med i tabell 1 (bilaga 1).

Exempel 1

Skrivhandlingar utan tydligt sammanhang, Idrott och hälsa, program 1 och 3.

Du ska skriva en laborationsrapport där du utgår ifrån dig själv och dina egna erfarenheter och upplevelser. Skriv en text där du svarar på följande frågor:

1. Vad hade du för puls under träningspasset? Låg den inom intervallet för valt träningspass? Om inte, varför? Var det svårt att ha samma puls under träningspasset?
2. Bedöm din kondition i förhållande till din arbetspuls under träningspasset?
3. Beskriv dina egna upplevelser under träningspasset. Upplevde du att träningspasset var jobbigt, lätt, roligt, tråkigt? Varför tror du att du upplevde det så? Motivera.
4. Passar den här träningsformen dig? Varför eller varför inte?
5. Vilka är effekterna och användningsområden för valt träningspass? Vad händer i din kropp när du tränar på detta sätt?

I exempel 1 anges först och främst genrekategorin laborationsrapport. Det är dock inte klart hur skrivhandlingarna som knyts till denna genrekategori (beskriva och motivera) ska struktureras och om de alltså kan knytas till laborationsrapportens övergripande disposition där det till exempel är tydligt hur inledning, huvuddel och avslutning ska utformas.

I längre skrivuppgifter kopplade till kurserna Svenska och Svenska som andraspråk 1–3 används ofta skrivhandlingarna på ett tydligare sätt i relation till struktur. De fungerar sannolikt då som en stödstruktur för eleverna, där vissa skrivhandlingar används till inledningen, andra till huvuddelen och avslutningen.

Exempel 2

Skrivhandlingar med tydligt sammanhang, Svenska 3, program 2.

Arbetarlitteraturens betydelse

På 1930-talet fick arbetarlitteraturen sitt genombrott i Sverige. Även idag är arbetarlitteraturen en levande litterär tradition. Magnus Nilsson lyfter fram några aspekter av arbetarlitteraturens förtjänster och Michael Ekman recenserar Kristian Lundbergs självbiografiska roman *Yarden*. Varför ska man läsa dessa författare från så vitt skilda tider, och har de något gemensamt?

Presentera frågeställningen. **Beskriv** vilken roll arbetarlitteraturen har och vilka likheter och skillnader som finns mellan nu och då. Din beskrivning ska baseras på Nilssons och Ekmans texter. **Dra slutsatser** om vad arbetarlitteraturen har gemensamt över tid. Slutsatsen ska vara baserad på din beskrivning.

I exempel 2 erbjuds eleverna att skriva en text som kategoriseras som utredande text. I denna del av skrivuppgiften förekommer tre skrivhandlingar som kan knytas till särskilda delar i den föreslagna övergripande strukturen: presentera, beskriva och dra slutsatser, varav enbart de första två ingår i de skrivhandlingar som är särskilt relevanta i relation till vetenskapligt skrivande.

Oklarheter kan dock uppstå om lärare använder olika skrivhandlingar för en och samma typ av skrivande utan att detta synliggörs för eleverna, men också om en och samma skrivhandling förstås och definieras olika av olika lärare i olika ämneskurser utan att det synliggörs för eleverna. Hur lärare förstår och definierar olika skrivhandlingar är något som inte framkommer i vårt material då skrivhandlingarna sällan definieras eller förklaras. Att ange skrivhandlingar handlar om stöttning, men sådana definitioner eller förklaringar skulle ha inneburit en förstärkning av detta stöttningsverktyg i relation till eleverna.

Sammanfattningsvis skiljer sig användningen av skrivhandlingar i materialet väsentligt åt mellan olika program och olika kurser. Användningen av parallella skrivhandlingar inom samma uppgift är vanligt, vilket också är i linje med Skolverkets rekommendationer. Skrivhandlingarna tycks dock inte användas på ett medvetet sätt som hjälp för att definiera olika textdelar och de kan också få olika innebörd i olika uppgifter.

Övriga stöttningsverktyg

De sex stöttningsverktyg vi har identifierat i skrivuppgifter och skrivstödande texter är: *bedömningsstöd*, *begreppsstöd*, *språkstöd*, *dispositionsstöd*, *textstöd* och *frågestöd*. Dessa stöttningsverktyg stöttar studenterna på olika sätt i relation till gymnasiearbetet. På en övergripande nivå används alla dessa stöttningsverktyg i varierande omfattning (se tabell 1, bilaga 1) och dessutom med stora skillnader mellan programmen. Sammantaget på alla program är frågestöd det vanligast förekommande stöttningsverktyget och språkstöd det minst vanliga. Bedömningsstöd är också vanligt förekommande på alla tre program liksom textstöd, fast i mindre utsträckning. Där-

Magnusson m.fl.

utöver skiljer det sig åt mellan de olika programmen avseende dispositionsstöd och begreppsstöd, som relativt sett används oftare på program 1.

En övergripande skillnad är också att det förekommer flest stötningsverktyg på program 1 och 2, medan väsentligt färre på program 3. Delvis kan denna skillnad bero på kurser som inte finns representerade i materialet, men inte enbart.

Det första stötningsverktyget är bedömningsstöd. Det är relativt vanligt att eleverna har tillgång till bedömningsstöd. Bedömningsstöd kan antingen innebära att lärarna anger vilka delar av Skolverkets kunskapskrav som bedöms utifrån skrivuppgiften, vilket här benämns centralt bedömningsstöd. Det förekommer också att läraren själv formulerat krav eller kriterier för att bedöma skrivuppgiften, vilket här benämns lokalt bedömningsstöd. Dessa lokala bedömningsstöd kan till exempel ha funktionen att förtydliga en skrivuppgifts innehåll samt att ge en mer specifik och kvalitativ förklaring till vad som krävs för att uppnå olika betygssteg.

I exempel 3 har eleverna fått ett lokalt bedömningsstöd i relation till en skrivuppgift som kategoriserats som en argumenterande text.

Exempel 3

Lokalt bedömningsstöd för argumenterande text, Samhällskunskap 1, program 1.

Mål	Utmärkt	Bra	Godkänt
Fakta Ha kunskap om ideologiernas historiska bakgrund. Visas i textens inledning och avslutning	Du beskriver utförligt och nyanserat ideologins historiska bakgrund. Du jämför dåtid och nutid.	Du beskriver utförligt ideologins historiska bakgrund.	Du beskriver kortfattat ideologins historiska bakgrund.
Samhällsvetenskapliga verktyg Förmåga att diskutera och argumentera och värdera andras åsikter. Visas i textens huvuddel, argumentationen.	Tes och argument är väl underbyggda och övertygande. Du har väl valda, faktabaserade belegg för dina argument. Diskussion och eget ställningstagande är självständigt och slagkraftigt.	Tesen är tydlig. Argumenten är övertygande. Du har faktabaserade belegg för dina argument. Diskussion och eget ställningstagande är fylligt och intressant.	Tesen är någorlunda tydlig och argumenten stödjer den till viss del. Diskussion och eget ställningstagande är begripliga.
Källhantering Förmåga att välja referens och presentera den.	Du väljer ut källor som ger bra faktaunderlag och stöd till din argumentation samt utvecklar texten. Källa anges smidigt och korrekt. Källförteckning redovisas.	Du väljer ut källor som ger bra faktaunderlag och stöd till din argumentation. Källor anges i texten. Källförteckning redovisas.	Du gör hänvisningar till källor i din text. Källor anges i texten. Källförteckning redovisas.
Presentationsform Förmåga att på ett strukturerat sätt uttrycka kunskaper i samhällskunskap.	Texten är träffsaker, argumenterande samt följer den givna strukturen. Du visar att du kan förhålla dig självständigt i förhållande till källorna.	Texten är sammanhängande och argumenterande samt följer den givna strukturen.	Texten är sammanhängande och argumenterande samt följer delvis den givna strukturen.

Nästa steg:

Genom detta lokala bedömningsstöd tolkas kunskapsmålen i form av en matris där eleven stötts i att den historiska bakgrunden till de ideologier som ämnesområdet handlar om ska beskrivas och att beskrivningen i skrivuppgiften kommer att värderas utifrån om den är *kortfattad*, *utförlig* eller *utförlig och nyanserad*. På samma sätt får eleverna veta att texten ska innehålla tes, argument och källor och hur detta innehåll kan värderas.

Det andra stöttningsverktyget är begreppsstöd. I det stöttningsverktyg som här benämns begreppsstöd inräknas de uppgifter då eleven uppmanas att infoga vissa givna ämnesbegrepp i en skrivuppgift, men också de uppgifter där de begrepp som eleverna uppmanas att använda förklaras eller definieras. Begreppsstöd finns i olika kurser i alla tre programmen. I exempel 4 erbjuds eleverna att skriva en text som kategoriseras som en retorisk analys.

Exempel 4

Begreppsstöd för retorisk analys, Svenska 3, program 3.

<p>Retoriska begrepp att använda aktivt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Argument Ethos Logos Patos Talsituation Stilfigurer från sid 32-33 (använd 2-3 stycken) Disposition Talets syfte Talets delsyfte Värdeladdat ord

Stöttningsverktyget ges här i form av en beskrivning av vilka begrepp som skall användas i den skrivna analysen: *argument*, *ethos*, *logos*, *patos*, *talsituation*, *stilfigurer*, *disposition*, *talets syfte*, *talets delsyfte*, *värdeladdat ord*. Avseende *stilfigurer*, anges sidor i läroboken där eleverna kan hitta en förklaring till begreppet, men till övriga begrepp får eleverna ingen skriftlig förklaring till hur begreppen definieras. Detta kan emellertid ha diskuterats under lektioner eller redovisats i annat material.

Det tredje stöttningsverktyget är språkstöd, och detta förekommer som stöttningsverktyg på alla program, dock relativt sällan och nästan enbart inom kurserna i svenska, svenska som andraspråk och engelska (med något undantag). Det kan handla om att eleverna har tillgång till listor med sammanhangsord, referatmarkörer och enkel grammatikhjälp. Detta stöttningsverktyg avser inte allmän språkundervisning utan avser den typ av språkstöd som är kopplat till och relaterat till en specifik skrivuppgift eller genre. I exempel 5 erbjuds eleverna språkstöttnings i form av ett särskilt utdelat dokument i anslutning till att de skriver det som kategoriseras som litteratur- och retorikanalyser.

Magnusson m.fl.

Exempel 5

Språkstöttning, Svenska 3, program 1.

Språk

Skiljetecken (interpunktion). Använder du skiljetecken för att underlätta läsningen? Kommatecken för en mindre paus och punkt för en större? Börjar alla meningar med stor bokstav?

Har du särskrivit ord som hör ihop? Skriv hellre ihop än isär.

Skiljer du på de och dem?

Använd regeln de kan ersättas med jag, dem kan ersättas med mig för att se att du har gjort rätt.

Var eller vart?

Kontrollera din text, var används vid befintlig plats, vart används vid riktning.

Var bor du? Vart är vi på väg?

Använder du ord som utav, ty, eller andra ord som skapar stilbrott? Sök ett tydligt språk. Hitta synonymer!

Innehåller din text många så eller detta? Rensa och skriv om!

T ex: Detta citat -> citatet

Har du skrivit Även fast någonstans? Ändra till Trots att, Fastän eller Även om.

Se upp med vanliga fraser som "I dagens samhälle..."

Språklig fördjupning

Är meningslängden varierad? Bör du förkorta vissa meningar och förlänga andra?

Vilka ordklasser förekommer i texten? Kan du göra din text mer informationstät och mindre pratig med hjälp av substantiv?

Förekommer satsradning? Sätt punkt och/eller använd bindeord.

Använder du ett någorlunda avancerat språk? Specifika (ev. litteraturvetenskapliga eller retoriska) begrepp? Har du hittat synonymer till alltför vardagliga eller generella ord?

Använder du sambandsmarkörer? Se nedan:

Textens röda tråd lyfter du fram med hjälp av: för det första, för det andra, dessutom, vidare, ytterligare, nästa, därutöver, slutligen.

Tidsordning visar du med: först, sedan, så småningom, samtidigt, senare, före, efter, till sist.

Jämförelser och motsatser: men, däremot, ändå, i stället för, till skillnad från, å ena sidan – å andra sidan, fördelarna med, nackdelarna med, på samma sätt.

Exempel signalerar du med: till exempel, såsom, bland annat, det vill säga, närmare bestämt, i synnerhet.

Orsak och verkan: därför, på grund av, eftersom, alltså, anledningen är, följden blir, resultatet blir.

Inför detta skrivande får eleverna språklig stöttning i form av en sorts checklista med språkliga särdrag och vanliga felaktigheter som eleverna kan bearbeta sin text utifrån, till exempel särskrivning, "många så", stilbrott som eleverna ska undvika, varierad meningslängd och sambandsmarkörer som eleverna ska använda sig av. Här finns också exempel. Efter att en fråga till eleven ställs om sambandsmarkörer används, ges också exempel på sambandsmarkörer: *för det första, för det andra, vidare*. I denna språkliga checklista finns allmänna språkdrag som gäller oavsett genre, men också mer genretypiska drag i form av sambandsmarkörer och undvikandet av utfyllnadsord som "så". Även om inte detta skrivs fram explicit är just dessa språkdrag relaterade till formellt, och möjligen också vetenskapligt, språk i första hand.

Det fjärde stötningsverktyget är dispositionsstöd. Många lärare stöttar eleverna genom det som vi kallar dispositionsstöd, och som förekommer i olika former och omfattning i många kurser i programmen. Dispositionsstöd rör vilka textdelar som skall finnas med i en skrivuppgift, i vilken ordning de skall placeras och ofta även vilka rubriker eller underrubriker som ska användas. Det kan förekomma i själva skrivuppgiften, eller i separata textmallar, där det ofta finns en disposition med rubriker inskrivna. I vissa fall förekommer enbart rubriker som eleverna skall utgå ifrån för att ge struktur åt sin text, ibland förekommer även kortare eller längre förklaringar av vad som skall skrivas in under olika rubriker. I exempel 6 är skrivuppgiften inte kategoriserad överhuvudtaget, men i denna förekommer dispositionsstöd på olika nivåer.

Exempel 6

Dispositionsstöd på olika nivåer, Samhällskunskap 1b, program 1.

Checklista

Dessa delar ska finnas med i ditt arbete:

- Inledning
- Huvudinnehåll/resultatdel
- Avslutande diskussion
- Källkritik
- Källförteckning

I **inledningen** ska du *presentera* vad texten ska handla om. Här visar du vilket *perspektiv* du utgår från och du *anger din frågeställning* som du ska utreda. Här skriver du också vilken metod du använt och varför den var mest lämplig.

