

2023:2

doi: 10.24834/educare.2023.2.852

## Läsaktiviteter och förutsättningar för läsförståelse i samhällskunskap i den svenska grundskolan.

*Åsa af Geijerstam*<https://orcid-org/0000-0002-7186-5381>[asa.af.geijerstam@edu.uu.se](mailto:asa.af.geijerstam@edu.uu.se)*Jenny Wiksten Folkeryd*<https://orcid-org/0000-0001-9878-199X>[jenny.folkeryd@edu.uu.se](mailto:jenny.folkeryd@edu.uu.se)*Yvonne Hallesson*<https://orcid-org/0000-0003-2962-803X>[yvonne.hallesson@nordiska.uu.se](mailto:yvonne.hallesson@nordiska.uu.se)*Pia Raattamaa Visén*<https://orcid-org/0000-0003-2962-803X>[pia.raattamaa-visen@su.se](mailto:pia.raattamaa-visen@su.se)

This paper deepens the understanding of conditions for students' reading comprehension in civic education created through different ways of working with reading, and the support students thus get to read verbal texts. Motivation for the study is found in an increasing need for knowledge about reading in various school subjects, and theoretical foundation is found in New Literacy Studies. We analyzed video recordings and field notes from lessons in three different schools and six different classes in grade 5 and 8 (ca 70h in total). The schools worked with reading in different ways; two schools used different models for teaching reading (Reading to Learn and a program for reading within Social Studies developed by the Swedish National Agency for Education) and one school did not use any particular model. The material was analyzed using

thematic content analysis and we identified seven different functions for reading. Furthermore, we analyzed which text levels were in focus. Results show that the classrooms where teachers work according to special models give clearer support to read and comprehend longer coherent verbal texts by using these types of texts and working with them through a variety of functions for reading activities, including activities general for several subjects as well as more subject specific activities.

Keywords: Reading, civic education, New Literacy Studies, subject-specific reading, literacy practice, reading activities

## 1. Inledning

Denna artikel behandlar läsande i samhällskunskapsämnet i årskurs 5 och 8. Under det senaste decenniet har en diskussion om elevers läsförståelse förts såväl i media- och samhällsdebatt som i forskning. I samhällsdebatten har frågor om vikande läsförståelse utretts och debatterats (t.ex. Johansson, 2021; Statens medieråd, 2021), medan myndigheter och forskning tagit sig an frågor om resultaten i internationella test och elevers läsande i olika ämnen (t.ex. Skolverket, 2023b; Walldén & Nygård Larsson, 2022; Weyergang, 2022). Denna diskussion har även givit upphov till undervisningsutvecklande satsningar av olika slag. Satsningarna motiveras bland annat av sjunkande resultat i läsförståelse för elever i Sverige, en trend som framkommit i internationella test (Skolverket, 2012, 2017). Forskning visar också att det skolrelaterade läsandet av längre sammanhängande text har sjunkit drastiskt i Sverige de senaste tio åren, vilket gör att förutsättningarna för att utveckla läsförståelse för denna typ av texter försvåras (Vinterek m.fl., 2020). En annan motivering till att utveckling av undervisningen behövs är att läsförståelsen för en och samma elev varierar beroende på i vilket sammanhang läsandet sker, vilken texten är och för vilket syfte läsandet sker. I Sverige syns till exempel en skillnad i elevers läsförståelse i årskurs 3 då de läser berättande respektive informativa texter, där resultaten för berättande texter generellt ligger något över de informativa (Mark & Dalberg, 2018). Samma relation mellan läsande av berättande respektive informativa texter framkom i det internationella läsförståelsetestet PIRLS 2011 där elevers läsförståelse av sakprosatexter var lägre än av narrativa texter (Skolverket, 2012). Skillnaden mellan texttyperna minskade dock i samma test 2016 och 2021 (Skolverket 2017, 2023b). Liknande tendenser har visats för elever i årskurs 5, 8 och 2 på gymnasiet där det i en jämförelse mellan berättande texter i svenskämnet och informativa texter i de samhällsvetenskapliga och

naturvetenskapliga ämnena framkom att läsförståelsen i berättande texter är högre än i de samhällsvetenskapliga respektive naturvetenskapliga texterna (Folkeryd m.fl., 2006).

Inom forskning och fortbildning har under senare år diskuterats att texter i olika skolämnen skiljer sig åt, och att elever behöver lära sig behärska de skillnader som finns i hur ett innehåll kommuniceras, värderas och utvecklas i olika skolämnen för att kunna ta sig an ämnets texter. Teoretiskt grundas detta bland annat i fältet *disciplinary literacy* (Fang & Coatoam, 2013; Shanahan & Shanahan, 2014) och fältet *content area literacy* (Brozo m.fl., 2013). Flera ansatser har gjorts för att möta behovet av ett utvecklat ämnesläsande i den svenska skolan, inte minst i det av regeringen initierade *Läshyftet*, som riktar sig till lärare inom alla ämnen och stadier, och som syftar till att öka elevers läs- och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen i olika ämnen (Skolverket, 2023a). I flera kommuner har även undervisningsmetoden *Reading to Learn* spritts genom fortbildning. Till exempel har Göteborgs kommun sedan 2013 årligen anordnat kompetensutveckling inriktad mot Reading to Learn. Till och med vårterminen 2020 hade ungefär 320 lärare och 8000 elever berörts av pedagogiken (Lövestedt & Acevedo, 2021). Reading to Learn erbjuds som lärarfortbildning enligt ett specifikt fortbildningsprogram och fokuserar arbete med läsande och läsutveckling i alla ämnen och alla undervisningsstadier (Rose & Martin, 2012).

Studierna som redovisas ovan visar att elevers läsförståelse skiljer sig åt mellan ämnen och att läsande av längre sammanhängande texter minskar i skolan. Flera olika utvecklingsprojekt berör hur undervisningen kan utvecklas för att stödja elevers läsande. Dock saknas studier som visar hur arbetet med texter och läsande ser ut i dag i flera ämnen i den svenska skolan. Bland annat konstaterar Lindqvist (2014) att läsande och skrivande sällan varit fokus i samhällskunskapsdidaktisk forskning, något som är särskilt intressant att undersöka med tanke på ämnets uppdrag. Ämnet samhällskunskap har ett dubbelt uppdrag, dels att ge elever kunskaper om exempelvis demokratiska samhällen, dels att stötta elever att utvecklas som aktiva medborgare i demokratiska samhällen (Sandahl m.fl., 2022).

Föreliggande studie är en del av ett större projekt där syftet varit att synliggöra hur olika sätt att arbeta med läsande i olika ämnen skapar förutsättningar för elevers ämnesspecifika läsförståelse

och läsutveckling.<sup>1</sup> Studien liksom i projektet som helhet utgår från en multimodal syn på text. Det innebär att såväl skriven verbaltext som bilder, modeller och rörlig text som filmer och olika webbtexter betraktas som *text* i undersökningen (se t.ex. Kress & van Leeuwen, 2001). En *läsaktivitet* definieras vidare i denna studie som en aktivitet där text i denna breda betydelse adresseras av lärare eller elev i undervisningen. Två pilotstudier kopplade till det övergripande projektet, där andra klassrum undersökts, har bland annat visat hur strukturerade undervisningsupplägg i samhällskunskap kan stödja elever att utveckla en ämneslitteracitet då de skriver texter baserade i källtexter, men att den styrda strukturen också riskerar att begränsa elevers reflektioner och kreativitet (Halleson & Visén, 2018). Vidare visar Halleson m.fl. (2018) ett liknande resultat baserat i analyser av samhällkunskapsundervisning i fyra klassrum i årskurs 5 och 2 på gymnasiet. De pekar på risken att starkt styrd undervisning (i detta fall enligt metoden Reading to Learn) kan hämma dialogiciteten i klassrummet, samtidigt som en undervisning med många och utvecklade läsaktiviteter ger större potential för utveckling av läsförståelse i ämnet. Föreliggande studie bidrar med en fördjupad förståelse för litteracitetspraktiker i samhällskunskap, och därmed en fördjupad förståelse för elevernas förutsättningar att ta till sig innehåll som det kommuniceras i ämnet.

Studiens syfte är att fördjupa förståelsen av vilka förutsättningar för elevers läsförståelse i samhällskunskap som skapas genom olika sätt att arbeta med läsande i ämnet. I relation till tre olika sätt att arbeta med läsande undersöks därför:

1. Vilka funktioner har läsaktiviteter i samhällskunskap?
2. Vilka texter används för att uppnå dessa funktioner?
3. Vilka språkliga nivåer i texterna är i fokus i läsaktiviteter i samhällskunskap?
4. Med utgångspunkt i resultaten från fråga 1-3, vilka mönster för läsaktiviteter framkommer genom användning av olika metoder i de undersökta skolorna, och vilka förutsättningar skapas därmed för elever att ta till sig längre sammanhängande texter i ämnet?

---

<sup>1</sup> Projektet Läsmetoder under lupp – konstruktion av läsförståelse i ämnesspecifika läspraktiker. Skolforskningsinstitutet Dnr 2017-03582.