Huvudinnehåll, här *reder du ut* din fråga. Du ger *exempel* på mänskliga rättigheter, hur de uppstått och hur de fungerar i samhället. Du *anger orsaker och konsekvenser* till den fråga du utreder med hjälp av historiskt och nutida perspektiv. Här är det viktigt att du *sammanställer fakta från olika källor* och att du gör *källhänvisningar* löpande genom texten. Det räcker inte att sammanställa källorna i en källförteckning!

Avslutande diskussion *sammanfattar* du vad du kommit fram till och *drar slutsatser* av det. Diskussionen ska vara kopplad till syfte och frågeställning.

Du har använt dig av olika källor. I avsnittet **källkritik** ska du *resonera* om källornas tillförlitlighet (vem står bakom?, vem riktas det till?, aktualitet osv.) och visa att du förstår att det finns olika typer av källor. Du kan resonera om hur du har använt dig av källorna och hur de har påverkat resultatet.

Sist ska du samla alla källor i en **källförteckning**.

I exemplet presenteras först en översikt över de textdelar som skall ingå i texten: *inledning, huvudinnehåll/resultatdel, avslutande diskussion, källkritik och källförteckning*. Därefter presenteras förklaringar till vad som skall formuleras i dessa textdelar och hur de hänger ihop med och skall återkoppla till varandra.

Ytterligare en vanligt förekommande variant på dispositionsstöd är exempelmeningar. Dessa utgörs av inledningar på meningar som eleverna sedan kan utgå ifrån när de skriver under respektive rubrik. I exempel 7 förekommer sådana exempelmeningar.

Magnusson m.fl.

Exempel 7

Exempelmeningar, Engelska 5, program 2.

<p>Opening</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dear Sir or Madam, / To whom it may concern, • I am writing to express my disappointment with/dissatisfaction with the service I received in... • I would like to lodge a formal complaint against your company for the reasons outlined below: • I feel compelled to write to you in order to describe the....

I exempel 7 anges att eleverna ska skriva utifrån genrekategorin *brev*. Eleverna erbjuds här dispositionsstöd i form av påbörjade exempelmeningar som de kan använda för att strukturera inledningen till sitt brev. I uppgiften anges även exempelmeningar för övriga delar av brevet. Genom att använda dessa meningsfragment får eleverna hjälp med dispositionen och med att formulera övergångarna i texten språkligt.

Det femte stötningsverktyget är textstöd. Det förekommer att lärarna använder textstöd som stötningsverktyg, som en sorts heltext-modellering av vad som krävs. Detta förekommer i alla program. Denna typ av textstöd kallas ofta exempeltexter och dessa exempeltexters funktion är att visa hur en text som är formulerad enligt skrivuppgiftens instruktion kan se ut, till exempel avseende stil, språk och disposition. Dessa textstöd kan vara hämtade från läroböcker, artiklar eller annat tidigare publicerat material, men de kan också vara skrivna av läraren.

Antingen erbjuds eleverna exempeltexten ifråga utan ytterligare information, eller också markeras olika textdrag och kompletteras med förklaringar och metaspråkliga begrepp. Ett exempel på detta är en uppgift i en historia-kurs där eleverna skall skriva en rapport där de besvarar en historisk frågeställning med hjälp av historiska förstahandskällor. Eleverna får en exempeltext som besvarar en fråga liknande den som ska besvaras i skrivuppgiften, avseende stil, disposition och innehåll. En svårighet för eleverna i denna uppgift är att referera och hänvisa till källorna för att bevisa sina slutsatser. Detta markeras också i exempeltexten. Eleverna har dessutom fått ytterligare stötningsredskap i form av exempelmeningar, vilka också markeras i exempeltexten. Genom detta stötts eleverna i hur frågorna kan integreras i en heltext.

I något fall har exempeltexten formulerats av läraren och eleverna tillsammans under lektionstid. I dessa fall får textstödet inte enbart funktionen av mall och förebild, utan eleverna ges också en möjlighet att tillsammans delta i den process som leder fram till en färdig text av den typ som efterfrågats.

Det sjätte stötningsverktyget är frågestöd och det är det vanligaste stötningsverktyget som lärarna använder, där lärarna erbjuder skriftligt formulerade frågor som eleverna förväntas besvara och som då leder eleverna rätt när de författar sina texter. Det kan handla om perspektiv eller typ av ämnesinnehåll som framkommer genom frågorna. Frågor som stötningsverktyg är vanligt i många olika ämnen på alla gymnasieprogrammen. I exempel 8 har eleverna fått en skrivuppgift som benämns både som en *inlämningsuppgift* och *utredande text*.

Exempel 8

Frågeställningar som stödstruktur, Historia 1, program 2.

c. Undersök *Bilden av historien* utifrån ett klassperspektiv.

Syfte:

Att ta reda på om läroboken i första hand beskriver det som att det är personer som är fattiga, medelklass eller rika som driver på och/eller som tjänar på den franska revolutionen.

Frågeställningar:

Är det i första hand fattiga, medelklass eller rika som beskrivs som pådrivande i revolutionen?

Är det i första hand fattiga, medelklass eller rika som beskrivs som att de tjänar på revolutionen?

Välj att reda ut en eller bägge frågorna.

I exempel 8 anges att eleverna skall undersöka sin lärobok utifrån ett av tre föreslagna perspektiv. I exemplet förekommer frågeställningar som i sin utformning fungerar som stödstruktur när eleverna undersöker boken utifrån ett klassperspektiv. I ovanstående exempel får eleverna stöttning i form av frågor och senare i dokumentet förklaras att de skall besvaras under avsnittet Resultat. I det här fallet knyts således frågestödet till dispositionsstödet.

Stöttningsverktyg i relation till gymnasiearbetets krav

I Skolverkets introduktionstext till Gymnasiearbetskursen (2012) anges ett antal punkter som kan användas för bedömning av de texter som produceras. I ett andra analyssteg relateras här stöttningsverktygen till dessa punkter, framför allt de punkter som syftar till bedömning av den skriftliga produktionen (se tabell 2, bilaga 2).

Resultaten visar att studenterna i samtliga tre program får träna på de olika färdigheterna och förmågorna som krävs i gymnasiearbetet, men i väldigt olika omfattning och på olika sätt.

En mer övergripande färdighet som anges i Skolverkets introduktionsmaterial till kursen Gymnasiearbete är att resultatet ska presenteras i en rapport ”som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur”. Denna färdighet innebär att eleven ska ha skrivit fullständiga rapporter som i sin språkdräkt och disposition sammanfaller med Gymnasiearbetets. Avseende denna färdighet skiljer sig programmen åt väsentligt. I program 2 har eleverna vid fler än 10 tillfällen arbetat med den här typen av skrivuppgifter innan gymnasiearbetet (PM, utredande texter, uppsatser), och i tre av dessa har de också skrivit rapporter. De har också fått tillgång till en mängd andra stöttningsverktyg. Många av dessa stöttningsverktyg förekommer i en manual för rapportskrivande, som används på flera kurser i dessa två program. I de andra två programmen skrivs inga rapporter utöver gymnasiearbetet och enstaka labbrapport i de ämnen som ingår i studien. Även om alla elever alltså har

Magnusson m.fl.

fått stöd i att skriva rapporter är det alltså stor skillnad på hur många gånger de har fått öva och det är även skillnad på vilket stöd de har fått ta del av, där program 3 har lägst antal stötningsverktyg.

Eleverna får mycket övning i att "Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor". Det har eleverna fått öva på i 19 (program 1, SA), 12 (program 2, EK) respektive 7 (program 3, NA) skrivuppgifter på de olika programmen. Det är också i samband med övning av denna färdighet som flest andra stötningsverktyg förekommit. Här skiljer sig dock resultaten åt väsentligt mellan de olika programmen då program 2 erbjuder en stor mängd olika stötningsverktyg medan de andra erbjuder långt färre.

En annan färdighet som eleverna får mycket stöd i är att kunna "Använda teorier, modeller och metoder", då de får öva på detta i samband med 12 (program 1, SA), 7 (program 2, EK) respektive 9 (program 3, NA) olika skrivuppgifter i de tre olika programmen. Även här finns det stora skillnader mellan antalet andra stötningsverktyg som erbjuds, men skillnaden är inte lika markant. Slutligen har eleverna också fått mycket övning i att "använda relevanta begrepp". Denna färdighet har eleverna fått möjlighet att öva på i 9, 7 respektive 8 skrivuppgifter. Antalet andra stötningsverktyg varierar även här något utan att vara markant.

Mindre övning får eleverna i att "formulera och avgränsa frågeställningar", vilket förekommer i 2, 3 respektive 2 skrivuppgifter. Eleverna erbjuds också ytterst få stötningsverktyg när de skall göra detta. Även avseende att "värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder" får eleverna relativt sett få övningstillfällen, nämligen i 5, 5 respektive 7 skrivuppgifter. Även här är de andra stötningsverktygen få. Värt att notera är emellertid att eleverna erbjuds att öva dessa färdigheter inom ramen för genren rapport, vilket är relevant för deras övning inför gymnasiearbetet.

De olika typer av andra stötningsverktyg som sammantaget är vanligast förekommande i relation till gymnasiearbetets färdigheter och förmågor är textstöd, frågestöd och bedömningsstöd. Även dispositionsstöd är vanligt förekommande men då nästan uteslutande på program 2, som i stor utsträckning använder sig av gemensamma rapportmallar som fungerar som dispositionsstöd i samband med övning av alla färdigheter. Användningen av andra stötningsverktyg är något som skiljer de olika programmen åt, där program 2 utmärker sig även här med långt fler stötningsverktyg.

Diskussion och didaktiska implikationer

Undersökningens syfte är att undersöka hur elever förbereds för skrivandet av ett vetenskapligt inriktat gymnasiearbete under sin gymnasietid, genom mesostötning i form av stötningsverktyg i skrivuppgifter i olika ämnen. Våra resultat kan precis som Melzers resultat beskrivas som både "disheartening" och "encouraging" (2014, s. 5). Många av de skrivuppgifter som Melzer undersökte var vaga och bristfälliga, samtidigt som det också fanns exempel på explicita skrivuppgifter i olika relevanta genrer. I den här undersökningen förbereds eleverna för en del av det som krävs i gymnasiearbetet, men inte allt och inte alltid på ett explicit sätt. Ur ett academic literacies-perspektiv tyder alltså resultaten hur eleverna i undervisningskontexten

för skrivandet erbjuds explicit stöd, men enbart för vissa aspekter av vetenskapligt skrivande. Eleverna skrev relativt sett få heltexter som stöttar inför gymnasiearbetet i de gymnasiegemensamma kurser som har undersökts. Att skriva fler heltexter hade hjälpt eleverna med träning inför gymnasiearbetet, men samtidigt skrev eleverna heltexter i genrer som är relevanta för gymnasiearbetet, till exempel rapport, PM och utredande text, och de fick också visst stöd i detta. Kategoriseringarna i genrer och skrivhandlingar kan ha gett visst stöd genom att eleverna erbjöds att skriva rapporter och utredande texter, som till viss del liknar gymnasiearbetet, och genom att det finns dispositionsstöd och övriga stötningsverktyg som knyter genrekategorierna till ett särskilt innehåll. Här är det dock värt att påminna om att det enbart är gymnasiegemensamma kurser som har undersökts, och att resultatet hade kunnat se anorlunda ut om även specialiserings- och fördjupningskurser hade undersökts.

Likvärdighet

Resultaten öppnar dock för en diskussion om likvärdighet mellan olika skolor och program. I materialet framkommer skillnader mellan gymnasieprogrammen där elevgrupperna erbjuds olika mycket skrivande och stöttning i de kurser som har undersökts. På Naturvetenskapsprogrammet på den ena skolan erbjöds genomgående färre heltexter att skriva och färre stötningsverktyg utifrån vad som framkommer i materialet. På Ekonomiprogrammet, som är förlagt till den andra skolan i undersökningen, förekom rapportgenren oftare. Det finns därutöver en viss logik bakom att en och samma rapportmall återkom vid flera tillfällen under utbildningen på just denna skola där lärarna har genomgått en större fortbildningssatsning med syftet att stärka lärarnas medvetenhet om just skrivhandlingar och rapportskrivande. Som ett led i detta utvecklades en rapportmall utifrån ramarna för gymnasiearbetet, och flera lärare har använt denna i olika kurser. I de två andra programmen på den andra skolan fanns ingen sådan gemensam utgångspunkt att anknyta till, vilket kan förklara att systematiken uteblev. Att just rapportgenren har en särskild relevans i relation till gymnasiearbetet, framgår inte minst i Skolverkets instruktionsmaterial (2012), vilket innebär att det är logiskt att ge just denna genrekategori utrymme i gymnasieprogrammen. I alla programmen fick eleverna skriva rapporter inom ramen för de undersökta ämnena, men det är alltså endast på Ekonomiprogrammet som det fanns en tydlig mall för detta, och det är endast där som rapportgenren återkommer vid flera tillfällen under utbildningen. Sammantaget indikerar dessa variationer att eleverna förbereds olika mycket för gymnasiearbetet, vilket då innebär att eleverna inte får likvärdiga förutsättningar.

Oklarhet och spretighet

Det fanns också sådant i skrivuppgifterna som sannolikt kan upplevas som oklart från ett elevperspektiv. Det handlar både om avsaknad av kategoriseringar och explicit stöd, men också om kategoriseringar och explicit stöd som leder åt olika håll. En skrivuppgift som inte alls kategoriseras kan upplevas som oklar genom att eleven inte vet vad som förväntas. Det fanns ett antal sådana skrivuppgifter i alla tre gymna-

Magnusson m.fl.

sieprogrammen. En skrivuppgift som på olika ställen kategoriseras på olika sätt kan också upplevas oklar, vilket också förekom i programmen. Olika genrekategorier som används om en och samma skrivuppgift kan aktualisera olika förväntningar, och också skapa osäkerhet angående vad som avses. Elever kan också uppleva oklarhet och osäkerhet genom ospecifika genrekategorier som inlämningsuppgift och skrivuppgift, som inte ger någon vägledning angående vad det är för skrivande som avses.

Samma spretighet och otydlighet fanns när det gäller skrivhandlingar. Även om våra resultat visar att eleverna har givits möjlighet att träna på samtliga skrivhandlingar som är relevanta i relation till gymnasiearbetet, är det inte säkert att eleverna var medvetna om detta om olika benämningar har använts utan systematik. Även i Magnussons (2019) analyser av läromedel framkommer att såväl textaktiviteter (jfr skrivhandlingar) som genrer används på ett osystematiskt sätt, men att detta inte är överraskande då inte heller Skolverkets styrdokument eller läromedel är systematiska i detta avseende. Bristande systematik och otydlighet indikerar sammanfattningsvis att eleverna fick mindre stöttning genom kategoriseringen av skrivuppgifter än vad som skulle vara möjligt.

Skrivuppgifter och skrivstödande texter var ofta uppdelade i olika dokument och mappar på studiewebbarna, vilket för en elev sannolikt upplevs som spretigt och svårt när det gäller att få en överblick eller helhetsbild. En skrivuppgift i ett enskilt dokument hade till exempel fått efterföljande kompletterande instruktioner i notiser på kurswebben, och därutöver hade ytterligare dokument med stötningsverktyg publicerats på kurswebben. Särskilt svårt kan det upplevas när materialet sprids på olika digitala platser. Har material med stötningsverktyg dessutom delats ut i klassrummet i pappersformat eller om det dessutom har förekommit stötningsverktyg i läromedlen, har helheten och överblicken blivit än mer spretig.

Det finns alltså sammanfattningsvis mycket som kan skapa otydlighet och oklarhet för en elevgrupp, men som samtidigt med enkla medel skulle kunna åtgärdas. Utifrån ett academic literacies-perspektiv skulle elevernas skrivande utvecklas genom sådana åtgärder.

Explicitgörande metaspråk

Didaktisk forskning betonar ofta vikten av att explicitgöra krav och strategier för att alla elever ska ha chans att lära sig (jfr Borman, 2003, Holten Kvistad & Smemo, 2015). I vår undersökning är det tydligt att det i många kurser förekom ett explicit förhållningssätt i undervisningsunderlagen, men att det explicita då enbart rörde vissa aspekter, och att det inte var utformat på ett systematiskt sätt annat än undantagsvis. Den gemensamma mallen för rapportskrivande som användes i flera olika kurser i ett av programmen är ett exempel på ett relativt heltäckande explicit stöd som också användes i flera olika ämneskurser, medan spretigheten i hur genrekategorier och skrivhandlingar användes är exempel på ett icke-systematiskt explicit stöd.

I materialet kan två nivåer av explicitgörande identifieras. På en första nivå omnämns genrer, skrivhandlingar, dispositionskategorier och så vidare. På denna nivå gavs en riktning och ett övergripande stöd som en elev med viss förförståelse kan

ha stor nytta av. Det kan hjälpa eleverna att se det större sammanhanget där texter och skrivande knyts samman med andra texter och annat skrivande och där förförståelse och erfarenhet då kan användas mer effektivt. När den text eleverna skriver kategoriseras som en argumenterande text kan eleverna aktivera tidigare kunskaper när de återigen ställs inför en argumenterande text i nästa årskurs. Eleverna kan till exempel alltså ha tränat sig i att skriva i olika genrer och skrivhandlingar, men om det inte kategoriserats alls eller om det har kategoriserats med olika begrepp blir de inte medvetna om detta.

På en andra nivå av explicitgörande förklaras eller illustreras det mer specifikt vad olika stötningsverktyg och verktyg innebär och hur eleverna ska tänka och göra när de skriver sina texter. I en skrivuppgift angavs explicit på en första nivå att eleverna skulle skriva en argumenterande text och på en andra nivå förklarades och exemplifierades vilken disposition och vilka språkliga drag som var utmärkande för denna typ av text. I många fall saknades dock denna andra nivå, vilket ställde ganska höga krav på elevernas förförståelse och förmåga att kunna ta till sig stötningsverktyg. I vårt material finns mer explicitgörande på den första nivån, men i relation till vetenskapligt skrivande skulle kanske eleverna ha haft nytta av mer explicitgörande även på nivå två.

I vårt material finns slutligen ingen explicit diskussion om vetenskaplighet i något sammanhang och ingen explicit koppling till det kommande vetenskapligt inriktade gymnasiearbetet. Detta kan sannolikt förklaras med den osäkerhet hos lärarna som Ohlsson identifierade (2016), den osäkerhet som gäller det vetenskapliga skrivandet och hur detta skrivande ska undervisas om.

Explicit undervisning relateras ofta till färdighetsträning och formaspekter. I Skolverket (2018) betonas att det är alla ämneslärares uppgift att "färdighetsträna" eleverna, där "det viktiga är att läraren är medveten om att det inte är enbart innehållet i uppgiften som ska fram, utan också [att] textens form och språk har betydelse för elevernas språkliga utveckling" (s. 9). Vissa former av stötningsverktyg i relation till form återkommer ofta och regelbundet i vårt material, medan stötningsverktyg i relation till språk förekommer sällan eller aldrig. Eleverna fick alltså mycket stöd i att strukturera texter, men mer sällan stöd i vilket språkbruk som krävs och hur texter språkligt kan se ut och skilja sig åt. Att stötningsverktyget språkstöd var ovanligt ligger i linje med annan forskning om skrivuppgifter i skolkontext (jfr Magnusson, 2019), och kan relateras till att det i vissa avseenden verkade saknas ett gemensamt metaspråk för att beskriva texter och skrivande på, vilket gör att eleverna fick svårt att veta vad som krävdes i olika ämnen och kurser, och hur kraven skiljde sig åt.

En utvecklingspotential

I både Ohlssons (2016) och Eklöf och Kullenbergs (2017) studie har det framkommit att lärare uppfattar det vetenskapligt präglade arbetet på gymnasiet på olika sätt, och att lärarna känner sig osäkra på hur de ska arbeta med och hantera gymnasiearbetet. I denna studie stärks denna bild genom identifierande av otydligheter och spretigheter i skrivuppgifterna, men den synliggör också en utvecklingspotential. Genom

Magnusson m.fl.

den här studien har vi identifierat ett antal områden där lärargrupper och skolor med relativt enkla medel kan utveckla och samordna sitt arbete och explicitgöra olika former av vetenskaplighet.

Framför allt handlar det om utvecklandet av en gemensam uppgiftsdesign som återkommande skulle kunna användas när eleverna förväntas producera längre skrivuppgifter och som skulle kunna bestå av en uppsättning likartade stötningsverktyg; genrekategorier, skrivhandlingar och övriga stötningsverktyg. Med en gemensam uppgiftsdesign skulle det vara möjligt att samordna de olika kurserna på respektive program för att möjliggöra en systematik och en skrivprogression där skrivkunskande skulle kunna överföras mellan kurser. En sådan gemensam uppgiftsdesign skulle möjliggöra metadiskussioner runt skrivande, där generella skrivnormer och skrivstrategier skulle kunna synliggöras, men också skillnader i skrivnormer mellan olika ämnesmiljöer. Utifrån ett academic literacies-perspektiv (jfr Lea & Street, 2000, Lillis & Scott, 2007) är just skillnader i sociala och institutionella praktiker särskilt relevanta, där en och samma skrivhandling kan innebära olika saker och där olika stötningsverktyg är relevanta på olika sätt i olika kontexter. Detta är inte minst relevant när det gäller ämnesskrivande i olika ämnesdiscipliner (jfr Shanahan & Shanahan, 2008). En tydligare samordning och ett tydligare gemensamt metaspråk skulle kunna synliggöra både likheter och skillnader, och genom detta stötta eleverna mer. Detta är utgångspunkten i det utvecklingsarbete som vi planerar att genomföra de närmsta två åren, som bygger vidare på denna undersökning.

Referenser

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. [Doktorshandling, Göteborgs universitet].
- Berge, K. L. & Thygesen, R. (2014). Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet* (s. 63–87). Natur och Kultur.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Calissendorff, M. & Ståhle, Y. (2021). Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 50–67.
- Eklöf, A. & Kullenberg, T. (2017). "Det är bra att hon liksom har suttit och liksom verkligen kollat oss": Gymnasieelevers tal om självständigt arbete. Presenterat vid Forskningsinternat, Åhus Seaside, den 13 juni 2017.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholms universitets förlag.

- Holten Kvistad, A. & Smemo, H. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fel-
lestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å
invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–242). Fag-
bokforlaget.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher educa-
tion: An academic literacies approach. In M. R. Lea & B. Stierer. (Red.), *Student
writing in higher education. New contexts* (s. 32–46). Open University Press.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: en teoretisk diskussion. Rapport nr 27 från pro-
jektet Svensk sakprosa*. Lunds universitet.
- Ledin, P. (2000). *Veckopressens historia: del II*. Lunds universitet.
- Ledin, P. (2006). *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling
i skolan*. Örebro universitet.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of episte-
mology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. [https://
doi.org/10.1558/japl.v4i1.5](https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5).
- Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, tekstaktive-
ter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1–3. *Forskning om undervis-
ning och lärande*, 2(7), 67–94.
- Melzer, D. (2014). *Assignments across the curriculum: A national study of college writ-
ing*. University Press of Colorado.
- Ohlsson, A. (2023). *Får man synas i teksten? En fallstudie om hur gymnasieelever ska-
par mening om vetenskaplig text*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet].
- Ohlsson, A. (2016). *Lärares konstruktion av den "vetenskapliga texttypen". En inter-
vjustudie av svensklärare på gymnasiet*. Stockholms universitet.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*.
Fagbokforlaget.
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: Doing, talking & writing scientifi-
cally*. Lexis education.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents:
Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.
- Skjelbred, D. (2008). Skiving i læremidler på småskoletrinnet. I R. T. Lorentzen & J.
Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 169–190). Universitetsforlaget.
- Skolverket (2012). *Gymnasiearbeite – introduktionstext*. [https://www.skolverket.se/do
wnload/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20ogymna-
siesarbetet%20högskoleförberedande.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20ogymna-
siesarbetet%20högskoleförberedande.pdf)
- Skolverket (2018). *Att läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär. Del 2: Språkliga
strukturer i vetenskaplig text*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/
api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasie-
skola/013_lasa_skriva_vetenskaplig_text/del_02/Material/Flik/Del_02_Momen-
tA/Artiklar/M13_GY_02A_01_sprak.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/
api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasie-
skola/013_lasa_skriva_vetenskaplig_text/del_02/Material/Flik/Del_02_Momen-
tA/Artiklar/M13_GY_02A_01_sprak.docx).
- Skolinspektionen (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets
rapporter och genomförande 2014*. (Kvalitetsgranskning 2015:7). Skolinspektionen.

Magnusson m.fl.

- Staafl, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet].
- Ståhle, Y., Svärden Åberg, E. & Calissendorff, M. (2019). Gymnasiearbetet – och dess utmaningar för handledande lärare. I Y. Ståhle, M. Waermö & V. Lindberg (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel* (s. 289–308). Natur och kultur
- Svärden Åberg, E., Calissendorff, M. & Ståhle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier?: En studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 7–23.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>.
- Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf.
- Wood, D., Bruner, J. C. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2) 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Magnusson m.fl.

Nk 1b/ Bi1	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	Ingen heltext	1. Laborsrapport	1. -	1. -
Re 1	1. - 2. - 3. Uppgift 4. Uppgift 5. Uppgift	1. Argumentera 2. - 3. Argumentera 4. Resonera 5. Argumentera	1. Text Frågest. 2. Frågest. 3. Begrepp Disposition Text 4. Frågest. Bedömning 5. Frågest. Bedömning	1. Hemuppgift Fördjupningsuppgift Uppgift	1. Redogöra Analysera Beskriva Argumentera	1. Bedömning	1. - 2. Textanalys 3. Uppgift 4. Bildanalys	1. Analysera Argumentera 2. Analysera Förklara 3. Förklara Argumentera Resonera 4. Diskutera Analysera	1. - 2. Text Begrepp Disposition 3. Frågest. 4. Frågest.
Sh 1b	1. Argumenterande text 2. Utredande text	1. Argumentera Presentera Beskriva 2. Beskriva Förklara Diskutera Analysera Referera	1. Begrepp Bedömning. Disposition Text Språk 2. Begrepp Bedömning Disposition Text Språk	1. Prov Examination 2. Rapport	1. Redogöra Förklara Diskutera Analysera 2. Redogöra Förklara Analysera Diskutera Beskriva Presentera	1. Disposition Frågest. Bedömning Text 2. Text Disposition Frågest.	1. -	1. Redogöra Förklara Resonera	1. Text Begrepp
Sv 1	1. Utredande text	1. Referera Diskutera	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Brev	1. Argumentera Presentera Förklara	1. Disposition Frågest.	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
Sv 2	1. Argumenterande text 2. Litteraturanalys	1. Presentera Argumentera 2. Presentera Förklara	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk 2. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Utredande text	1. Redogöra	1. Disposition Språk	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
Sv 3	1. PM 2. PM 3. Retorikanalys	1. Presentera Beskriva 2. Presentera Beskriva 3. Analysera	1. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk 2. Begrepp Bedömning. Disposition Text Frågest. Språk 3. Begrepp Bedömning Disposition Text Frågest. Språk	1. Litterär analys 2. Litterär analys Utredande text 3. PM Utredande text 4. PM 5. Retorisk analys	1. Referera Presentera Diskutera Analysera 3. Presentera Analysera Beskriva 4. Presentera Analysera Beskriva 5. Analysera	1. Begrepp Disposition Bedömning Text 2. Frågest. Disposition Begrepp Bedömning 3. Text Disposition Språk 4. - 5. Begrepp Bedömning Text	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan	Avböjt medverkan
SvA 1	1. Reportage	1. Presentera 2. Argumentera 3.	1. - 2. - 3. Disposition	1. Uppsats 2. Utredande	1. Beskriva Återberätta Resonera Presentera	1. Disposition Frågest. Text	1. Reportage 2.	1. Presentera 2.	1. - 2. - 3. Disposition Språk

	2. Debatt- artikel 3. Argu- men- terande text	Referera Argumentera	Språk Begrepp	Argumen- terande text Reflekte- rande text 3. Utre- dan- de text	2. Beskriva Resonera Presentera Återberätta 3. Beskriva Resonera Förklara Utreda Analysera Referera Diskutera	2. Disposition Frågest. Text 3. Begrepp Disposition Text Frågest. Språk	Debatt- artikel 3. Argumen- terande text	Argumen- tera 3. Argumen- tera Referera	Begrepp
SvA 2	1. Utre- dande text 2. Utre- dande text	1. Redogöra Beskriva Berätta 2. Presentera referera	1. Text Bedömning Disposition Språk 2. Text Disposition Bedömning Språk	1. Utre- dande text 2. Utre- dan- de text	1. Resonera Förklara 2. Resonera förklara	1. Bedömning Text 2. Begrepp Språk	1. Utre- dan- de text 2. Utre- dan- de text	1. Redogöra Beskriva Berätta 2. Presentera Referera	1. Text Bedömning Disposition Språk 2. Disposition Bedömning Text Språk
SvA 3	1. Brev 2. Novell- analys	1. Förklara 2. Analysera	1. Text Språk 2. Frågest. Begrepp Bedömning Text	1. Litteratur- analys 2. PM 3. PM 4. PM	1. Analysera Presentera Referera 2. Analysera Presentera Beskriva 3. Analysera Presentera Beskriva 4. Analysera Presentera Beskriva	1. Disposition Bedömning 2. Disposition Språk Text Frågest. 3. Text 4. -	1. Brev 2. Novell- analys	1. Förklara 2. Analysera	1. Text Språk 2. Frågest. Begrepp Bedömning Text

Not. Av platskäl har de så kallade övriga stötningsverktygen förkortats i tabellen. De kommer kallas här bedömning (bedömningsstöd), begrepp (begreppsstöd), språk (språkstöd), disposition (dispositionsstöd), text (textstöd) och frågest. (frågestöd).