## **2. Utgångspunkter för att undersöka läsaktiviteter i samhällskunskap**

Studien utgår från en syn på läsande som hör hemma inom New Literacy Studies (se t.ex. Barton m.fl., 1999). Läsande betraktas här som del av en bredare litteracitet i ämnet, och litteracitet betraktas som ett socialt och kulturellt fenomen som behöver studeras i sitt sammanhang (se t.ex. Gee, 2015). Ur detta perspektiv är det relevant att analysera de läsaktiviteter som förekommer i olika klassrum för att därmed kunna säga något om vad som karakteriserar de litteracitetspraktiker som framkommer i olika skolämnen. I tidigare studier i Sverige har sådana läsaktiviteter studerats med benämningar som ”textaktiviteter i olika ämnen” (t.ex. Edling, 2006), en del av ämnesliteracy (t.ex. Waagaard, 2023) eller en del av en skolämnesheteracitet (Skogström, 2022). I denna studie används begreppet skolämnesheteracitet, då fokus ligger vid läsaktiviteter i ett specifikt skolämne i årskurs 5 och 8 och undersökningen är tydligt empiridriven snarare än att utgå från en akademisk disciplin vilket ofta görs inom disciplinary literacy (t.ex. Shanahan & Shanahan, 2014).

Tidigare studier av läsande i samhällsvetenskapliga ämnen har i första hand fokuserat språkliga aspekter av texter, snarare än aspekter av läsandet av dessa texter. De texter som läses är, enligt ett antal amerikanska studier om texter i SO-ämnen, informationstunga och kräver bakgrundskunskap för att bli begripliga (se t.ex. Lee Brown, 2007). Vidare har texterna ofta ett ordförråd som är tekniskt och abstrakt, en komplex meningsstruktur och en otydlig berättarstruktur (se t.ex. Lee Brown, 2007; Szpara & Ahmad, 2007; Weisman & Hansen, 2007). I Sverige finns studier av språkliga aspekter i läroböcker i exempelvis historia och geografi (Olvégård, 2014; Sellgren, 2011) men studier av språkliga aspekter av läromedel i samhällskunskapsämnet är inte lika väl företrädade i forskningen. Vad man däremot konstaterat är att man i läromedel i samhällskunskap ofta återfinner visuella resurser som diagram, modeller och tabeller (Christophersen m.fl., 2019; Nygård Larsson, 2015). Walldén (2020) undersöker i en klassrumsstudie i årskurs 6 visuell design i ett läromedel där hållbarhetsfrågor diskuteras. Han konstaterar att såväl läromedlet som lärarens samtal om det vidmakthåller en västcentrerad syn på en splittrad värld, och att synen på hållbarhet präglas av individens ansvar för detta. Walldén (2020) pekar särskilt på att elevers tidigare kunskaper och erfarenheter inte tas till vara i det undersökta klassrummet, och att ett mer medvetet arbete med en texts design kan vara en potential för att göra detta.

Ämnesbegreppen som återfinns samhällskunskapens texter hämtas från en mängd olika akademiska discipliner (Sandahl, 2015; Shanahan & Shanahan, 2008; Szpara & Ahmad, 2007), detta eftersom det är ett tvärvetenskapligt ämne med grund i ämnen som statsvetenskap, sociologi, nationalekonomi och juridik (Sandahl m.fl., 2022). Ämnet introducerades efter andra världskriget som ett sätt att ”vaccinera” unga människor mot totalitära idéer och har varit obligatoriskt i den svenska grundskolan sedan 1962 (Sandahl m.fl., 2022). I studier av lärares syn på ämnet har ämnesbegreppen visat sig vara något man ser som särskilt centralt (Lindmark, 2013; Sandahl, 2015).

Att det kan finnas utmaningar för elever att bearbeta och förstå texter i ämnet samhällskunskap konstateras bland annat av Lindh (2019) som pekar på högstadieelevers svårigheter med såväl lärobokstexter som begrepp inom lag och rätt i ämnet. Weyergang (2022) visar att högstadieelever som blir ombedda att identifiera belägg för påståenden i text ofta hamnar i ett ytligt sökläsande i stället för någon för uppgiften mer effektiv strategi. Waagaard (2023) pekar vidare på att lärare uppger att det är svårt att få elever att läsa och att tiden för läsande samt tillgången på läromedel i ämnet dessutom är begränsad. Liknande resonemang förs av Rotvik Tverbakk (2018) som för fram att samhällskunskapslärare på högstadiet ser att elever brister i erfarenheter av läsande och därmed har stort behov av läsande och samtal om texter i skolan. För att begripliggöra ämnesbegreppen i och därmed förståelsen av läromedelstexter i samhällskunskap är den muntliga interaktionen central (Walldén & Nygård Larsson, 2022). Elever som i stället självständigt använder sig av online-resurser för att förstå begreppen hamnar lätt i en dekontextualiserad tolkning med svårigheter att bygga en utvecklad disciplinär förståelse av textens innehåll (Walldén & Nygård Larsson, 2022).

Beträffande vilka undervisningsformer som är vanliga i samhällskunskapsundervisning i Sverige i dag konstaterar Tväråna (2019) att det saknas sammanfattande forskning om detta, men att muntliga diskussioner verkar vara dominerande. Wall (2011) visar i linje med detta att muntliga lärargenomgångar är en vanlig undervisningsform i högstadiets samhällskunskapsämne i Sverige, tillsammans med debatter och rollspel som fungerar som såväl undervisnings- som examinationsform. I denna studie undersöks ett och samma undervisningsmoment i sex olika klasser. Momentet behandlar området som i kursplanerna i samhällskunskap benämns Rättigheter och rättsskipning.

Den multimodala synen på text som ligger till grund för denna studie är hämtad från New Literacy Studies (se t.ex. Kress & van Leeuwen, 2001). Läsaktiviteter i den breda betydelse som används i

denna studie handlar som nämnts ovan om att texter adresseras av lärare eller elever. Texter som används i undervisningen genom att på detta sätt adresseras benämns vidare *läsunderlag*. Läsaktiviteter och läsunderlag utgör tillsammans delar av de *litteracitetspraktiker* som framkommer i ämnet och blir därmed en del av förutsättningarna för det ämnesspecifika läsandet i klassrummet.

### 3. Material och metod

I studien undersöks undervisning i samhällskunskap i årskurs 5 och 8 i tre olika skolor med tre olika sätt att arbeta med läsande i ämnet. Med detta urval möjliggörs att få syn på olika sätt att arbeta med läsande, och därmed olika sätt att stötta elevers läsande i ämnet.

*A-skolan.* A= Annan metod. De båda lärarna i årskurs 5 och 8 i A-skolan beskriver att de inte arbetar utifrån någon specifik undervisningsmodell. De är båda legitimerade med behörighet i de ämnen de undervisar i. Lärarna utgår i sin undervisning från den didaktiska kunskap de har fått från sina respektive lärarutbildningar och från olika fortbildningar.

*L-skolan.* L = Läslyftet. Lärarna i årskurs 5 och 8 i L-skolan har deltagit i fortbildning i den nationella satsningen ”Läslyftet”, och bland annat arbetat med SO-modulen för grundskolan (Skolverket, 2023a). Syftet med SO-modulen är att lärare i dessa ämnen ska få ökad medvetenhet och kunskap om hur språk och lärande hänger ihop i SO-ämnena. Modulens innehåll inriktas mot språkutvecklande ämnesdidaktik och didaktiska verktyg för undervisning, och behandlar såväl teoretiska delar som metoder för exempelvis begreppsarbete, samtal och textläsning. Lärarna undervisar med inspiration från denna modul och andra delar av Läslyftet. Fortbildningen har skett tillsammans med andra lärare på skolan.

*R-skolan.* R = Reading to Learn. I R-skolan har båda lärarna deltagit i fortbildningen Reading to Learn (se t.ex. Rose & Martin, 2012), och undervisar med inspiration från denna genrepdagagogiska metod med fokus på läsande. Fortbildningen har skett tillsammans med lärare i hela kommunen. Här sker arbetet med texter och läsande stegvis och på ett strukturerat sätt. Vanligtvis inleds arbetet med att man bygger förkunskaper om ämnesinnehåll och texters övergripande strukturer. Därefter fokuseras textförståelse, bland annat genom att man högläser texten, sammanfattar ett stycke i taget och ibland närläser vissa delar mer ingående.

Totalt undersöks sex klasser och alla klasser arbetar med ett undervisningsmoment som behandlar rättsskipning. I årskurs 5 behandlar innehållet det som i kursplanens centrala innehåll för samhällskunskap i årskurs 4-6 formuleras under rubriken *Rättigheter och rättsskipning*: ”Samhällets behov av lagstiftning, några olika lagar och påföljder samt kriminalitet och dess konsekvenser för individen, familjen och samhället.” (Skolverket, 2022). I årskurs 8 behandlas det centrala innehåll som under samma rubrik formuleras: ”Rättssystemet i Sverige och principer för rättssäkerhet. Hur normuppfattning och lagstiftning påverkar varandra. Kriminalitet, våld och organiserad brottslighet. Kriminalvårdens uppgifter och brottsoffers situation.” (Skolverket, 2022).

En forskare följde undervisningen under hela momentet. Undervisningen dokumenterades genom video- och audioinspelning samt fältanteckningar. I årskurs 5 pågick momentet under cirka 10 lektioner i varje klass, och i årskurs 8 under cirka 20 lektioner. Det totala materialet omfattar cirka 70h video- och audioinspelat material.<sup>2</sup> Projektet bedömdes inte behöva genomgå etikprövning, enligt beslut från etikprövningsmyndigheten (Dnr 2019-02123). Riktlinjer för forskningsetik från Vetenskapsrådet (2017) samt dataskydd enligt GDPR (Europaparlamentets och rådets förordning, EU, 2016/679) har efterföljts vilket bland annat innebär att lärare, elever och vårdnadshavare lämnat informerat samtycke.<sup>3</sup>

Med utgångspunkt i fältanteckningar och inspelningar nedtecknades förloppet för varje lektion. För att undersöka ämnets litteracitetspraktiker med fokus på läsande markerades läsaktiviteter med information om hur dessa genomfördes samt vilka texter som lästes. Alla fyra forskare som deltagit i datainsamlingen arbetade med detta steg i analysen. Hur den översiktliga transkriptionen samt

---

<sup>2</sup> Materialet samlades in inom ramen för projektet Läsmetoder under lupp. Konstruktion av läsförståelse i ämnesspecifika läspraktiker, finansierat av Vetenskapsrådet. Övrigt material som samlades in men inte används i denna delstudie omfattar elevintervjuer (6 fokuselever i varje klass), lärarintervju, lästa texter, elevskrivna texter samt för- och eftertest.

<sup>3</sup> Informationsblanketter till vårdnadshavare översattes till fyra olika språk för att möjliggöra informerat samtycke. I informationsbrevet framgick bland annat hur studien skulle gå till samt hur vårdnadshavare kunde få ta del av barnets uppgifter. Vi tydliggjorde också att deltagandet var frivilligt och att det gick bra att avbryta deltagandet när som helst utan att uppge varför. Eleverna fick såväl skriftlig som muntlig information om projektet. Den skriftliga informationen anpassades efter åldersgruppen. De elever som inte lämnat medgivande eller vars vårdnadshavare inte lämnat medgivande placerades i klassrummet så att de inte syntes på inspelningen. På så sätt kunde alla elever delta i ordinarie undervisning.

övriga noteringar genomförts diskuterades vid ett antal jämförelsetillfällen för att få ett enhetligt material.

Med inspiration från tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006) togs ett antal kategorier fram för såväl 1) läsaktiviteternas funktioner, 2) vilka språkliga nivåer som var i fokus samt 3) vilka läsunderlag som användes (se vidare steg 1–3 nedan) och materialet analyserades med utgångspunkt i dessa. I de fall en läsaktivitet kunde sägas motsvara mer än en funktion markerades flera. För att säkerställa att analysen genomfördes på ett liknande sätt av de fyra forskarna diskuterades definition och exemplifiering av analyskategorierna gemensamt. Alla fyra har genomfört individuell analys av ett antal utvalda sekvenser för att definitionerna ska tolkas på samma sätt.

Steg 1. Den tematiska innehållsanalysen resulterade i sju identifierade *funktioner för läsaktiviteter*. Att identifiera läsaktiviteternas funktion i det sammanhang där de uppträder hjälper oss att förstå vad läsandet av en text gör i ett visst sammanhang (se t.ex. Gee, 2015). Funktionerna definieras i relation till undervisningskontexten. Ofta handlar detta om hur läraren ramar in läsandet och funktionen visar — uttryckt mer vardagligt — vilken poängen är med att en viss text läses eller visas (om det är film). Vi utgår från att alla läsaktiviteter i de undersökta klassrummen har som övergripande syfte att eleverna ska ta till sig undervisningsmomentets innehåll. Det betyder att det övergripande syftet för alla läsaktiviteter antas vara att ”läsa för att lära”. De sju identifierade funktionerna presenteras och exemplifieras under avsnitt 4.2. De exempel som presenteras är valda för att vara typiska för funktionen, och vi har hämtat exempel från alla de sex klassrum som ingått i studien.

Steg 2. En del av studien innefattar att fördjupa förståelsen för vilka förutsättningar som skapas för elever att ta till sig längre sammanhängande texter i samhällskunskap. Det blir därför relevant att också undersöka vilken textnivå som de olika läsaktiviteterna fokuserar i det övergripande syftet att ta till sig ett innehåll.

Fyra textnivåer som bär innehåll har identifierats i materialet. Detta har gjorts med inspiration från Dysthe m.fl. (2011) som med sin modell texttriangeln visar hur olika nivåer i en text samverkar, från lokal nivå som stavning och formalia till global nivå som innehåll och skrivsituation. Dysthe m.fl. (2011) utgår från fem nivåer, medan vi identifierat fyra textnivåer som rör sig från den lokala textnivån (begreppsnivå) via mesonivåerna menings- och styckenivå till den globala textnivån där

helheten i en text är i fokus.<sup>4</sup> Den lokala nivån (begreppsnivån) är relevant ur ett ämnesperspektiv då ämnesbegrepp ofta betraktas som särskilt centralt i samhällskunskap (se avsnitt 2), textens menings- och styckenivå är relevant då denna ofta är i fokus inom Reading to Learn (se ovan) och innehållet på den globala textnivån är väsentligt i relation till samhällskunskapsämnet då denna nivå ofta kan vara i fokus i muntliga genomgångar, vilket enligt tidigare forskning är vanligt åtminstone i högstadiets undervisning i samhällskunskap (Tväråna, 2019).

Vi analyserar alltså läsaktiviteter med avseende på om de innefattar att förstå innehållet:

1. på begreppsnivå
2. på meningsnivå
3. på styckenivå
4. på global textnivå

Det är viktigt att poängtera att denna undersökning har läsaktiviteter och deras funktion i fokus, vilket gör att det arbete med innehåll som sker muntligt utan bas i något läsunderlag inte ryms i denna studie.

Steg 3. Indelning av läsunderlag. Texter i olika format fungerar som läsunderlag i klassrummen. Genom den breda definition av text och läsaktivitet som görs i denna studie fångas en stor del av undervisningsaktiviteterna, eftersom text i någon form ofta finns närvarande. En nackdel med denna breda textdefinition är det kan framstå som att undervisningen fokuseras runt verbaltext och mer omfattande läsaktiviteter, vilket alltså inte alltid är fallet eftersom de texter det handlar om kan vara film, bilder på en PowerPoint eller stödord på tavlan. Eftersom en av forskningsfrågorna innefattar att undersöka vilket stöd elever får att ta till sig längre sammanhängande texter behöver vi i materialet åtskilja sådana mer omfattande verbaltexter, och läsaktiviteter i relation till dessa, från aktiviteter i relation till filmer eller aktiviteter där verbaltexter spelar en mer perifer roll.

---

<sup>4</sup> Vi har här alltså inte analyserat innehåll i ämnet på det sätt som diskuteras av till exempel Biesta (2015) eller innehåll i relation till ämneskonceptioner som det diskuteras av t.ex. Englund (1988).

I kategoriseringen av texterna har vi i första hand utgått från deras format, med inspiration från den indelning av textformat som finns i det internationella testet PISA. Här skiljer man bland annat på ”löpande texter” som består av meningar organiserade i stycken, och ”icke-löpande texter” organiserade i textlister, figurer, scheman eller diagram (Oskarsson m.fl., 2016). Varje text som förekommer i materialet har markerats och sex kategorier av läsunderlag har identifierats där vi för varje kategori markerar om den avser löpande eller icke-löpande text. Det medium som används för det aktuella läsunderlaget markeras också, om det exempelvis projiceras på en skärm, skrivs på tavlan eller finns i en bok. Som framgår av tabell 1 i avsnitt 4.1. definierar vi i denna studie löpande text som att den kan utgöras av såväl verbaltext (t.ex. i en lärobok) som av en film med talad text. Genom att även ange medium för respektive läsunderlag ges möjlighet att ge en rik bild av vilka läsunderlag elever möter i undervisningen i samhällskunskap. Vi undersöker även vilka läsunderlag som används för vilken funktion (beskrivet i steg 1 ovan) och för vilket innehåll (steg 2 ovan).

## **4. Resultat**

I detta avsnitt presenteras inledningsvis en översikt över de läsunderlag som använts i klassrummen (forskningsfråga 2). Sedan presenteras funktionerna för läsaktiviteter (forskningsfråga 1) med exempel ur materialet på hur arbetet kan se ut och vilka läsunderlag vi ser är vanliga att använda för respektive funktion. Därefter presenteras vilka språkliga nivåer som är i fokus (forskningsfråga 3) tillsammans med de mönster för läsaktiviteter som vi identifierat i de tre olika skolorna. Dessa mönster diskuteras till sist i relation till vilka förutsättningar som därmed skapas för elever att ta till sig längre sammanhängande texter i ämnet (forskningsfråga 4).