Magnusson m.fl.

Bilaga 2

Tabell 2

Gymnasiearbetskursens krav och förmågor i relation till elevernas skrivande. I tabell 2 har punkterna från introduktionstexten knutits till antalet heltexter där eleverna har fått tillfälle att öva på respektive färdighet.

Skolverkets bedömningsstöd för gymnasiearbetet	Program 1 (SA)	Program 2 (EK)	Program 3 (NA)
Formulera och avgränsa frågeställningar	1. Rapport 2. Utredande text	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Rapport Slutuppgift 3. Essay	1. Rapport 2. Rapport
Använda relevanta begrepp	1. - 2. - 3. Uppgift 4. Utredande text 5. Litteraturanlys 6. Retorikanalys 7. Filmanalys 8. Novellanalys 9. Brev	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Prov Examination 3. Rapport Slutuppgift 4. Rapport Hemskrivning 5. Rapport Utredande text Inlämningsuppgift 6. Examination Litterär analys 7. Maktanalys Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Textanalys 5. Brev 6. Novellanalys 7. Litteraturanlys 8. Rapport
Använda relevanta teorier, modeller och metoder	1. Utredande text 2. Utredande text 3. Filmanalys 4. Rapport 5. Bildanalys 6. Uppgift 7. Uppgift 8. Uppgift 9. Uppgift 10. Uppgift 11. Laborationsrapport 12. Novellanalys	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Prov Examination 3. Prov Examination 4. Rapport Hemskrivning 5. Rapport Utredande text Inlämningsuppgift 6. Litterär analys Examination 7. Maktanalys Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Laborationsrapport 5. - 6. Textanalys 7. Utredande text 8. Litteraturanlys 9. Rapport
Kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor	1. Argumenterande text 2. Argumenterande text 3. Utredande text 4. Utredande text 5. Utredande text 6. Utredande text 7. - 8. - 9. Uppgift 10. Uppgift 11. Uppgift 12. Uppgift 13. Brev 14. Bildanalys 15. Litteraturanlys 16. PM 17. PM 18. PM 19. PM	1. Inlämningsuppgift Träningsprojekt Uppgift 2. Rapport Slutuppgift 3. Rapport Hemskrivning 4. Uppsats Källprov Uppgift 5. Rapport utredande text Inlämningsuppgift 6. Maktanalys Utredande text 7. Essay 8. Argumentative essay 9. Essay Contribution to weekly magazine 10. PM Utredande text	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. - 5. Textanalys 6. Utredande text 7. Litteraturanlys

		11. PM Utredande text 12. PM Utredande text	
värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats	1. Utredande text 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Rapport 5. -	1. Inlämningsuppgift, Träningsprojekt, Uppgift 2. Rapport Hemskrivning 3. Rapport Slutuppgift 4. Uppsats Källprov Uppgift 5. Rapport utredande text Inlämningsuppgift	1. Uppgift 2. Uppgift 3. Uppgift 4. Uppgift 5. Laborationsrapport 6. Utredande text 7. Rapport

Not. I kolumn 1 presenteras färdigheter och förmågor från Skolverkets introduktionstext (jfr s. 8) och i kolumn 2, 3 och 4 numreras de heltexter på respektive program i vilka eleverna fått öva på denna färdighet. Därefter anges vilka stötningsverktyg i form av genreangivelser som eleverna fått ta del av när de arbetat med dessa heltexter i sina gymnasiegemensamma kurser. Streck innebär att inga genrekategorier använts överhuvudtaget.

Larsson m.fl.

Socialt rättvis och inkluderande undervisning i idrott och hälsa

Lena Larsson, Susanne Linnér, Katarina Schenker & Göran Gerdin

Sammanfattning

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas. Studien genomfördes inom ramen för ett internationellt samarbetsprojekt som undersökte hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering, jämlikhet och social rättvisa i undervisningen. I denna artikel redovisas resultat från observationer av undervisning i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9 i Sverige med tillhörande intervjuer av fem lärare i ämnet. Resultaten visar att lärarna använde sig av flera olika strategier kopplat till tre huvudteman: (1) *skapa goda relationer med och mellan elever*, (2) *anpassningar för att utjämna ojämlikheter* och (3) *stötta de som behöver*. Trots de goda exempel som lyfts i denna artikel, behöver undervisningspraktiker vidareutvecklas som inte bara hanterar utan även kan utmana och förändra rådande normer och värderingar i ämnet.

Nyckelord: idrott och hälsa, social rättvisa, inkludering, jämlikhet



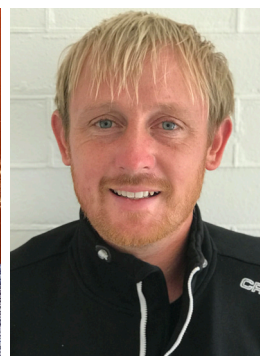
Lena Larsson är universitetslektor i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om reproduktion av värden och normer inom lärarutbildning, idrott och hälsa samt idrottsrörelsen.



Susanne Linnér är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hon forskar om etik, lärande och ledarskapsfrågor inom barn/ungdomsidrott, elitidrott samt idrott och hälsa.



Katarina Schenker är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om idrottsdidaktik och idrottsrelaterad verksamhet i lärarutbildningen, skolan och idrottsrörelsen.



Göran Gerdin är docent i idrottsvetenskap vid Linnéuniversitetet. Han forskar om genus, kropp, inkludering och jämlikhet kopplat till skolämnet idrott och hälsa.

Abstract

The purpose of the study that forms the basis of the article was to increase the understanding of how physical education and health teachers can teach in more inclusive and socially just ways. The study was carried out within the framework of an international collaborative project that examined how teachers of physical education and health handle issues of inclusion, equity and social justice in practice. This article reports results from observations of physical education and health lessons in grades 7 to 9 in Sweden and follow-up interviews with five teachers in this subject. The results show that the teachers used several different strategies related to three main themes: (1) creating good relationships with and between students, (2) adaptations to equalise inequalities and (3) supporting those who need it. Despite the good examples highlighted in this article, teaching practices need to be further developed that not only deal with but can also challenge and change prevailing norms and values in the subject.

Keywords: Physical education and health, Social justice, Inclusion, Equity

Introduktion

Förutom att många skolsystem vilar på grundläggande demokratiska värderingar genomsyrar frågor om social rättvisa och jämlikhet styrdokumenten i skolämnet idrott och hälsa i många länder (Linnér m.fl., 2022; Tinning, 2010). I kursplanen för ämnet idrott och hälsa för grundskolan i Sverige betonas bland annat att undervisningen ska ge förutsättningar för alla elever att kontinuerligt kunna delta och lära sig (Skolverket, 2020). Trots det visar Skolinspektionens (2018) senaste kvalitetsgranskning att var femte elev på högstadiet inte deltar regelbundet i undervisningen. Skolinspektionen konstaterar att ett angeläget utvecklingsområde är att "undervisningen bedrivs i en lärandemiljö där alla elever vill och kan delta" (s. 7). De betonar vidare att "det är en oroande bild" som visas, och att "insatser krävs" (s. 4).

Frågor som berör inkludering, social rättvisa och jämlikhet är självskrivna i dagens utbildningssystem samtidigt som undervisningen i idrott och hälsa länge har kritiserats för att marginalisera elever som har positionerats som "annorlunda" (Fagrell m.fl., 2012; Fitzpatrick & Santamaría, 2015; Røset m.fl., 2020). Annorlunda är ett vitt begrepp som inkluderar stereotypa föreställningar relaterade till elevers fysiska förmåga, sexuella läggning, etnicitet, funktionsvariation, idrottserfarenhet eller kroppsutseende (Apelmo, 2019; Clark, 2020; Jansson m.fl., 2022; Landi, 2018; Lynch m.fl., 2020; Öhman m.fl., 2014). Både nationella och internationella studier visar att undervisningen snarare kan bidra till ojämlikhet och vara ohälsosam för vissa elever (Blackshear & Culp, 2021; Dowling, 2016; Redelius m.fl., 2015; Schenker, 2019; Säfvenbom m.fl., 2015; Öhman m.fl., 2014).

Även om många unga uttrycker entusiasm för ämnet, känner andra sig exkluderade och det sätt undervisningen genomförs på innebär att eleverna försätts i privilegierade eller marginaliserade positioner (Gerdin & Pringle, 2017; Hodge, 2014; Lyngstad m.fl., 2016; Thorjussen & Sisjord, 2018, 2020). Det handlar både om att rådande samhälleliga sociala ojämlikheter reproduceras i ämnet (Evans, 2014) och att implicita

Larsson m.fl.

för givet tagna föreställningar om ämnet genomsyrar undervisningens utformning (Flintoff & Dowling, 2019). Thorjussen och Sisjord (2020, s. 61) använder begreppen "colour-blind" och "silenced dialog" för att visa hur lärare i sitt val av innehåll riskerar att exkludera och missgynna elever som inte har "rätt" kroppar och erfarenhet av föreningsidrott (Säfvenbom m.fl., 2015; Tidén m.fl., 2017) medan andra missgynnas genom att stereotypa föreställningar om kön och sexualitet reproduceras i undervisningen (Berg & Kokkonen, 2022; Hill, 2015; Larsson m.fl., 2014; Oliynyk, 2021).

Trots att frågor som berör social rättvisa har varit återkommande inom forskning om idrott och hälsa i över fyrtio år (Walton-Fizette & Sutherland, 2018) och ett växande antal forskare världen över förespråkar ökat fokus på social rättvisa i skolämnet idrott och hälsa (Azzarito m.fl., 2017; Enright & McCuaig, 2016; Philpot, 2016; Philpot m.fl., 2021; Walton-Fizette m.fl., 2018) finns avsaknad av kritisk forskning som fokuserar på didaktiska val eller handlingar som främjar social rättvisa och inkludering (Dagkas, 2018).

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas. Studien genomfördes inom ramen för ett internationellt samarbetsprojekt (EDUHEALTH¹) mellan forskare från Sverige, Norge och Nya Zeeland. I fokus var hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering, jämlikhet och social rättvisa i undervisningen. En av slutsatserna från projektet var att då social rättvisa är ett begrepp som är förankrat i en värdestruktur, behövs social rättvisa förstås utifrån respektive lands villkor. I denna artikel tas därför enbart utgångspunkt i den empiri som kommer från skolor i Sverige.

Social rättvisa och inkludering

I denna artikel används begreppen social rättvisa och inkludering för att undersöka hur lärares didaktiska val och handlingar kan bidra till att alla elever, oavsett förutsättningar, kan delta på lika villkor i undervisningen i idrott och hälsa. Begreppens innebörd har varierat över tid och sammanhang. Nedan förtydligas vår förståelse av begreppen i relation till denna studie.

Begreppet social rättvisa

Social rättvisa är ett komplext och omtvistat begrepp som tolkas olika, inte minst i relation till utbildning (Bell, 2016; North, 2006; Sainz & Jacott, 2020). North (2008) menar att det finns två aspekter av social rättvisa, erkännande och omfördelning. Erkännande handlar om respekt och värdighet medan omfördelning handlar om rättvis fördelning av rikedom och makt. Enligt Bell (2016) är social rättvisa både en process och ett mål att uppnå. Idealet är en process som låter alla grupper (och indi-

¹ Syftet med projektet Educating for Equitable Health Outcomes – the Promise of School Health and Physical Education (EDUHEALTH) var att bidra med kunskap om hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en undervisning som kännetecknas av social rättvisa, inkludering och jämlik hälsa för alla elever.

vider) delta på lika villkor i samhället och som gör det möjligt för dem att uppfylla sina behov. Sensoy och DiAngelo (2012) beskriver social rättvisa i utbildning som en samling pedagogiska metoder och handlingar som hjälper lärare (och elever) att förstå hur sociala skillnader och makthierarkier påverkar deras egna och andras liv.

Lynch med kollegor (2020), som kopplar begreppen till undervisning i idrott och hälsa, skiljer på begreppen rättvisa och social rättvisa. Rättvisa innebär att ge alla elever en möjlighet att lyckas medan social rättvisa handlar om att förbättra de sociala faktorer som innebär orättvisa villkor och att motverka de ojämlika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen. Detta kan göras på olika sätt som att till exempel justera reglerna för deltagande, införa någon form av handikapps-system eller att ta bort det som utgör hinder. Tinning (2012) menar att undervisning för social rättvisa i idrott och hälsa inte kan förstås som en enda pedagogisk modell utan social rättvisa påverkas av det sociala sammanhanget. Faktorer som lagar, normer, kulturella och kognitiva villkor samspelar med varandra och får betydelse för hur undervisningen genomförs. I undervisningen återspeglas både lärares personliga och professionella erfarenheter och samhällets formella och informella intentioner med barns utbildning och lärande. Fernández-Balboa (2017) hävdar att lärare måste erkänna och reflektera över sociala rättvisefrågor och undersöka sin egen identitet för att förstå och kunna utmana normativa och hegemoniska strukturer och fokusera på likheter och delade förståelser.

Begreppet inkludering

Även begreppet inkludering har flera tolkningar. Enligt Lewis (2016) handlar inkludering om att tillgodose behoven hos olika elever och att säkerställa lika tillgång till möjligheter och resurser samt att alla elever lär sig tillsammans i samma miljö och får lämpligt stöd. Standal (2015) menar att utgångspunkten för inkludering i ämnet idrott och hälsa är att varken individer eller grupper utgör problem utan att undervisningen ska ta hänsyn till alla elever och möta alla på deras nivå. Det handlar om att iscensätta en undervisning där alla elever inkluderas istället för åtgärder riktade mot enskilda individer. Enligt Tinning (2012) omfattar inkluderande undervisning ett perspektiv på undervisning inspirerad av kritisk teori. Det handlar om att kunna identifiera sociala ojämlikheter och marginaliserade grupper och samtidigt agera utifrån dessa sociala ojämlikheter på ett sätt som inte ytterligare marginaliserar grupperna (Tinning, 2010, 2016).