### *4.1. Läsunderlag*

Läsunderlagen är en viktig del av de litteracitetspraktiker som framkommer, och därmed en del av förutsättningarna för att ta till sig längre sammanhängande texter i ämnet. Sex typer av läsunderlag förekommer i de undersökta klassrummen. I tabell 1 anges dessa, samt det medium genom vilket läsunderlagen presenteras för eleverna.

Tabell 1. Typer av läsunderlag och mediet de presenteras genom.

|                                                 | Lösblad | Tavlan | Film | Digitala resurser | Skärm | Bok |
|-------------------------------------------------|---------|--------|------|-------------------|-------|-----|
| Löpande text                                    | X       | X      | X    | X                 | X     | X   |
| Icke-löpande text. Frågor.                      | X       | X      |      | X                 | X     |     |
| Icke-löpande text. Enstaka begrepp.             | X       | X      |      |                   | X     |     |
| Icke-löpande text.<br>Planeringar.              | X       | X      |      |                   |       |     |
| Icke-löpande text. Modeller och statistik.      |         | X      | X    | X                 |       | X   |
| Elevproducerad text, löpande eller icke-löpande | X       |        | X    |                   |       |     |

*Löpande text* definieras här som verbaltext som omfattar mer än ett stycke, eller en sammanhängande film. Ofta kan detta utgöras av läromedel i bokform, men lika ofta handlar det om en text läraren själv skrivit eller kopierat från en tidning och delar ut på lösblad eller projicerar på en skärm. Vanligt är också att elever på en individuell dator läser texter eller ser kortare filmer genom digitala resurser anpassade för elever. I vissa fall skriver också läraren mer än ett stycke sammanhängande text på tavlan.

*Icke-löpande texter* förekommer frekvent i klassrummen. I flera sammanhang förekommer *frågor* som eleverna läser och förväntas svara på. Detta kan vara innehållsfrågor i ett prov eller lucktexter som delas ut till eleverna. Ofta förekommer också frågor i digitala resurser, t ex det digitala läromedlet studi.se, som elever förväntas besvara efter att de sett en kort film i samma resurs.

*Enstaka begrepp* och *planeringar* står ofta skrivna på tavlan och utgör en vanlig form av icke-löpande läsunderlag. Dessa läsunderlag kan också delas ut på lösa blad. Begreppen är ofta centrala för innehållet och planeringarna handlar om hur lektionen är upplagd eller hur en viss uppgift ska genomföras. Här finns också exempel på meningsfragment som framför allt kopplas till arbetssättet Reading to Learn.

Vi har också lyft ut *modeller och statistik* som en egen typ av icke-löpande texter eftersom såväl modeller som statistik diskuterats som viktigt och typiskt för samhällskunskap (Christophersen m.fl., 2019; Nygård Larsson, 2015). Modeller och statistik förekommer i flera olika medier; på tavlan, i filmer, i digitala resurser och i läromedel.

De *elevproducerade texterna* kan innehålla såväl löpande som icke-löpande text och läses i vissa fall även av klasskamraterna. Om så sker utgör de en egen kategori i denna studie (de elevproducerade texter som inte läses av andra elever ingår alltså inte i analysen). Framför allt förekommer här filmer eleverna själva gör. Det kan också handla om listor eleverna tar fram, till exempel med centrala begrepp. Eleverna visar listorna för varandra och diskuterar dem.

#### *4.2.Funktioner för läsaktiviteter*

Som nämnts ovan utgår vi från att läsaktiviteter i de undersökta klassrummen har som övergripande syfte att eleverna ska ta till sig innehållet i momentet. I den tematiska innehållsanalysen identifierades förutom detta ytterligare sju funktioner. Läsaktiviteternas funktioner är en del i förutsättningarna som skapas för att ta till sig längre sammanhängande texter i ämnet. Nedan preciseras och exemplifieras dessa funktioner för att i 4.3 diskuteras i relation till i vilken grad de förekommer i de undersökta skolorna.

### *Läsaktiviteter för att repetera ett innehåll*

I alla klassrum arbetar man vid något tillfälle med läsunderlag *för att repetera ett innehåll* och befästa sådant som redan diskuterats. Det kan handla om att en text upprepas, men vanligare är att läraren skriver ett antal begrepp på tavlan och repeterar dessa i en muntlig genomgång i helklass. I klass A8 repeterar läraren vilka riskfaktorer för brott man gått igenom dagen innan, innan dagens muntliga övning introduceras där man ska diskutera brottsprevention ur olika perspektiv. Repetitionen görs med begrepp på en bild från en PowerPoint (bild 1).

### *Exempel 1. A8. Repetition med stöd i PowerPoint.*

L: Och då är det ju så här, vi pratade ju i går om varför man begår brott och vi poängterade några saker som gjorde att man faktiskt kunde hamna då lite fel i livet på brottets bana (klickar fram en ruta med de tre begreppen 'försörjningsstöd', 'lön' och 'utbildning', se bild 1). Dom topp tre som vi tog upp var bidrag, alltså det kan vara vilka bidrag som helst, a-kassa, socialbidrag och så vidare dom kan ju se olika ut. Man kan också få olika typer av jobb-bidrag så att man då ska komma in i samhället. Vi pratade om att lön (pekar på ordet lön på ppt-bilden) vad man har för lön spelar roll och vi pratade framför allt också utbildning. Vi pratade om att det inte var helt enkelt utan att dom här hängde ihop med varandra eller hur? (mumlande ja från eleverna) Ja det ser ni ju (pekar på de tre begreppen) har man inte så bra utbildning kan man ju inte få så bra lön också. Det leder ju också till att man kanske hamnar och får nån form av försörjningsstöd. Så det vi ska diskutera i dag är då istället tvärtom. Hur kan man då förhindra brottslighet.



**Bild 1.** Bild som projiceras under repetitionen av läraren i klass A8.

Läsunderlaget utgörs här av en icke-sammanhängande text med tre begrepp. De projiceras längst fram i klassrummet och läraren sammanfattar kort vad man dagen innan sagt om dessa tre begrepp. Repetitionen fungerar också som en förberedelse för kommande uppgift. I A8 arbetar man ofta på detta sätt där läraren talar med stöd från begrepp från en PowerPoint-presentation.

#### *Läsaktiviteter för att ställa sig utanför texten*

I fyra av de sex klassrummen finns exempel på *läsaktiviteter för att ställa sig utanför texten*, vilket ger ett metaperspektiv på texten. Det gäller de fyra klassrum som arbetar med inspiration från Läslyftet respektive från Reading to Learn. Här kan det handla om att läraren diskuterar textens form innan man börjar läsa eller att man anlägger ett källkritiskt förhållningssätt till den text man läser eller den film man ser.

Läsaktiviteter för att ställa sig utanför texten sker framför allt i samband med löpande verbaltexter som läromedel eller tidningstexter. Ett exempel på detta finns i L5 där läraren riktar elevernas fokus mot textens form och bilder för att förbereda dem för läsandet.

#### *Exempel 2. L5. Innehållsförteckning och rubriker.*

Läraren inleder med att prata om vad en innehållsförteckning är och låter eleverna leta reda på ett avsnitt i läroboken genom att själva titta i innehållsförteckningen. Sedan tittar man på rubriker och bilder.

L: Nu så ska vi titta på sidan 40. Där så börjar vi med att titta på rubrikerna och bilderna.

Vad ser vi för nånting? E2?

E2: Jag ser två personer som har fått dåligt samvete

L: det ser ut som dom har dåligt samvete mm. Vad står det under bilden då?

E2: (läser) När man gjort något fel får man dåligt samvete

L: Precis. Ser ni på dom här människorna, det syns att dom mår dåligt, hur ser man det?

E4?

E3: (kommenterar med låg röst) han flexar med sin sorg

E4: en det känns som att han typ gråter, den åt höger, sen den åt vänster ser lite arg ut

L: mm precis

E5: han e gangster

L: kommer ni ihåg att jag sa nyss att det var en jobbig känsla att få dåligt samvete att känna skam. Vad gör människor ofta som skäms? Dom gör det lite grann dom här också.

E6?

E6: dom mår dåligt

L: dom mår dåligt. Och hur syns det på kroppen att man skäms? Hur gör dom här E7?

E7: dom vill helst inte, dom täcker helst, dom vill inte ta ögonkontakt

L: ja exakt, när man skäms då vill man inte att nån ska se det, för det är ju så fruktansvärt pinsamt. Så man vågar inte visa upp det som är viktigast på hela kroppen, det här med ögonen och hur man ser ut i ansiktet. Så man döljer sitt ansikte helst. Det ser man på bilderna här också att dom skäms dom vill inte visa riktigt. Det är typiskt för såna som skäms. [...] Vad står det för rubriker här då, vad är det för nån som är huvudrubriken på den här sidan? E2?

E2: Rätt och fel

L: Rätt och fel är huvudrubrik, och sen har vi två underrubriker, E8?