Trots att flera studier har gjorts om social rättvisa och inkludering i skolämnet idrott och hälsa (t.ex. Azzarito m.fl., 2017; Denison & Kitchen, 2015; Fitzpatrick & Santamaría, 2015; Flintoff, 2015; Munk & Agergaard, 2015; Thorjussen & Sisjord, 2020) råder fortfarande oklarhet angående hur begreppen ska förstås och tolkas (Evans, 2014; Lewis, 2016; Robinson & Randall, 2016; Walton-Fisette m.fl., 2018). Detta beror enligt Evans (2014) på att begreppen social rättvisa och inkludering har blivit så allmängiltiga i relation till undervisningen i idrott och hälsa att de har förlorat sin innebörd och betydelse. Det är ord som, enligt honom, används utan eftertanke och reflektion över vad de egentligen innebär. Evans menar att även om inkluderande undervis-

Larsson m.fl.

ning, social rättvisa och jämlikhet är något som alla lärare ska eftersträva, är det inte samma sak att kunna realisera eller förverkliga det – det är fortfarande många elever som känner sig exkluderade. Det innebär att vissa elever riskerar att bli förlorare redan innan undervisningen startar (Evans, 2014).

I tidigare studier har det påvisats att elever i olika skeenden i samband med idrott och hälsa kan grupperas utifrån undervisningsmetodologiska aspekter (Oliynyk, 2021; Schenker, 2022). Läraren når alltid en grupp av eleverna, men för att nå alla elever kan anpassningar behöva göras. Vilka anpassningar som görs bygger på lärarens erfarenheter från tidigare undervisning och föreställningar om eleverna. Exempelvis kan sådana föreställningar ligga till grund för hur läraren grupperar eleverna och vilka undervisningsinnehåll som lyfts fram. Det finns emellertid fler ”kritiska” skeenden kopplade till social rättvisa och inkludering i undervisningen. Det kan finnas ”kritiska” skeenden såsom: (1) när eleverna ska ges tillgång till lektionen alternativt inlärningsprocessen – de fysiska, psykiska och sociala frågorna om tillgänglighet är beroende av både subtila (såsom att alla förväntas få positiva upplevelser av att delta i lekar eller spel) och uttalade krav (exempelvis att alla måste ha gymnastikskor med vit sula för att få delta), (2) i själva undervisningssituationen – även om eleverna har tillgång till lektionen kan de enligt undervisningslogiken förtryckas – eller inte, och (3) vid val av undervisningsinnehåll – detta kan exempelvis väljas utifrån förutfattade meningar som på lång sikt kan marginalisera vissa elevgrupper (Schenker, 2022).

Vår förståelse av social rättvisa och inkluderande undervisning handlar, utifrån ovanstående, om att lärare tar hänsyn till faktorer så som kropp, kön, sexualitet, socioekonomiska förhållanden, kultur och deltagande i idrott på fritiden, men också undervisningsgruppens sammansättning och dynamik, för att utjämna skillnader och inkludera alla elever (Gerdin m.fl., 2019). Det innebär att alla elever ska ha tillgång till undervisningen och att undervisningen i sig inte ska ge redan privilegierade elever mer privilegier och vice versa. Mer precist handlar social rättvisa i undervisningen om att motverka de ojämlika sociala förutsättningar som elever har med sig in i undervisningen. Undervisning för social rättvisa måste alltså även relateras till de faktorer som både uttryckligen och implicit är möjliggörande och eller begränsande för eleverna (för mer utförlig diskussion se Schenker m.fl., 2019).

Teoretiskt ramverk

Som diskuterats ovan hänger begreppen social rättvisa och inkludering samman och påverkar pedagogiken för social rättvisa. Enligt Freire (2006) är utbildning en viktig arena för social rättvisa och han menar att det är omöjligt att tänka på utbildning utan att förhålla sig till makt. Frågan handlar emellertid inte om hur man får makt utan hur makt (re)produceras. De flesta utbildningsinstanser förstärker och återskapar dominans (Hahn-Tapper, 2013) och för att omfördela och utmana dessa mönster krävs reflektion och handling av både lärare och elever (Freire, 1993; Greene, 1995; Slater m.fl., 2014). Det handlar om fördelning av makt på strukturell nivå i samhället såväl som på mikronivå i skolan och i undervisningen (Schenker, 2019).

För att kunna studera hur lärare i idrott och hälsa hanterar frågor om inkludering och social rättvisa i undervisningen tar vi avstamp i Youngs (1990) teori om social rättvisa. Kärnan i Youngs teori är frågor om förtryck och dominans, och om relationen mellan lärare och elever som inkluderas genom undervisningsmetoder. För Young innebär social rättvisa mer än fördelning av resurser och hon menar att alla människor "should have the liberty to be and do anything they want, to choose their own lives and not be hampered by traditional expectations" (s. 157). Det handlar enligt Young om att "göra" snarare än att "ha". Det är "görandet" vi är intresserade av i denna artikel, alltså hur lärares görande i form av didaktiska val och handlingar kan främja social rättvisa och inkludering. De didaktiska valen kan omfatta hela gruppen/klassen, vara kompensatoriska till sin karaktär eller handla om att reducera hinder för deltagande. Övervägandena som föregår valen kräver kännedom om ämnet i relation till individ, grupp och samhälle och kan omfatta val av undervisningsinnehåll, sätt att organisera undervisningen och lärarens egna förhållningssätt (Schenker, 2019, 2022).

Youngs (1990) teori fokuserar på förtryck och dominans av grupper som är missgynnade och hon använder begreppen marginalisering, exploatering, maktlöshet, kulturell imperialism och våld för att förstå och förklara maktojalanser och sociala orättvisor. Som har beskrivits ovan innebär undervisningen i idrott och hälsa i många fall att makthierarkier vidmakthålls och att vissa elever marginaliseras. Förtryck och dominans upprätthålls genom komplexa sociala processer och strukturer och baseras på (ofta) motstridiga regler och relationer och reproduktion av ojämlikheter som innebär nackdelar för marginaliserade grupper. En grupp definieras som en samling individer som skiljer sig från andra genom kulturella former, praxis eller livsstil men som också påverkar individens uppfattning om sig själv. Young (1997, 2000) menar i likhet med Eisenberg (2006) att normer och värderingar är införlivade i en institution, och inte ifrågasätts, vilket innebär att lärare omedvetet kan bemöta marginaliserade elever och grupper av elever på ett annat sätt än de bemöter övriga elever. Lika tillgång till utbildning och formella regler för inkludering och allas lika värde är inte en garanti för att allas behov beaktas och alla identiteter respekteras. För att motverka förtryck och dominans krävs specifika pedagogiska handlingar tillsammans med reflektion och diskussion.

Förutom att det behövs kunskap för att vara medveten om sociala rättvisor behöver orättvisor och marginalisering förstås och erkännas som ett problem för att därefter kunna hanteras och elimineras. Detta innebär att undervisning i idrott och hälsa, som kännetecknas av social rättvisa och inkludering, är inbäddad i filosofiska och politiska värden (jfr. Eisenberg, 2006; Mair & Marti, 2006; Payton & Moody, 2008). I denna miljö är "det sociala" ett normativt begrepp och en del av en politisk handling. Politiska handlingar är inriktade på att antingen förhindra förändringar eller göra ändringar i en viss riktning. Det handlar om att fördela eller omfördela resurserna och makten. I undervisningen i idrott och hälsa kan läraren fördela eller omfördela resurser och makt genom att organisera undervisningen och välja undervisningsinnehåll på sätt som gör att vissa elever eller elevgrupper får mer handlingsutrymme och andra mindre (Oliynyk, 2021; Schenker, 2022).

Larsson m.fl.

Det finns flera studier av utbildning där Youngs teori om social rättvisa har använts (se t.ex. Cuervo, 2020; Eisenberg, 2006; Gewirtz, 2006). Gewirtz och Eisenberg använder teorin för att förstå och analysera utbildningspolitik och bland annat visar de hur olika grupper missgynnas i utbildningssammanhang. Styrkan i Youngs teori är, menar Gewirtz, att social rättvisa i undervisning måste förstås i hur den tillämpas i den specifika praktiken och kontexten. Han visar bland annat hur lärares handlingsfrihet begränsas av normer och policys, som till exempel medför ett starkt tryck på att elever ska prestera bra i tester. Cuervo (2020) använder Youngs teori för att ge en bättre förståelse för förhållandet mellan ett omtvistat och teoretiskt begrepp som social rättvisa och de utmaningar som lärare möter. Cuervo visar i en studie av hur lärare genom sin undervisning skapar möjligheter för alla elever att lyckas, att social rättvisa handlar om så mycket mer än jämlik fördelning av materiella resurser. För att ge alla elever möjlighet att lyckas använde lärarna undervisningsmetoder som reducerade hinder, var relationsskapande genom att de lyssnade på eleverna och inkluderande genom att de baserades på socialt rättvisa dimensioner av erkännande och deltagande.

Youngs teori om social rättvisa gör det möjligt för oss att förstå hur lärares didaktiska val och handlingar kan motverka de ojämlika förutsättningar som elever har med sig in i undervisningen. Teorin gör det också möjligt för oss att visa dels hur lärare kan bryta för givet tagna handlingsmönster som traditionellt försatt elever i privilegierade eller marginaliserade positioner, dels hur medvetenhet och respekt för elevers olika villkor kan leda till förändring.

Metod och material

Fokus i studien är att identifiera kritiska incidenter och åtgärder som främjar social rättvisa och inkludering snarare än tekniska eller praktiska intressen (Habermas, 1972) med inspiration från transformativ samhällskritisk pedagogik (Tinning, 2016). För att förstå hur lärare i idrott och hälsa kan bedriva en inkluderande undervisning som kännetecknas av social rättvisa och där alla elever har möjlighet att delta och lyckas har vi i denna studie använt en "bottom up" -metod utifrån principerna för Critical Incident Technique (CIT) (Tripp, 2012). CIT-metoden är lämplig för att fånga upp respondenternas tankeprocesser och perspektiv i förhållande till kritiska incidenter (jfr Colnerud, 2015).

CIT-metoden kan beskrivas som en tvåstegsmetod. Det första steget innebär att forskaren försöker fånga "incidenter" (t.ex. händelser, undervisningsmoment, didaktiska val) relaterade till social rättvisa och dess koppling till frågor så som kön, kultur, demokrati och social bakgrund. Det andra steget innebär att definiera incidenten som en "kritisk incident". För att en uppfattad incident ska kunna definieras som en kritisk incident krävs en djupare förklaring bakom händelsen (Tripp, 2012). Vi valde att kombinera observationer av händelser och utbildningsmiljöer med efterföljande intervjuer eftersom enbart observationer kan leda till att forskare "läser in" egna antaganden i det som observeras. Med intervjuer kan forskarna ställa frågor om de olika val som läraren har gjort.

Vi utvecklade ett semistrukturerat observationsformulär (se tabell 1) för att kunna fånga händelser i undervisningen. Observationsformuläret gjorde det möjligt för varje forskare att göra beskrivningar av relevanta händelser men också att lägga till öppna fältanteckningar om till exempel olika artefakter och beskrivningar av den omkringliggande miljön.

Tabell 1

Observationsschema.

<p>Beskrivning av lärare: Kvinnlig lärare, ca 10 års erfarenhet av undervisning.</p>	<p>Beskrivning av klassen: Årskurs 8, totalt 13 elever (4 pojkar, 9 flickor). Mångkulturell klass. Lektionen bedrivs normalt i en liten gymnastikhall vid skolan men denna gång i en stor nyrenoverad idrottshall.</p>		
<p>Fångad händelse</p>	<p>Beskrivning av lärarens handlingar</p>	<p>Elevernas agerande</p>	<p>Koppling till social rättvisa</p>
<p>Skapar en trygg och förtroendefull miljö t.ex. förklarar utrustningen i salen och var nödutgångar finns.</p> <p>Veckans ord – (samarbete) – värdebaserad praktik.</p> <p>Fokus i spelet (doppboll) är att inkludera alla i laget – när alla har haft bollen ”slutför de uppgiften som en grupp (undviker uttryckligen ordet ”mål”) – utmanar eleverna att reflektera runt spelet med fokus på allas inkludering.</p> <p>Låter eleverna prova på två olika versioner av spelet för att de själva ska kunna uppleva mer eller mindre inkluderande/exkluderande praktiker – möjliggör att eleverna får förkroppsligade upplevelser av inkludering och utanförskap.</p> <p>Stort fokus på kommunikation och språkförståelse – varierande kunskaper i svenska – språket möjliggör lärande = social rättvisa.</p>	<p>Eleverna ombeds förklara innebörden i samarbete.</p> <p>Eleverna ombeds förklara syftet med lektionen i relation till aktiviteten.</p> <p>Låter eleverna arbeta parvis med den kamrat de satt bredvid.</p> <p>Ändrar spelet till poäng efter 10 pass istället för att passa till alla i samma lag.</p> <p>Låter eleverna ändra spelet för att uppmuntra engagemang, samarbete och inkludering.</p>	<p>Flickor och pojkar placerar sig i separata grupper på bänkarna.</p> <p>Följer ledaren under uppvärmning.</p> <p>Doppboll: två versioner, en passning till alla, en 10 passningar innan mål i målområdet.</p>	<p>Skapar inkludering och social rättvisa genom att välja spel som kräver både samarbete och spel som inte är relaterade till den organiserade idrottsrörelsen.</p>

Larsson m.fl.

För att kunna avgöra om de observerade händelserna var att beteckna som kritiska genomfördes samtal med lärarna inspirerade av stimulated-recall intervjuer (Lyle, 2003). I samtalen, som genomfördes i nära anslutning till lektionen, vanligen inom en timme, fick lärarna möjlighet att förklara och reflektera över de händelser som hade fångats genom observationerna. För det ändamålet utarbetades en intervjuguide som inleddes med mer allmänna frågor om syftet med lektionen, om klassen och om hur en typisk lektion kunde se ut. Några av de teman som också berördes var respondenternas reflektioner om val av innehåll och undervisningsformer i relation till elevgruppen och om social rättvisa i relation till undervisningen i idrott och hälsa. Därefter fokuserade frågorna på de specifika fångade händelserna som hade observerats för att ge respondenterna möjlighet att berätta om tankarna som låg till grund för dessa. Exempelvis kunde en respondent bli ombedd att berätta mer om varför eleverna fick spela två olika versioner av doppboll, alternativt bli uppmanad att berätta mer om undervisningsmomentet ”veckans ord” (se tabell 1, för mer utförlig diskussion av metoden se Philpot m.fl., 2021).

Studien beviljades etiskt godkännande i Sverige² (DNR 2017/201-31) såväl som i de andra deltagande länderna. Utifrån olika överväganden filmades inte lektionerna. Vi bedömde att projektet inte skulle vara möjligt utifrån de resurser som vi hade att tillgå ifall vi skulle filma med bra kvalitet, säkerställa att inget kränkande material blir dokumenterat på film (exempelvis om en elev säger något förolämpande till någon annan) och transkribera och översätta transkriptionerna till engelska så att materialet skulle bli tillgängligt för hela forskargruppen. Vi hade heller inte erfarenhet av att filma undervisning sedan tidigare. Bedömningen var dessutom att vi hade möjlighet att få tillgång till rik information även utan att filma, och forskare i gruppen hade arbetat på liknande sätt tidigare. Eftersom vi var flera forskare som observerade en och samma lektion gav det oss möjlighet att undersöka om vi identifierade samma händelser och om vi beskrev dem på likartat vis. Vi kunde sedan föra jämförande diskussioner av det vi hade observerat. I denna artikel redovisas som tidigare nämnts enbart empiri insamlad i Sverige av svenska forskare.

Datainsamling och genomförande

I den del av studien som redovisas här ingår data från observationer av lektioner i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9 och efterföljande intervjuer med fem lärare som arbetade på olika skolor i små och mellanstora städer i södra Sverige. Skolorna som valdes ut var fyra kommunala skolor och en friskola. Samtliga skolor hade elever med olika kulturell och socioekonomisk bakgrund. De fem deltagande lärarna varierade i åldern 30 till 45 år och de hade mellan 6 och 20 års lärarerfarenhet. Alla lärares namn som nämns i artikeln är fingerade.

² De data som samlades in i samband med studien innehöll inga känsliga personuppgifter och behandlades i enlighet med Linnéuniversitetets datahanteringsråd för att säkerställa att data behandlas i enlighet med GDPR.

Tabell 2

Deltagare i studien.

Namn	Kön	Ålder	Erfarenhet	Skola	Socioekonomisk status
Stina	Kvinna	45	20	Kommunal	Mellan
Gunilla	Kvinna	35	8	Kommunal	Mellan
Klara	Kvinna	38	12	Friskola	Låg
Petter	Man	30	6	Kommunal	Låg
Maria	Kvinna	45	20	Kommunal	Hög

Lärarna valdes strategiskt ut av forskargruppen utifrån det som Bryman (2016) beskriver som ett målinriktat eller målstyrt urval av respondenter, vilka då utgjorde "belysande fall" (Patton, 2002, s. 232). Förutom att undervisa för social rättvisa och inkludering skulle lärarna vara legitimerade lärare med minst tre års erfarenhet av undervisning på högstadiet.

Totalt genomfördes sju observationer och åtta intervjuer. För att få en större bredd av undervisningssituationer observerades och intervjuades två av lärarna vid två olika tillfällen. Med en av lärarna gjordes också en kompletterande uppföljande intervju vid ett senare tillfälle då tiden vid första intervjun var begränsad. Observationerna omfattade sju lektioner i idrott och hälsa i årskurs 7 till 9. Varje forskare genomförde observationerna självständigt och förutom observationsprotokollet fördes fältanteckningar. Efter varje observation träffades forskargruppen och valde de incidenter (se avsnittet om CIT-metoden ovan) som skulle diskuteras i intervjuerna. Det var inte alltid som de deltagande forskarna hade gemensam förståelse av hur social rättvisa kan uttryckas i ett undervisningssammanhang, detta trots ett gemensamt teoretiskt ramverk. Att observationer inte är tillräckligt för att förstå lärares intentioner med sina undervisningsval blev än mer påtagligt när forskarnas kontextuella förståelse skiljde sig åt. Intervjuerna var viktiga för att synliggöra undervisningens sociala dimensioner. I anslutning till den observerade lektionen, intervjuades den undervisande läraren. Intervjuerna varade mellan 40 och 70 minuter och spelades in med hjälp av en diktafon. Intervjuerna byggde på att respondenterna fick formulera sina egna tankar och reflektioner utifrån de kritiska moment och händelser som var noterade i observationsprotokollen. Intervjufrågorna kunde ställas på följande sätt:

Hur hanterade du situation XX [observerad och identifierad situation] och varför?

Brukar du hantera situationer som denna på liknande sätt?

Var detta planerade situationer/händelser, eller var det situationer som du upplevde bara uppstod under lektionen?

Om de var planerade, hur har du tänkt kring detta i planeringsfasen?

Kan du ge andra exempel på liknande innehåll och situationer och varför dessa är viktiga eller varför du hanterar de som du gör?

Larsson m.fl.

Första steget i analysen var att sammanföra samtliga observationsformulär, fältanteckningar och fångade incidenter samt de transkriberade intervjuerna i ett samlat dokument. Därefter analyserades data från observationerna och intervjuerna genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Intervju- och observationsdata kodades (Patton, 2002) och omläsning av koder användes sedan för att generera teman. Den initiala analysen genomfördes enskilt av de deltagande forskarna. I nästa steg granskades och diskuterades gemensamt de underteman och teman som framkommit med stöd av Youngs teori om social rättvisa.

Resultat och diskussion

Analysen av observationer och intervjuer visar att lärarna i denna studie, i linje med Tinnings (2012) förståelse av inkluderande undervisning, använde sig av flera olika strategier och en hel verktygslåda av olika didaktiska handlingar för att motverka de ojämlika förutsättningar som elever omgärdas av när de kommer till undervisningen. I de följande avsnitten presenteras resultaten i form av de tre huvudteman som analysen genererade: (1) *skapa goda relationer med och mellan elever*, (2) *anpassningar för att utjämna ojämlikheter* och (3) *stötta de som behöver*.

Skapa goda relationer

Det finns ett flertal både nationella och internationella studier som lyfter fram betydelsen av goda relationer med elever för att skapa en lärmiljö, där eleverna känner trygghet och delaktighet (se t.ex. Andersson, 2019; Cuervo, 2020; Holfve-Sabel, 2014; Lilja 2013; Marsh, 2012; McCuaig m.fl., 2013). För lärarna i denna studie framstår att skapa goda relationer med eleverna som centralt när de reflekterar över och anpassar undervisningen. Ett exempel är en lektion där eleverna gruppvis arbetade på olika stationer som var av den sorten att eleverna mest var upptagna med sina egna prestationer och inte hade tid att uppmärksamma de andra eleverna i gruppen. När vi i den efterföljande intervjun frågade läraren Stina om lektionen berättade hon att valet av aktiviteter baserades på att eleverna hade gjort dem tidigare, att de kunde genomföra dem på egen hand och att aktiviteterna var icke-konkurrensinriktade och utmanande men också varierande.

Lärarna beskriver relationskapandet som en process, ett ständigt närvarande förhållningssätt som krävs både för elevernas kunskapsmässiga och personliga utveckling.

[...] tror det är viktigt att visa att man finns, att man ger dom tid att om dom vill någonting att man säger till dom att är det något så kom och berätta. Att dom känner det förtroendet att om det är något så kommer dom. Och sen att man tar sig tid när man inte har lektion att man tar sig tid att gå ut på rasten och så. För jag tänker att där lär man ju också känna dom. (Klara)

Lärarna använder flera olika metoder för att lära känna eleverna som att hälsa på dem med namn när de möts även utanför lektionstid eller att tala med den lokala idrotts-

föreningen om varför en elev som spelar hockey är så trött på torsdagar. Maria berättar att hon brukar ”fråga dom vad de ska göra på fritiden och om de har en match kan jag fråga dom om det. Så jag tror att om jag känner dom och pratar med dom så visar vi respekt för varandra”.

Att lära känna eleverna och skapa goda relationer med dem är viktigt, menar lärarna, men betonar också att det handlar om en professionell relation.

På lektionerna försöker jag se alla så att de känner sig sedda. Det är viktigt att ha en bra och öppen relation och att det blir mycket kontakt under skoldagen, både under lektionerna men också på skolgården. [...] jag tror att det är viktigt för att man ska kunna nå dom sen kunskapsmässigt. Jag tror det är viktigt att ha en bra relation med dom. Sen måste man ju sätta gränserna för ibland kan det bli lite för mycket. Man måste ändå kunna sätta gränsen och visa att här går min gräns, man kan inte göra vad som helst utan man måste ha en fin relation men den kan ändå inte vara på kompisnivå. (Klara)

Klara menar att det är viktigt att ha goda relationer men också att ge tydliga ramar för att klara läraruppdraget. Det finns en medvetenhet hos lärarna om att skapa goda relationer handlar om en balansgång mellan att ta sig tid att lära känna eleverna och att använda den kunskapen för att iscensätta en inkluderande lärmiljö. Ett exempel är när Maria inte säger något om försenad ankomst till lektionen utan hälsar en pojke som kommer för sent välkommen. I den efterföljande intervjun förklarar Maria att:

[...] han brukar ha problem med magen. Jag känner honom och han tycker att det är svårt. Så det är inte okej att inte rapportera, men, ja, normalt skriver jag ner det och vi måste skriva ner det när de kommer sent. (Maria)

Ett annat exempel är Gunilla som berättar att inte alla elever duschar, men att hon inte har gjort någon poäng av det. Hon är medveten om att det kan vara en svår situation för några av eleverna och vill inte tvinga dem till en potentiellt obehaglig situation. Hon försöker istället ge dem utrymme att själv bestämma om de ska duscha.

Exemplen ovan visar att det lärarna ”gör” (se Young, 1990) är att omsätta sina kunskaper om eleverna till handling i syfte att skapa goda relationer och en trygg miljö. I likhet med Tinnings (2012) pedagogiska modell av socialt rättvis undervisning för de samman sina kunskaper om eleverna och det sociala sammanhang de befinner sig i med det styrdokumentet föreskriver för att iscensätta en undervisning där alla elever har möjlighet att delta på lika villkor och att lyckas (Cuervo, 2020).

Lärarna menar att det är viktigt att skapa goda relationer med eleverna men det är också lika betydelsefullt att skapa goda relationer mellan eleverna. Det handlar framförallt om det som North (2008) benämner erkännande, att lära eleverna att visa hänsyn och bemöta varandra respektfullt för att på så sätt skapa gemenskap och kunna samarbeta med alla. Inte minst gäller det för nya klasser som behöver lära sig att anpassa sig till varandra, lära sig att se vad andra behöver och inte bara se till sina

Larsson m.fl.

egna behov. Petter berättar till exempel att han börjar varje läsår med att "sjundeklassarna ska stödja och uppmuntra varandra" och ger dem i uppgift att "berätta för varandra att de är bra eftersom det känns mer när man hör det från en vän än från mig". På liknande sätt arbetar Klara som reflekterar över betydelsen av val av aktiviteter och övningar för att skapa relationer och samarbete.

Jag tänker att man inte går igång med kunskapsmålen direkt utan man försöker skapa relationer och gör samarbetsövningar och lekar och sånt i början ... att dom får ut mer av att ha dom här bollekarna som inte är så styrda och det blir lite mer inkludering tänker jag när man kör den formen. Och alla kan vara med på ett annat sätt än när man kör färdiga idrotter. [...] Det finns med hela tiden att alla ska känna en delaktighet i gruppen. Det tycker jag är jätteviktigt så det finns med hela tiden. Sen är det ibland att man vet att någon tycker det är jobbigt och svårt i just den gruppen då löser jag det på något annat sätt, men det finns alltid med i bakhuvudet att det är viktigt att man ska känna sig trygg i gruppen. (Klara)

Indelning i olika grupper eller lag är vanligt förekommande i undervisningen i idrott och hälsa och berättelserna om hur detta kändes diskriminerande, skapade utanförskap, stressande och obehagligt att väljas sist är otaliga (se t.ex. Domville, m.fl., 2019; Oakley m.fl., 2004; Røset m.fl., 2020; Weeldenburg m.fl., 2021). Analysen visar att lärarna är medvetna om att indelning i grupper kan upplevas negativt och de berättar att de istället försöker använda gruppindelning för att skapa goda relationer mellan eleverna och lära dem att respektera varandra.

Jag har många strategier som att para ihop nya elever med elever som gått i klassen länge och tänka på hur vi kan göra det här säkert. (Gunilla)

Jag brukar inte dela upp tjejer och pojkar, det är väldigt sällan jag gör det så för det är en av anledningarna till att jag tror att vi har idrott och hälsa med pojkar och tjejer tillsammans som vi ska kunna arbeta tillsammans och respektera varandra och respektera varandras olikheter. (Petter)

Flera av lärarna beskriver i likhet med Bell (2016) relationsskapandet som en ständigt pågående process där målet inte enbart är att eleverna ska lära känna varandra utan de ska lära sig att anpassa sig till varandra och se andra elevers behov och inte bara sina egna.

Jag blandar alltid eleverna när jag delar dom och försöker undvika att de alltid är tillsammans med samma personer. Jag har märkt att de betar sig på olika sätt när de är med sina bästa kompisar och när de är med någon annan. Denna lektion valde jag några spel som de hade gjort tidigare och som de kände igen och där fokus ligger mer på samarbete. Målet var först och främst samarbete men också taktik. Jag ville att de skulle planera tillsammans och prata med varandra och också reflektera kring

varför man agerar på ett visst sätt, hur man springer och hur man har olika roller i ett lag. Ett mål var att jag ville att de skulle reflektera över varför de behöver samarbeta. (Klara)

Klara har i sin planering en tydlig idé om att eleverna behöver medvetandegöras om att deras agerande har betydelse för klasskamraterna. Att använda genomtänkta metoder för gruppindelning och val av innehåll är ett sätt att utjämna skillnader mellan eleverna. En sådan reflektion av läraren kräver, förutom kunskap om den specifika elevgruppen och pedagogisk kompetens, också förmåga att göra didaktiska val som accepteras av eleverna. I exemplet ovan omsätter Klara sina kunskaper om eleverna för att möta deras föreställningar om den rätta praktiken genom att utgå från ett innehåll som eleverna är väl bekanta med (olika bollekar) och samtidigt kommunicera ett budskap om social rättvisa.

Anpassningar för att utjämna olikheter

Enligt Freire (2006) kännetecknas alla undervisningsmiljöer av att ha olika sociala villkor. Det gäller även undervisningen i idrott och hälsa (Lyngstad m.fl., 2019; Røset m.fl., 2020). Lärarna i denna studie använder olika typer av anpassningar för att motverka orättvisa villkor och ojämlika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen. Några exempel, som handlar om att eliminera hinder för deltagande, relaterar till olika tillgång till resurser som att tillhandahålla utrustning till friluftsliv, låna ut extrakläder och skor och i vissa fall även skänka kläder.