E8: Dåligt samvete och sen så Gott samvete

L: precis, nu har man två sorters samvete här [...]

I exemplet framkommer hur läraren stöttar eleverna i flera aspekter av texter, från att få stöd i hur man hittar ett visst avsnitt i en lärobok genom att titta i innehållsförteckningen till att identifiera huvudrubriker och underrubriker (rad 14-16). Hon riktar också elevernas fokus mot bild och bildtext, kommenterar vad som finns på bilden och erbjuder ett sätt att tolka bilden (rad 1-13). Detta sätt att diskutera texten för att inta ett metaperspektiv före läsning är typiskt för detta klassrum, och eleverna är vana vid att delta aktivt i sådana aktiviteter.

### *Läsaktiviteter för att identifiera eller skriva av ett avsnitt*

Att läsa en text *för att identifiera* ett visst avsnitt eller *skriva av* delar av det förekommer i alla klassrum, men oftare i årskurs 5 än i årskurs 8. I de klasser som arbetar med inspiration från Reading to Learn får eleverna identifiera ord eller meningar i texter genom att exempelvis färglägga nyckelord som läraren ber dem identifiera. Detta är ett steg i metoden som riktar elevernas uppmärksamhet mot betydelsebärande ord och utvecklar ordens betydelse och funktion i textsammanhanget. I övriga klassrum ser vi att man till exempel skriver av tavlan eller letar efter särskilt viktiga ord i en text för att skriva dem i sin anteckningsbok. De läsunderlag som är vanligt förekommande tillsammans

med denna funktion är icke-löpande texter i form av enstaka begrepp eller enstaka meningsfragment som delas ut på lösblad. Det kan också vara löpande texter i form av taveltext.

*Exempel 3. R5. Närläsning av löpande text.*

I R5 får man efter att läraren presenterat innehållet ”Brott och straff” arbeta med närläsning av en del av en löpande text på ett antal olika sätt. Läraren har läst stycket högt och pratat med eleverna om innehållet. Här har man kommit fram till närläsning av styckets andra mening.

L: Då tittar vi på nästa mening och det handlar om varför riksdagen gör det här [stiftar lagar]. Jag läser meningen, häng med. (läser) ”Riksdagen har den lagstiftande makten eftersom den representerar det svenska folket.” Okej? Då börjar vi, då tittar vi på det första ordet i den meningen som återigen handlar om folkets representanter. (många elever räcker upp handen och vill svara) E1?

E1: Riksdag

L: Ja, då stryker vi över riksdagen en gång till. (Till E1) Så ska du få komma och skriva riksdagen.

(eleverna stryker över ordet med överstrykningspenna)

...

(E1 går fram och skriver ”riksdagen” på tavlan)

E4: får ja skriva sen

E3: nu kan vi ju skriva det utan att titta ju!

L: ja det kan ni snart

E3: snart! Kommer det bli fler? Det här är ju världens lättaste meningar ju.

L: hörni, nästa ord som vi ska stryka över det är det ord som betyder att man har en position i samhället (elever räcker upp handen innan L har pratat klart)

E3: får jag gissa?

L: (med irriterad röst) gissa, alla vill gissa. Det handlar om att man kan ha olika sorters makt. Okej? Eller hur? Och den här makten den handlar om att kunna få stifta lagar. Vad kallas den typen av makt? E4?

E4: lagstiftande

L: ja, lagstiftande vadå?

E4: lagstiftande lagar

L: lagstiftande?

E4: makten!

L: makten ja, precis, vi stryker över både lagstiftande och makten. I vissa länder så är det så att man fördelar olika typer av makt på olika ställen kan man säga. En del har en makt att stifta lagar nån annan har en makt att till exempel se till att

E4: (avbryter L) får jag skriva?

L: (snabbt tal) att saker och ting följs det gör man för att man ska se till att inte nån får all makt själv och bli maktgalen. (Till E4) Kom och skriv. I Sverige bygger det mesta på att det är folket är med och väljer. (E4 går fram och skriver lagstiftande makten på tavlan)

I exempel 3 fokuserar läraren på ämnesspecifika ord som eleverna ska identifiera i texten. De skrivs sedan på tavlan. Läraren ger också definitioner av och fördjupade resonemang om de olika begreppen. Ett par elever riktar sitt fokus mot att snabbast identifiera orden och att få skriva dem på tavlan (t.ex. E4 rad 4 och 17 och E3 rad 9) medan läraren ger ett fördjupat innehåll och även markerar att uppgiften inte handlar om att gissa (rad 10). I såväl R5 som R8 är detta ett återkommande sätt att arbeta med texter.

Eleverna i exemplet deltar aktivt, men gör även motstånd på olika sätt, till exempel genom att kommentera att arbetssättet är upprepande och lätt, eller genom att ta initiativ till att gå vidare till nästa steg i närläsningen innan läraren signalerar att man ska göra så. Denna del av undervisningen utgör en liten del av hela undervisningsmomentet, och eleverna får arbeta med texter och innehåll även på andra sätt än genom närläsning.

#### *Läsaktiviteter för att muntligt kommunicera och bearbeta innehållet*

Att arbeta med texter *för att muntligt kommunicera och bearbeta innehållet* görs på många olika sätt i de sex klassrummen. Det är en relativt vanligt förekommande funktion i de flesta klassrum, och i A5 dominerar denna funktion. Läsaktiviteter med detta fokus kan handla om att diskutera en längre sammanhållen text för att värdera, ta ställning eller skapa engagemang och motivera eleverna. Ett typiskt exempel finns i A5 där eleverna får se bilder på saker av olika värde, och ta ställning till etiska dilemman i relation till snatteri med utgångspunkt i dessa. Ett annat exempel finns i A8 där eleverna får tolka innehållet i en och samma text ur ett barn- respektive föräldraperspektiv. Läsaktiviteter för att muntligt bearbeta ett innehåll kan också handla om att läsa enstaka begrepp eller frågor för att diskutera eller värdera ett ämnesinnehåll. Att läsa högt eller på andra sätt dela

med sig av egna texter är ytterligare ett sätt som muntlig kommunikation och bearbetande sker på. Detta förekommer i viss utsträckning i alla de årskurs fem som ingår i materialet, men bara i en av åttondeklasserna (R8). De läsunderlag som förekommer tillsammans med denna funktion varierar alltså från längre löpande texter till enstaka begrepp och elevers egna texter som klasskamrater får ta del av.

#### *Läsaktiviteter för att planera en uppgift*

Elever tar också del av texter med syftet att få information om upplägget för en lektion eller uppgift, eller för att själva planera en uppgift. Det handlar då om *läsaktiviteter för att planera en uppgift*. Det mest typiska exemplet, som förekommer i alla klassrum, är att läraren skrivit dagens planering på tavlan och går igenom den tillsammans med eleverna. Det finns också exempel där instruktioner för en specifik uppgift delas ut till eleverna och de använder denna i sitt fortsatta arbete. Detta är fallet i exempel 4, och eleverna verkar här vana vid detta sätt att använda en instruktion. Funktionen att planera är mer frekvent förekommande i årskurs 8, och i ett av årskurs 5-klassrummen förekommer funktionen endast då läraren i något enstaka fall skriver upp dagens planering på tavlan. De läsunderlag som används är planeringar i form av scheman eller checklistor.

#### *Exempel 4. L8. Instruktion till uppgift att göra film.*

I exempel 4 läser läraren högt ur en instruktionstext om hur eleverna ska göra film. Läraren delar ut instruktionstexten och varvar högläsningen med kommentarer om hur eleverna ska arbeta. (Kursiverad text i exemplet läses högt ur instruktionsbladet.)

L: Okej, eran uppgift den här veckan kommer alltså vara att ni ska göra en film där ni ska gestalta ett brott. *'Filmen ska börja när brottet begås och sluta när personen blir straffad'*. Yes. Så det får inte bli att det blir en frikänd, personen ska dömas. *'Följande personer och begrepp ska finnas med i er film'* det vill säga det här mäter ju lite hur ni kan använda er av dom olika begreppen vi har lärt oss alltså orden. Ni ska ha en *'tilltalad, den som är anklagad för brottet, målsägande den som har anmält brottet'* om den finns, *'polis, åklagare, advokater, domare, nämndemän, eventuellt nåt vittne'*. Du ska ha med ord som till exempel *'gripande, förhör, anhållande, häktning, väcka åtal, rättegång, förundersökning, bevis, vittnesed, påföljd'*. Och vilken påföljd. Man kan ju också använda fler, om man kommer på fler begrepp typ överklagan kanske eller så. Sen har jag skrivit ner en liten *'arbetsgång'*. (L fortsätter att gå igenom hur arbetet ska gå till.)

Läsunderlag är i detta fall en icke-löpande text i form av en planering. Under genomgången av instruktionen är eleverna tysta och lyssnar med instruktionsbladet framför sig. Den skriftliga instruktionen används sedan aktivt då de under kommande lektioner i grupp arbetar med uppgiften. Framför allt använder man en lista med begrepp för att se att alla efterfrågade begrepp finns med.

*Läsaktiviteter för att bearbeta något genom skrift eller gestalta genom annan modalitet*

Att arbeta med text för att *bearbeta eller gestalta innehållet genom en annan modalitet* förekommer i nästan alla klassrum, även om det är vanligast förekommande i årskurs 8. Hur detta görs varierar mellan klassrummen men vanligast är att eleverna skriver i relation till något de läst. Det kan handla om reflekterande skrivande för att skapa engagemang och motivation där eleverna får skriva om hur de reagerat på en potentiellt känslomässigt engagerande text, eller om att anteckna särskilt viktiga ord. I alla årskurs 8, och i en årskurs 5, får eleverna också läsa för att söka information inför kommande skrivande genom att till exempel söka information på Internet. Det visar sig också att man i alla årskurs 8 (men ingen årskurs 5) låter eleverna arbeta med att gestalta ämnesinnehållet genom drama. Ytterligare ett sätt att bearbeta texterna handlar om att röra sig mellan modaliteter genom att skapa modeller eller visualiseringar. I två av de besökta årskurs 8-klassrummen får man göra detta genom att till exempel rita upp hur en rättssal ser ut efter att ha sett filmer och läst olika texter.

Läsunderlag som förekommer tillsammans med denna funktion är elevproducerade texter i form av manus som skrivs digitalt och som eleverna sedan följer (i varierande grad) i sitt arbete med dramatisering. Andra läsunderlag är längre sammanhängande verbaltexter som läses digitalt för att användas i eget skrivande och filmer som används som förebild för det egna filmskapandet.

*Exempel 5. R8. Läsa för att bearbeta genom skrift.*

I R8 arbetar eleverna i grupper med att ta fram affischer med temat Brott förr, nu och i framtiden. I samband med detta läser eleverna flera olika texter: uppgiftsformuleringen på en lärplattform, artiklar i tidningar och texter på webbsidor. De läser också utskrifter av varandras texter medan affischen växer fram. För att få hjälp i skrivandet läser eleverna taveltext där läraren skriver exempel på hur meningar kan inledas för de olika delarna av affischen, här kallat ”börjor” (bild 2). Eleverna går in och ut ur många olika texter i samband med att de bearbetar innehållet genom skrift.

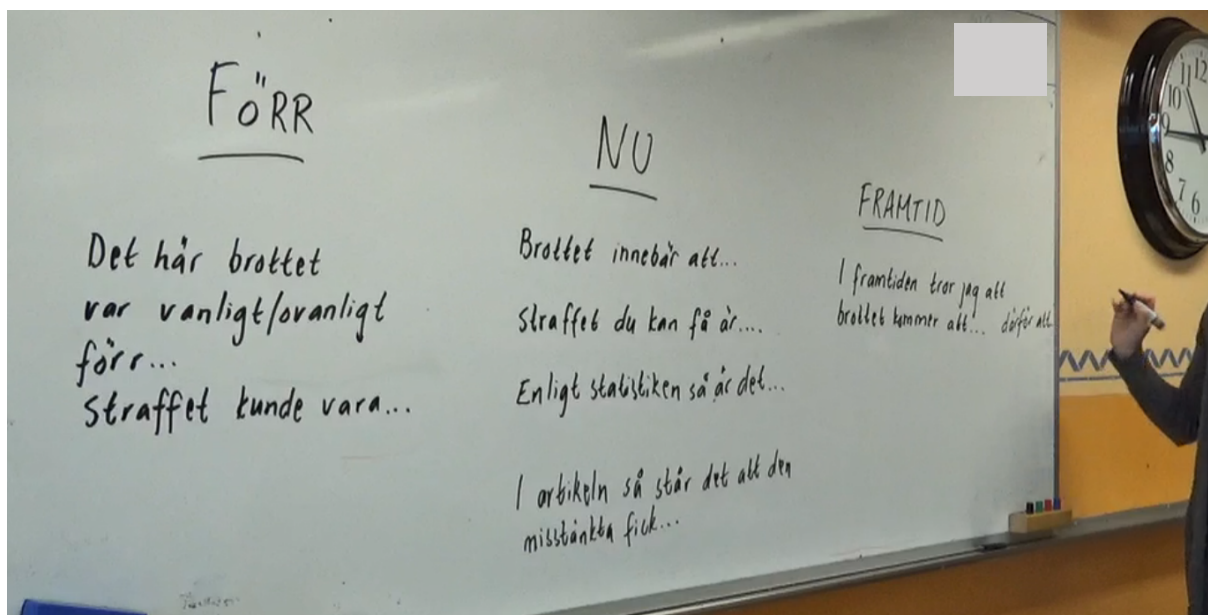


Bild 2. Läraren i R8 skriver så kallade "börjor" på tavlan.

En av eleverna skriver om straff för stöld förr i tiden. Eleven har hittat en gammal lagtext som är svår att förstå och ber läraren om hjälp.

E: Här (pekar mot texten på skärmen) om man stjälar för andra gången blir det fyrdubblat sakens värde. Och sen så, tredje då, stiger värdet eller då stiger värdet till 100 daler så alltså antingen hängd eller nej...nej ....

L: (läser texten på skärmen över elevens axel) så kom han tredje gången åter och att han tagit, tjuvnaden är nog till 100 daler, alltså det är så pass mycket

E: ja

L: då blir han hängd, vare sig det är en man eller kvinna

E: ja och sen fjärde...

L: är tjuvnaden mindre då mister han inte livet utan då får han plikta med kroppen efter stöldens värde och arbeta i två år under konungens häkte. Stjal han fjärde gången varde hängd.

E: ja, jag ska skriva om det här så kan du skriva ut sen

Eleven får hjälp att ta till sig en komplex text, och använder sedan innehållet i denna för att skriva en egen text om ämnet. I detta fall försöker eleven förstå innehållet i texten, i stället för att till exempel kopiera delar av originaltexten till sin egen text. Tidigare studier av elevers självständiga

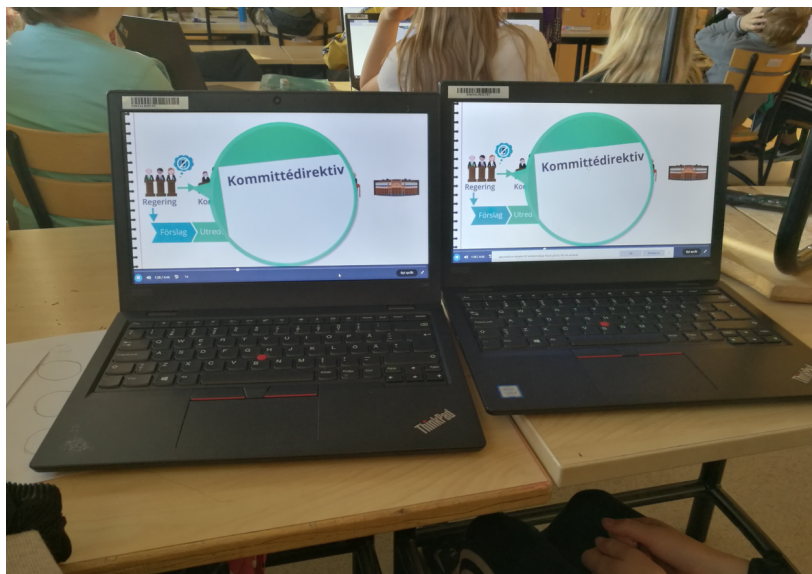
arbete med så kallade forskningsrapporter har visat att elever på olika sätt reproducerar de källtexter de använder, men att detta är beroende av hur undervisningen runt elevernas självständiga arbete är organiserat (Nilsson, 2002). Halleson och Visén (2018) visar också i en förstudie till det projekt som denna studie ingår i att elever i ett klassrum inspirerat av Reading to Learn uppvisar stor variation när det gäller graden av självständighet i relation till källtexternas innehåll i arbetet.

### *Läsaktiviteter för kunskapskontroll*

Att arbeta med texter för att kontrollera kunskaper sker i viss utsträckning i alla klassrum. Utsträckningen varierar dock mellan skolorna, och i A-klasserna är detta oftare förekommande än i de andra två skolorna. Kunskapskontroll handlar till exempel om att låta eleverna göra prov eller andra uppgifter som liknar läxförhör. I digitala resurser som används i klassrummet finns också ofta frågor som fungerar som kunskapskontroll av något som presenterats i film eller text. Den vanligaste typen av läsunderlag är här naturligt nog just frågor, och de presenteras digitalt, på tavlan eller på lösblad.

### *Exempel 6. A5. Svara på flervalsfrågor*

I klass A5 delas datorer ut för att eleverna enskilt ska se korta filmer om ämnesinnehållet på webbsidan studi.se och svara på självvärtande flervalsfrågor i anslutning till filmerna. Eleverna arbetar på olika sätt. Flera arbetar på eget initiativ i par. Ett elevpar ser filmen samtidigt på varsin dator (bild 3) och diskuterar sedan svaren innan de bestämmer sig för ett alternativ. I ett annat par väljer man medvetet olika svarsalternativ för att se vem som får rätt. En elev som arbetar enskilt låter i stället filmen gå på en bakomliggande flik medan frågorna besvaras.



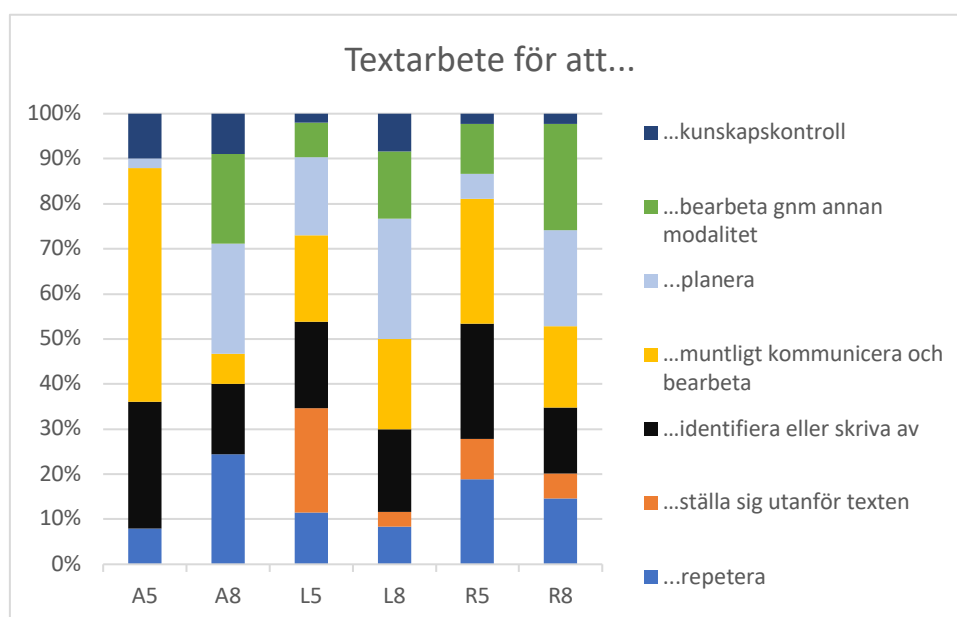
**Bild 3.** Ett elevpar ser film samtidigt på varsin dator i klass A5.

I exempel 7 är eleverna fria att välja bland ett par olika filmer, och fria att välja när frågorna ska besvaras. Funktionen för frågorna är att kontrollera att eleverna tagit till sig innehållet i filmen. För de elever som arbetar parvis inramas detta arbete av ett samtal om innehållet, medan den elev som låter filmen rulla medan frågorna besvaras snarare gissar sig fram. Diskussion och dialog runt innehåll har diskuterats som att det stärker lärandet (se t.ex. Nilsson, 2002). I detta fall finns utrymme för dialog, men på elevernas eget initiativ.

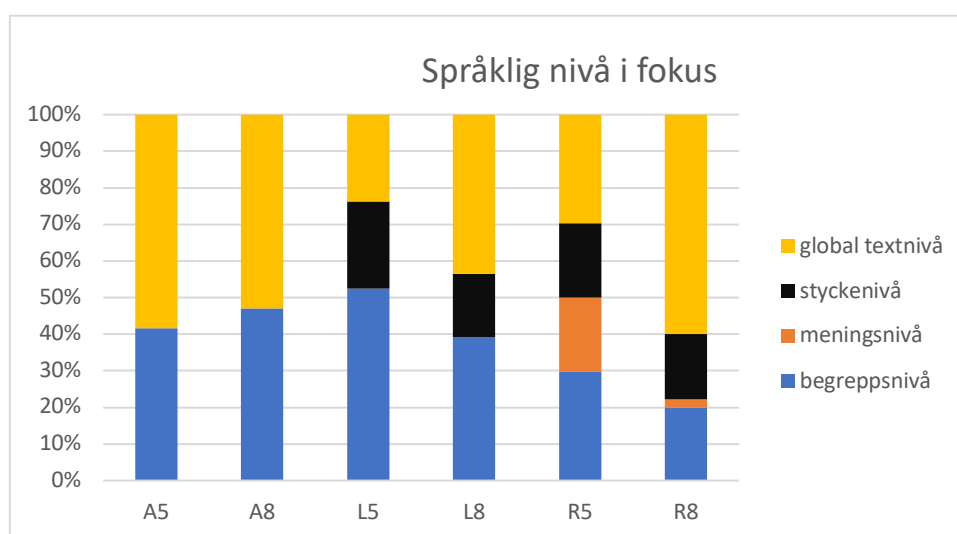
#### *4.3. Jämförelse mellan klassrummen*

För att möjliggöra jämförelse mellan olika sätt att arbeta med läsande jämförs de olika klassrummen. I tabell 2 visas hur de olika funktionerna fördelar sig mellan klassrummen och i tabell 3 vilka språkliga nivåer i texterna som hamnar i fokus i respektive klassrum. Denna kvantifiering ska betraktas som en beskrivning och grundas i det analysarbete som redovisats i metodavsnittet. Innehållet i tabell 2 och 3 kommenteras nedan i relation till respektive skola, genom att mönster för läsaktiviteter, läsunderlag och språkliga nivåer beskrivs. Här diskuteras även vilka förutsättningar som skapas för elever att ta till sig längre sammanhängande texter i ämnet genom dessa mönster i undervisningen.

**Tabell 2.** Översikt över fördelning av funktioner för läsaktiviteter i sex olika klassrum



**Tabell 3.** Språklig nivå i fokus i respektive klass.



Den tydligaste skillnaden i läsaktiviteter mellan de olika skolorna framträder i relation till vilka nivåer av texterna som är i fokus (tabell 3). Variationen i funktioner för läsaktiviteter är svårare att hitta tydliga mönster (tabell 2). I såväl L- som R-skolan förekommer alla sju identifierade funktioner i såväl årskurs 5 som 8, om än i olika hög grad. I A-skolan förekommer något färre funktioner, framför allt i årskurs 5 där läsaktiviteter för att muntligt kommunicera samt för att identifiera ett avsnitt och skriva av dominerar undervisningen.

I **A-skolan**, där man inte arbetar enligt någon särskild metod för läsande, är begreppen samt den övergripande textnivån i fokus i undervisningen (tabell 3). Hur man gör detta, alltså vilka funktioner för läsaktiviteter som finns i klassrummen, skiljer sig åt mellan årskurs 5 och 8 (tabell 2). I årskurs 5 i A-skolan dominerar funktionen att muntligt kommunicera och bearbeta innehållet, tillsammans med att läsa för att skriva av. I årskurs 8 är funktionerna repetera och planera frekventa. Här får eleverna också läsa för att bearbeta innehållet genom en annan modalitet i samband med att de dramatiserar en rättegång. Även om funktionen kunskapskontroll utgör en ganska liten del av undervisningen i båda dessa klasser framkommer att kunskapskontroll är något mer tydligt framträdande i A-skolan än i de andra två skolorna.

I årskurs 8 är det dominerande textunderlaget en icke-löpande text i form av en digital presentation som innehåller enstaka begrepp, modeller och statistik och planeringar. Eleverna tar även del av längre sammanhängande texter i form av filmer. En vagn med läromedel finns i klassrummet, men används ytterst sparsamt. Läraren orienterar dock eleverna mot läromedlen genom att berätta att de ska läsas till provet. Även i årskurs 5 är en icke-löpande text i form av en digital presentation ett återkommande textunderlag. Här ser eleverna också kortare filmer och läser en löpande verbaltext, som läraren själv tagit fram, där rollerna i en rättsprocess beskrivs. Vid ett tillfälle högläser läraren i klass A5 ur ett läromedel, och läser då en berättande text om ett barn vars pappa sitter i fängelse.

De förutsättningar eleverna får att ta till sig längre sammanhängande texter efter att ha deltagit i undervisningen påverkas naturligtvis av att bearbetning av läromedel och andra längre verbaltexter är nästan helt frånvarande i båda klassrummen. Fokus i A5 och A8 ligger i hög grad på innehållet på en övergripande nivå och på de centrala begreppen, utan att detta knyts till löpande texter i skriftlig form. Arbeta med begrepp kan öka elevernas ämnesspecifika ordförråd, och arbetet med det övergripande innehållet kan också öka deras förförståelse för att ta till sig texter i ämnet. Båda dessa aspekter, ordförråd och förförståelse, är sådant som i forskning förts fram som viktigt för läsförståelse (se t.ex. Lee Brown, 2007; Saville-Troike, 1984).

Sammanfattningsvis ser vi i A-skolan klassrum där det textburna innehållet bärs fram genom filmer, bilder och enstaka begrepp snarare än läromedel eller andra längre löpande texter och där läsaktiviteter ofta sker för att bearbeta texter muntligt, att repetera och att planera lektionsarbetet. Detta stämmer överens med Wall (2011) som pekat på muntliga lärargenomgångar och andra muntliga aktiviteter som vanlig undervisningsform.

I **L-skolan** där man arbetar med inspiration från Läslyftet har man förutom fokus på begreppen och den övergripande textnivån även fokus på texternas innehåll på styckenivå (tabell 3). I båda dessa klasser läser man gemensamt läromedelstexter genom högläsning. I årskurs 5 läser läraren högt för eleverna och i årskurs 8 turas eleverna själva om att läsa högt. Efter varje stycke stannar läraren upp, ber eleverna sammanfatta och samtalar om innehållet med eleverna. I båda klasserna återfinns också en variation av funktioner för läsaktiviteter (tabell 2), och alla sju identifierade funktioner finns i båda klasserna. En funktion som gör att L5 sticker ut är att man vid flera tillfällen intar ett metaperspektiv på texten (se exempel under rubriken *Läsaktiviteter för att ställa sig utanför texten*), något som inte sker i lika hög grad i de andra klassrummen. Att förstå texten som text genom diskussion av rubriker, multimodala inslag, textstruktur osv har i många studier och inte minst i fortbildningslitteratur presenterats som viktigt för att ge elever en vägvisning i läsandet, och därmed förbereda dem för förståelse av innehållet (se t.ex. Brown & Palincsar, 1989). Denna funktion förekommer även i L8, men då genom att läraren låter eleverna förhålla sig källkritiskt till texten. Det kritiska förhållningssättet har lyfts fram som särskilt viktigt i samhällskunskapsämnet (se t.ex. Tväråna, 2019). Källkritik finns också formulerat i ämnets styrdokument i såväl syftesformulering som i kunskapskrav för årskurs 6 och 9.

I L8 är syftet med läsaktiviteter ofta att strukturera sitt arbete. Här återkommer eleverna vid många tillfällen till en begreppslista som styr deras arbete med att skapa film, och de återkommer också till en filmsekvens som fungerar som modell för deras egen dramatisering av vad som händer i en rättssal. Man bearbetar också innehållet muntligt, till exempel genom en värderingsövning där eleverna får ta ställning till ett antal etiska frågor genom att ställa sig på olika platser i klassrummet.

I båda L-klasserna spelar längre sammanhängande verbaltexter en viktig roll och läromedel läses vid flera tillfällen. I årskurs 8 hade eleverna varsitt exemplar av läromedlet medan man i årskurs 5 delade ut och samlade in böckerna då de skulle användas. I L5 skrev läraren också vid flera tillfällen sammanfattande textavsnitt på tavlan och eleverna skrev av dessa i sina anteckningsböcker. I L-skolan ges eleverna förutsättningar att ta till sig längre sammanhängande verbaltexter genom att de får möta löpande texter av olika slag, och de får också arbeta med dessa med flera olika funktioner. Sammanfattningsvis ser vi i L-skolan klassrum där man arbetar på ett varierat sätt med texter av olika slag och där längre sammanhängande texter spelar en viktig roll.

**I R-skolan** där man arbetar enligt Reading to Learn fokuseras texternas alla fyra nivåer (tabell 3). Förutom begrepps-, stycke- och global textnivå finns här alltså också fokus på meningsnivån, vilket inte finns i de andra skolorna. I båda klassrummen arbetar man aktivt med texter av olika slag, och alla funktioner för läsaktiviteter finns representerade i materialet. I båda klasserna får man identifiera och skriva av på det sätt som är typiskt för metoden, det vill säga läraren orienterar eleverna om var i texten läsandet sker och ger en definition eller förklaring och ber eleverna identifiera begreppet, eleverna stryker under det i texten och läraren utvecklar innebörden i begreppet, ibland tillsammans med eleverna. En elev får sedan skriva upp begreppet på tavlan och övriga elever antecknar det. I årskurs 8 genomförs också ett omfattande textarbete som avslutas med att eleverna i grupper skriver texter om olika brott, och texterna presenteras för övriga klasskamrater samt klistras upp som affischer på klassrummets väggar. I arbetet med detta genomförs många av de inslag som ingår i metoden.

I R8 finns en stor variation i de textunderlag som används. Längre löpande texter förekommer i form av läroböcker, filmer, texter skrivna av läraren själv och tidningstext. Icke-löpande texter förekommer också i många former, och eleverna får här bland annat arbeta med meningsfragment i form av textremsor och statistik som visas på lärarens dator. Även i R5 finns en variation i textunderlagen. Här förekommer löpande texter i form av läromedel, skönlitteratur och film. Icke-löpande texter förekommer med stor variation precis som i R8. Här finns till exempel tabeller som klippts i delar som eleverna ska sammanfoga. I båda R-klassrummen pågår ett medvetet arbete för att skapa förutsättningar för eleverna att ta till sig längre sammanhängande verbaltexter i ämnet. Sammanfattningsvis ser vi i R-skolan klassrum där olika former av längre löpande verbaltexter spelar en viktig roll, och funktionen för läsaktiviteter är varierande.

## **5. Diskussion**

I denna studie har vi i olika klassrumspraktiker undersökt funktioner för läsaktiviteter i samhällskunskap, vilka läsunderlag som används och vilka språkliga nivåer i texterna som fokuseras för att ta till sig ett innehåll. På så sätt har vi eftersträvat en fördjupad förståelse av litteracitetspraktiker i ämnet och förutsättningar för elevers läsförståelse i ämnet. Det urval av skolor som deltog i studien visade sig vara relevant genom att bidra med olika mönster för hur man arbetar med texter i ämnet och därmed olika litteracitetspraktiker. I de klasser som arbetar enligt den tydligt strukturerade metoden Reading to Learn är det lättare att se den direkta kopplingen till

en given undervisningsmetod, medan de lärare som inspirerats av läslyftets SO-modul utgått från en mer öppen inspirationskälla och den direkta kopplingen till metoden är svårare att göra.

De funktioner för läsaktiviteter som identifierats i materialet är återkommande för läsande av informativa texter i skolan och kan antas återkomma i många olika ämnen snarare än vara ämnesspecifika för just samhällskunskap. Vissa funktioner innehåller också sådant som framhållits som att det ligger nära samhällskunskapens hjärta. Läsaktiviteter för att muntligt kommunicera och bearbeta innehållet visar sig exempelvis ge utrymme för ämnestypiska aktiviteter som att värdera och ta ställning eller att inta olika perspektiv, vilket bland annat Sandahl (2015) diskuterat som centralt för ämnet. I de fall elever får läsa för att bearbeta texten genom en annan modalitet, och själva exempelvis rita en översikt över en rättssal, närmar vi oss också något som är typiskt för samhällskunskapen där modeller, visualiseringar och statistik framhålls som ämnestypiskt (Christophersen m.fl., 2019; Nygård Larsson, 2015). Att läsa för att ställa sig utanför texten, och därmed inta ett metaperspektiv, är en central aspekt av skolämneshöghetslitteraciteten i flera olika ämnen, och Halleson (2011) har också visat att textmedvetenhet av detta slag är något som är utmärkande för goda läsare. Man kan alltså hävda att eleverna i de undersökta klassrummen dels får ägna sig åt generiska läsaktiviteter, men även till viss del sådana som är mer skolämnesspecifika. Detta sker dock i varierande grad i de olika klassrummen.

Stora skillnader framkommer mellan de förutsättningar som ges för elevers ämnesspecifika läsförståelse avseende vilka läsunderlag som erbjuds. I två av skolorna förekommer läromedelstexter och andra längre verbaltexter återkommande, och man arbetar med dessa texter på ett medvetet och varierat sätt. I A-skolan, som inte arbetar efter någon särskild undervisningsmodell, är i stället icke-löpande texter i fokus, såsom enstaka begrepp eller frågor. De är ofta digitalt presenterade och utgör ett centralt läsunderlag medan längre löpande verbaltexter för en undanskymd tillvaro i denna skola, genom att finnas närvarande i klassrummet men mycket sällan eller aldrig användas i undervisningen. Förhållandet i denna skola stämmer väl överens med att läsandet av löpande texter sällan förekommer under skoltid (Vinterek m.fl., 2020; Waagard, 2023). Resultatet blir ett viktigt inspel till diskussionen om att stötta elever att bygga förståelse för längre sammanhängande verbaltexter i olika ämnen, i linje med diskussioner inom såväl disciplinary literacy som content area literacy, och att motverka de sjunkande resultaten för läsförståelse som framkommit i internationella test (Brozo m.fl., 2013; Fang & Coatoam, 2013; Shanahan &

Shanahan 2014; Skolverket 2012, 2017). För att så ska kunna ske behöver texter inte bara finnas i klassrummet fysiskt (som i A-skolan), utan även behandlas och bearbetas i ett medvetet arbete styrt av läraren. Att muntliga lärargenomgångar och muntliga diskussioner dominerar undervisningen stämmer överens med tidigare studier av undervisning i samhällskunskapsämnet i äldre åldrar (Tväråna, 2019; Wall, 2011).

I vårt material ser vi att begreppsnivån i texterna får ett stort fokus i de flesta klassrum. Begreppskunskap har också framförts som centralt för ämnet (Sandahl