Jag ser ett mönster efter ett tag som att det är nästan samma elever hela tiden som glömmer sina kläder var tredje vecka. Okej, varför glömmer du var tredje vecka – jag är hos min pappa och han bryr sig inte, han har inga gymkläder. När jag är hos mamma lägger hon ut dom för mig. Min pappa har inte råd att köpa gymkläder till mig. Så jag har tagit eller tagit in mina gamla kläder och gett dom till många elever här. (Gunilla)

Andra exempel är en av skolorna som har cyklar som eleverna får låna för att ta sig till en träningsanläggning som ligger en bit bort och en av de andra skolorna som en gång i veckan efter skoltid har organiserat så att elever som vill kan träna gratis i simhallen, ishallen eller träna gymnastik och badminton i skolans idrottshall.

I likhet med Cuervo (2020) visar våra analyser att en socialt rättvis inkluderande lärmiljö inte enbart handlar om att fördela materiella resurser rättvist. Det behövs också andra anpassningar som kräver kunskap om eleverna på både individ-, grupp- och på en mer övergripande samhällsnivå. Klara som arbetar i en mångkulturell och flerspråkig skola berättar att när de har friluftsliv med övernattning så får hon anpassa planeringen för att möjliggöra att alla kan delta.

Jag gör lite individuella anpassningar som när nån inte får sova över. Men då får den åka hem och sen komma tillbaka på morgonen. Vi har lite såna saker som vi försöker

Larsson m.fl.

lösa, det viktiga är att de ändå får ta del av det men vi kan ju inte tvinga någon att sova över utan det viktiga är att vi får med dom. Och sen att fastan gjorde sitt också så att nån skulle åka hem och äta på natten. Men det går alltid att lösa så det ser jag inte som något större hinder. (Klara)

På samma sätt kan sämre kunskaper i svenska språket stänga ute elever från delar av undervisningen. För att utjämna villkoren för dessa elever inleder Klara oftast lektionerna i idrott och hälsa med veckans ord.

Det handlar både om att förstå ordet och att prata om olika värden på sitt eget sätt och också hjälpa varandra att förstå ordet. Orden är relaterade till lektionens tema och även till läroplanen. Jag vill att det ska komma in i undervisningen som en naturlig del. Sen tänker jag att det är bra att man försöker under vissa perioder prata mer om det och gå igenom orden. För det är det som kan vara svårt just med språket, men för alla elever så är det ju värdegrund och demokrati det är ju inte så lätta ord egentligen. Så det är något vi tar upp i veckans ord och någon speciell vecka där man tar upp lite extra om det och där eleverna också får tänka lite extra på just det. (Klara)

Ett annat exempel är Petter som har problem med att en del av flickorna av religiösa skäl inte deltar i simundervisningen. Det handlar dels om klädseln, dels om att flickorna inte får simma när det finns män/pojkar i bassängen. Det finns särskilda simkläder som täcker håret och kroppen men problemet är att de är dyra och det är mycket pengar för många av eleverna. För att hjälpa flickorna har skolan ordnat möjlighet att låna heltäckande badkläder. Flickorna kan också innan skolan börjar på morgonen åka med kvinnlig personal till simhallen.

Hon tar dom dit och sen får personalen där hjälpa dom med tekniken och hon är där precis som en moralbooster för att hjälpa dom att övervinna detta och för att kunna lära sig simma och resultaten är mycket, mycket bra. (Petter)

Exemplen ovan visar hur lärarna är medvetna om och har kunskap om hur olika faktorer som till exempel socioekonomiska förhållanden, kultur och religion kan skapa orättvisa villkor och hinder för elever att delta (se även Gerdin m.fl., 2019). De visar det Young (1990) beskriver som respekt för sociala och kulturella skillnader och väljer anpassningar utifrån elevernas olika förutsättningar för att alla elever ska kunna bli delaktiga i undervisningen och kunna uppnå kunskapsmålen.

För att motverka det Young (1990) benämner som förtryck och dominans använder Gunilla sina kunskaper om eleverna och anpassar innehållet efter den specifika gruppen för att inte ytterligare förstärka ojämlikheterna. Hon berättar om en klass där ingen vill vara med en grupp fotbollsspelande pojkar som går i samma klass eftersom de inte är trevliga och då förstör mycket av lektionen. Hon väljer därför att inte spela traditionella bollspel med den här klassen utan låter istället en grupp av elever träna bollkontroll i badminton och en grupp träna klättring på en klättervägg. I badminton

får eleverna i uppgift att först jobba enskilt med bollen och träna på att slå fem låga slag, fem höga, och sedan en kombination av dessa. Därefter får eleverna i uppgift att parvis efter ett roterande schema försöka hålla bollen vid liv, att försöka slå bollen så många gånger som möjligt. Det är inte möjligt med vanliga badmintonregler i den här klassen berättar Gunilla eftersom vissa av eleverna är så tävlingsinriktade, vilket ofta leder till bråk. I likhet med Cuervo (2020) visar Gunilla att genom medvetna didaktiska val anpassade efter den specifika gruppens behov är det möjligt att skapa en inkluderande miljö som tar hänsyn till alla elevers behov.

Andra anpassningar som lärarna gör är att som Stina ge olika alternativ vid styrkeövningar, möjlighet att välja olika höjder på hinder i konditionsbanor eller möjlighet att välja olika bollplaner när eleverna spelar volleyboll (en med enklare och en med mer komplicerade regler). Likt Standal (2015) som betonar vikten av att inte använda anpassningar riktade mot enskilda elever väljer lärarna anpassningar som underlättar för enskilda elever men utan att de ska känna sig utpekade.

Sammanfattningsvis visar exemplen ovan hur lärarna gör sina didaktiska val utifrån vilka villkor och faktorer som samspelar med varandra i den specifika situationen och i den specifika gruppen och på så sätt "skräddarsyr" de anpassningarna för att underlätta för alla elever att delta. Med andra ord så använder de sina kunskaper om enskilda elever eller grupper av elever tillsammans med kunskaper om sociala strukturer och ämnets traditionella mönster för att bedöma vilka anpassningar som behöver göras på både grupp- och individnivå, och i linje med vad Tinning (2010, 2016) uttrycker agerar de på ojämlikheter på ett sätt som inte ytterligare marginaliserar.

Stötta de som behöver

För Bell (2016) handlar social rättvisa om att alla grupper (och individer) ska kunna tillgodose sina behov och delta på lika villkor i samhället. Analysen visar att lärarna, förutom att ta bort hinder, också ger extra stöd till elever eller grupper som annars riskerar att bli marginaliserade. Landi med kollegor (2020) använder det engelska begreppet "zeal" (s. 25) för att beskriva att det krävs både stor passion och intresse för eleverna för att kunna genomföra en socialt rättvis undervisning. Våra analyser visar att "zeal" kan sägas även känneteckna lärarna som deltog i denna studie. Lärarna berättar bland annat att de inför varje lektion funderar över vilka behov som finns i den specifika elevgruppen och hur de på olika sätt ska kunna stötta de som behöver stöd utan att de ska bli utpekade. Det handlar om allt från hur uppgifter kan utformas, val av innehåll, metoder för gruppindelning till att erbjuda extra träning utanför skoltid. Ett exempel är Gunilla som berättar i samband med att det var simning på schemat och elevernas simförmåga bland annat skulle bedömas, ifall de kunde simma 200 meter:

[...] tvingade dom att stanna i poolen för jag vill inte att någon ska känna att det bara finns en person kvar, du vet, för de är väldigt långsamma och sänt. Så jag försöker alltid att undvika att människor känner sig utsatta. (Gunilla)

Larsson m.fl.

I samband med observationen såg vi att de elever som blev klara snabbt fick i uppgift att fortsätta simma och bara använda armarna eller benen eller stanna på ryggen. I samband med intervjun förklarade Gunilla att detta var för att de skulle fokusera på vad de själva skulle göra och inte ”på vem som är kvar”.

Gunilla berättar att hon först tänkte göra flera stationer, men när hon såg vilka som skulle komma till lektionen blev hon varse om att det var tre eller fyra som hon aldrig hade sett simma förut. Hon ville skapa en miljö där eleverna kan känna sig trygga och valde därför att inte ha flera stationer. Hon menar att eleverna ska veta att hon tar ansvaret och ”inte tvingar dom att göra allt”. Gunilla förklarar vidare att ”jag känner dom och jag vill att de ska växa, men jag vill inte att de ska känna obehag”.

Ett annat exempel på implicit stöttning är en lektion där eleverna fick prova olika varianter av bollekar. Efter varje variant fick de reflektera över hur samarbetet fungerade. I detta sammanhang fördelade läraren ordet och såg till att alla elever fick möjlighet att svara. I den efterföljande intervjun berättar Klara att hon vill att alla elever ska få lika utrymme.

[...] man vill inte trycka ner någon, utan alla måste ha möjlighet att visa vad de kan.

Så jag försöker se till att alla får prata och ibland försöker jag ge ordet till den som är tyst. Men sedan kan de välja om de vill säga något. (Klara)

Klara visar genom den observerade undervisningen och i sin berättelse att hon med genomtänkt utformning av uppgifter strävar efter en inkluderande lärmiljö utan att någon behöver känna sig utsatt. Hon ger eleverna individuella utmaningar i form av att de ska springa en kort sträcka och sedan göra en styrkeövning med till exempel tio ”burpees”³, för att sedan springa igen, göra en ny styrkeövning och så vidare. I den efterföljande intervjun berättar Klara att syftet med uppgiften, förutom att träna kondition, var att alla skulle kunna delta och genomföra uppgiften utan att jämföra sig med någon annan. Alla var upptagna med sin egen prestation och ingen kunde briljera, vilket innebar att de då inte hade tid att bry sig om vad de andra eleverna i gruppen gjorde. Maria arbetar på liknande sätt. En av hennes elevuppgifter bestod av att individuellt utforma (planera, genomföra, motivera och utvärdera) ett självkomponerat träningsprogram med fokus på syreupptagning. Vilka övningar, vilken intensitet och så vidare var valfria och eleverna uppmuntrades att skapa ett program som passade dem själva. Maria berättar att tidigare har uppgiften varit mer allmänt utformad men det här året ”har jag inriktat uppgiften på vad som är bäst för dom själva och vad de gillar som en utgångspunkt”.

Klara erbjuder elever som har svårigheter extra träning utanför skoltid för att de inte ska känna sig utpekade inför undervisningsgruppen. I intervjuutdraget nedan förklarar hon varför hon väljer att göra så.

³ En burpee är en träningsövning som innebär att man från att stående ska huka sig ned och sätta händerna på marken, därefter hoppa bak med fötterna samtidigt som man gör en armhävning. Sedan görs momentet omvänt – genom att hoppa tillbaka till huksittande och hoppa upp med armarna sträckta ovanför huvudet.

Klara: Vissa uppgifter kan vara svårare och då lägger jag det senare på dagen som till exempel redskap. Då får dom komma själva eller bara en liten grupp. Det har funkat jättebra.

Intervjuare: Ligger det utanför lektionstid?

Klara: Ja, då får dom välja om dom ska komma och oftast vill dom det. Jag erbjuder och då kommer dom. Redskap till exempel kan ju vara känsligt och då kanske dom vill vara själva.

Intervjuare: Ligger det i din tjänst?

Klara: Nä, det gör jag på min fritid. Jag tänker att det gynnar både dom och mig. Men det får ju inte vara så att halva klassen kommer utan det måste vara på en rimlig nivå. Men jag tänker kan dom fixa den där kul-lerbyttan genom att jag erbjuder extra träning så då har både eleven och jag vunnit mycket på det. Det har varit lite också med orientering som är svårt för en del nyanlända.

Inkludering handlar enligt Lewis (2016) om att inga elever ska särskiljas utan att elever lär sig tillsammans inom samma miljö och får lika tillgång till möjligheter. Exemplet ovan illustrerar hur lärarna på liknande sätt strävar efter att skapa en inkluderande lärmiljö. Genom att lärarna identifierar elevers olika förutsättningar och behov och därefter välja innehåll och utformning av uppgifter där eleverna inte jämför sig med varandra, eller ge olika former av stöttning, kan alla elever få lika möjligheter att lära sig.

Utbildning beskrivs ibland som en arena där makt och dominans förstärks och återskapas och där det krävs reflektion och handling för att kunna utmana maktobalansen (se t.ex. Freire, 2006; Hahn-Tapper, 2013). Analysen visar att lärarna använder olika former av maktfordelningsverktyg och att de på olika sätt försöker få de elever som inte dominerar att ta större plats. Ett exempel som vi observerade är Gunilla som planerar undervisningen på ett visst sätt i en klass där det finns åtta pojkar som hon beskriver som att de ”i princip är samma person, de spelar i samma lag, har samma värderingar, tar stor plats och förväntar sig att undervisningen i idrott och hälsa ska vara på ett sätt som skapar massor av problem”. Gunilla berättar att hon, för att förändra maktbalansen i klassen och för att undvika att andra elever ”känner sig underlägsna”, måste hitta speciella lösningar som bryter dessa elevers dominans och välja ett innehåll som stärker de andra eleverna. Situationen med en grupp som dominerar är inte ovanlig. Petter beskriver hur han hanterar ett liknande problem i en klass där det finns en konflikt som pågått i två och ett halvt år mellan flickorna och pojkarna. Han berättar att han på olika sätt försöker bryta den genom att bland annat undvika uppdelningar efter kön och istället stötta eleverna att välja spelplan i bollspel utifrån om de är vana eller ovana. Ett annat exempel är Klara som berättar att hon hanterar liknande problem på ungefär samma sätt:

Larsson m.fl.

Jag har ju också klasser där en grupp som dominerar där har jag gjort så att jag delat gruppen i två delar. Inte nivågrupperat men delat gruppen och det har ju varit väldigt givande för då får andra lite mer utrymme och kan ta lite mer plats. Så det tycker jag är viktigt att göra. Sen är det viktigt också att dom som tar mycket plats får visa vad de kan, men samtidigt att man kan ta ett steg bakåt. Det är svårt men samtidigt handlar det om att kunna samarbeta och lyfta upp andra och ge alla utrymme. Det är också en kunskap men det är inte så lätt. Så därför när man har delat ibland så har det varit så himla kul att se andra elever ta för sig på ett sätt som man inte har sett i den stora gruppen. Jobba lite med både och så klart. Ha den stora gruppen men samtidigt om det ska bli en inkludering så kanske man ibland får dela gruppen så att det blir en inkludering i den lilla gruppen. För att alla ska kunna utvecklas. Jag tror det är viktigt att man gör lite olika, ibland stora gruppen och ibland dela i olika konstellationer, för att lyfta. För en del tar stor plats både språkligt och fysiskt. (Klara)

Exemplen ovan visar att lärarna är medvetna om maktens betydelse och att värderingar om ämnet konstruerar hierarkiska olikheter som missgynnar vissa av eleverna. Exemplen visar också att de normer och värderingar som ger utrymme för dominans varierar men att vara ”duktig i idrott”, ”vara duktig i ämnet” eller ingå i en grupp som har hög status är sådant som lärarna menar har betydelse för i vilken utsträckning som elever blir inkluderade. Att välja strategi och upplägg av undervisningen baserat på medvetenhet och reflektion om betydelsen av hur eleverna grupperas är något som alla lärarna ser kan bryta maktstrukturer och lyfta vissa elever.

Slutsatser

Syftet med den studie som ligger till grund för artikeln var att öka förståelsen för hur lärare i idrott och hälsa genom sina didaktiska val kan bedriva en undervisning som kännetecknas av social rättvisa och inkludering. En av utgångspunkterna i studien var att det finns kritiska skeenden kopplade till social rättvisa och inkludering i undervisningen (Schenker, 2019), det handlar till exempel om när eleverna ska ges tillgång till lektionen alternativt inlärningsprocessen, i själva undervisningssituationen och vid val av undervisningsinnehåll. I likhet med resultaten från observationer och intervjuer med lärare i Norge och Nya Zeeland (se Mordal Moen m.fl., 2020) så visar lärarna i Sverige att det är en komplex process att iscensätta en inkluderande undervisningsmiljö, en process som handlar om erkännande (se North, 2008), att ha kunskap om eleverna och det sociala sammanhanget (Tinning, 2012) och att bryta mönster av förtryck och dominans (Young, 1990).

Resultaten pekar på att viktigast av allt är att all undervisning, alla didaktiska val och handlingar bygger på att fokus är att iscensätta en inkluderande undervisningsmiljö där alla elever ges möjlighet att delta och lyckas. Varken ämnets syfte eller innehåll är ojämlikt i sig (se t.ex. Røset m.fl., 2020), men däremot kan de didaktiska valen medföra att ämnet blir mer eller mindre inkluderande. I linje med Youngs (1990) tankar om social rättvisa räcker det alltså inte med en omfördelning av resurser utan att det krävs medvetna, aktiva didaktiska handlingar och val för att motverka de ojäm-

lika förutsättningar som eleverna omgärdas av när de kommer till undervisningen i idrott och hälsa. Förutom att lärarna behöver känna sina elever och deras sociala kontext måste de förstå och reflektera över hur normer och värderingar på både makro- och mikronivå är inbäddade i maktfördelningen i undervisningssituationen. Det handlar både om att förstå och reflektera över betydelsen av hur de olika nivåerna samverkar och påverkar undervisningssituationen och att omsätta förståelsen i didaktiska handlingar – allt ifrån mer arbetskrävande insatser som samverkar med olika samhällsaktörer, planering av undervisningsinnehåll till mindre omfattande didaktiska handlingar som gruppindelningar.

Young (1990) och Cuervo (2020) betonar vikten av att skapa goda relationer mellan lärare och elever för att motverka ojämlikheter. Resultaten från denna studie indikerar att skapa goda relationer med och även mellan elever kan ses som en förutsättning för att kunna skapa en undervisningsmiljö där stöttning och anpassningar är möjliga samt att de åtgärder som vidtas blir de ”rätta” ur ett socialt rättviseperspektiv. Utifrån vad lärarna berättar i denna studie behöver goda relationer specificeras, det handlar inte om relationer i största allmänhet för att bli ”kompis” med eleverna utan om en professionell relation. I den professionella relationen ingår, enligt lärarna, att lära känna eleverna både som individer och som en del av ett större sammanhang och att använda dessa kunskaper för att kunna inkludera alla, som till exempel när Klara ser till att även elever kan medverka i friluftsliv under fastan.

Tidigare forskning, både nationell och internationell, visar att ämnet idrott och hälsa upplevs som marginaliserande och exkluderande av en del elever och att flera därför väljer att inte delta (se bl.a Blackshear & Culp, 2021; Dowling, 2016; Røset m.fl., 2020; Säfvenbom m.fl., 2015). Genom medvetna didaktiska val, handlingar och reflektioner visar lärarna i denna studie hur man kan ”göra” (Young, 1990) undervisning mer socialt rättvis och inkluderande där faktorer som till exempel kön, tidigare idrottserfarenhet, kultur och socioekonomisk bakgrund inte spelar en lika avgörande roll.

Genom att utgå från observationer av undervisning och intervjuer med lärare har vi i denna studie sett hur lärare arbetar på mikronivå i sin undervisning med frågor om inkludering och social rättvisa. De exempel på socialt rättvis och inkluderande undervisning som lyfts i denna artikel utmanar dock i mindre utsträckning de rådande normer och värderingar som strukturellt reproducerar ojämlikhet och exkludering i ämnet idrott och hälsa (Evans & Davies, 2017). Våra empiriska exempel har bland annat handlat om inkluderande undervisningsval som att eleverna kan låna gymkläder, får träna taktik i lagbollspel i lag som läraren har satt samman och ges möjlighet att åka hem och äta i samband med friluftsliv som bedrivs under den muslimska fastemånaden. Relationsbyggandet, anpassningar som görs och den stöttning som vissa individuella elever får kan huvudsakligen medföra att fler elever blir inkluderade i ett redan givet innehåll och en specifik undervisningspraktik. Vår studie bidrar emellertid med kunskap om hur lärare kan resonera kring inkludering och social rättvisa i idrott och hälsa. Denna kunskap medför en rikare begreppsrepertoar för att tala om och bättre förstå villkoren i ämnet, vilket också är värdefull kunskap i samband med utbildning av blivande lärare i idrott och hälsa.

Larsson m.fl.

Sammanfattningsvis visar studien på komplexiteten i att införa socialt rättvis och inkluderande undervisning då den inte nödvändigtvis förändrar strukturer eller gör en enhetlig skillnad för alla elever (Evans & Davies, 2017). Vi avslutar därför med att mer forskning på området behövs då det gäller hur utveckling av undervisningspraktiker som främjar inkludering, jämlikhet och social rättvisa också kan utmana och förändra rådande normer och värderingar i ämnet.

Tack

Till alla de lärare som medverkade i denna studie och lät oss få ta del av sina undervisningspraktiker som syftar till inkludering och social rättvisa i ämnet idrott och hälsa. Tack även till Centrum för idrottsforskning för finansiering av den studie som denna artikel bygger på (CIF P2019-0144).

Referenser

- Andersson, H. (2019). *Skolnärvaro. En översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. Ifous rapportserie 2019:3. Ifous.
- Apelmo, E. (2019). 'You do it in your own particular way.' Physical education, gender and (dis)ability. *Sport, Education and Society*, 24(7), 702–713. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1452198>
- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S. & Fisette, J. (2017). Revitalizing the physical education social-justice agenda in the global era: Where do we go from here? *Quest*, 69, 205–219.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. I M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman & K. Y. Joshi (Red.), *Teaching for diversity and social justice* (s. 3–26). Routledge.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Blackshear, T. B. & Culp, B. (2021). Transforming PETE's initial standards: Ensuring social justice for black students in physical education. *Quest*, 73(1), 22–44.
- Braun, B. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5 uppl.). Oxford University Press.
- Clark, L. (2020). Toward a critical race pedagogy of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 439–450. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1720633>
- Colnerud, G. (2015). Ethical dilemmas in research in relation to ethical review: An empirical study. *Research Ethics*, 10, 238–253.
- Cuervo, H. (2020). Rethinking teachers' production of social justice in rural schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1357–1371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1526338>

- Dagkas, S. (2018). "Is social inclusion through PE, Sport and PA still a rhetoric?" Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 70, 67–74.
- Denison, E. & Kitchen, A. (2015). *Out on the fields: The first international study on homophobia in sport. Nielsen, Bingham Cup Sydney 2014*. Australian Sports Commission, Federation of Gay Games.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D. & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: A qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561836>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingss-faget med blikk på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Eisenberg, A. (2006). Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy & Theory*, 38(1), 7–23. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00171.x>
- Enright, E. & McCuaig, L. (2016). Girls and PE: New starting points for critical pedagogy. I D. B. Robinson & L. Randall (Red.), *Social justice in PE: Critical reflections and pedagogies for change* (s. 83–101). Canadian Scholars' Press Inc.
- Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20(3) 319–334. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524854>
- Evans, J. & Davies, B. (2017). In pursuit of equity and inclusion: Populism, politics and the future of educational research in physical education, health and sport. *Sport, Education and Society*, 22(5), 684–694. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1307176>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Fernández-Balboa, J. M. (2017). A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, 22(5), 658–668.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Book.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (intro: Macedo, D., trans: Ramos, M. B.). Continuum.
- Fitzpatrick, K. & Santamaría, L. J. (2015). Disrupting racialization: considering critical leadership in the field of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 532–546. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.990372>
- Flintoff, A. (2015). Playing the 'race' card? Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 190–211. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648844>

Larsson m.fl.

- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). 'I just treat them all the same, really': Teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133.
- Gerdin, G. & Pringle, R. (2017). The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society*, 22(2), 194–213.
- Gerdin, G., Philpot, R., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., Westlie, K., Smith, W. & Legge, M. (2019). Researching social justice and health (in)equality across different school health and physical education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. *European Physical Education Review*, 25(1), 273–290.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy & Theory*, 38(1), 69–81.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (Shapiro, J. övers.). Heinemann.
- Hahn Tapper, A. J. (2013). A pedagogy of social justice education: Social identity theory, intersectionality, and empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(4), 411–445.
- Hill, J. (2015). 'If you miss the ball, you look like a total muppet!' Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
- Hodge, S. R. (2014). Ideological repositioning: Race, social justice, and promise. *Quest*, 66(2), 169–180.
- Holfve-Sabel, M. A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535–1555.
- Jansson, A., Brun Sundblad, G., Lundvall, S. & Norberg, J. R. (2022). Exploring the intersection between students' gender and migration background in relation to the equality of outcome in physical education in Sweden. *Sport, Education and Society*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2110862>
- Landi, D. (2018). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15.
- Landi, D., Lynch, S. & Walton Fizette, J. (2020). The A–Z of social justice physical education: Part 2. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 20–27. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1739433>
- Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). "Heterotopias in physical education: towards a queer pedagogy?" *Gender and Education*, 26(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.888403>
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324–341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

- Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K., Mordal Moen, K. & Smith, W. (2022). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, Education and Society*, 27(3), 228–243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1853092>
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861–878.
- Lynch, S., Sutherland, S. & Walton-Fisette, J. (2020). The A–Z of social justice physical education: Part 1. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 9(4), 8–16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1724500>
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aune, O. (2016) Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Mair, J. & Marti, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.002>
- Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, 26(3) 161–163. <https://doi.org/10.1177/0892020612445702>
- McCuaig, L., Öhman, M. & Wright, I. (2013). Shepherds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE. *Sport, Education and Society*, 18(6), 788–806. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.611496>
- Mordal Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 25(9). 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Munk, M. & Agergaard, S. (2015). The processes of inclusion and exclusion in physical education: A social relational perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67–81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “Social justice” in education. *Review of educational research*, 76(4), 507–535. <https://doi.org/10.3102/00346543076004>
- North, C. E. (2008). What is all this talk about ‘social justice’? Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110, 1182–1206. <https://doi.org/10.1177/016146810811000607>
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R. & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9–34.
- Oliynyk, I. (2021). ”Man vill ju ha med sig alla eleverna i undervisningen”: Didaktiska val och genusmönster i skolämnet idrott och hälsa. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 uppl.). Sage.
- Payton, R. L. & Moody, M. P. (2008). *Understanding philanthropy: Its meaning and mission*. Indiana University Press.

Larsson m.fl.

- Philpot, R. (2016). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies): Coherency, complexity or confusion? *European Physical Education Review*, 22(2), 260–275. <https://doi.org/10.1177/1356336X15603382>
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. & Westlie, K. (2021). Exploring social just pedagogies through critical incident technique methodology. *European, Physical Education Review*, 27(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Røset, L., Green, K. & Thurston, M. (2020). “Even if you don't care ... you do care after all”: Othering and physical education in Norway. *European Physical Education Review*, 26(3), 622–641. <https://doi.org/10.1177/1356336X19862303>
- Robinson, D. & Randall L. (Red.) (2016). *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change*. Canadian Scholars Press.
- Sainz, V. & Jacott, L. (2020). What do secondary education students understand about social justice? Students representations of social justice in different regions of Spain. *Interchange*, 51(2) 157–178. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09389-y>
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Schenker, K. (2019). Teaching physical activity – A matter of health and equality? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324903>
- Schenker, K. (2022). *Idrottsdidaktik för lärar- och tränarutbildningar*. Liber.
- Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M. & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126–140. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1609369>
- Slater, C., Potter, I. Torres, N. & Bricenco, F. (2014) Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110–115. <https://doi.org/10.1177/0892020614537516>
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I G. Rugseth & Ø. F. Standal (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9–22). Cappelen Damm Akademisk.
- Skolinspektionen. (2018). *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2020). *Läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Tidén, A., Redelius, K. & Lundvall, S. (2017). The social construction of ability in movement assessment tools. *Sport, Education and Society*, 22(6), 697–709. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1071249>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- Tinning, R. (2012). A socially critical HPE (aka physical education) and the challenge for teacher education. I B. Down & J. S. Myth (Red.), *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times* (s. 223–238). Springer.
- Tinning, R. (2016). Transformative pedagogies and physical education. I C. Ennis (Red.), *The Routledge handbook of physical education pedagogies* (s. 281–294). Routledge.
- Tripp, D. (2012). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* (2 uppl.). Routledge.
- Thorjussen, I. & Sisjord, M. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694–706.
- Thorjussen, I. & Sisjord, M. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: an intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Walton-Fisette, J. L. & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461–468.
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S. & Flemons, M. (2018.) Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497–509.
- Weeldenburg, G, Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Vos, S. (2021). Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 268–286. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1889383>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Young, I. M. (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. Princeton University Press
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Öhman, M., Almqvist, J., Meckbach, J. & Quennerstedt, M. (2014). Competing for ideal bodies: A study of exergames used as teaching aids in school. *Critical Public Health*, 24(2), 196–209. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.872771>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS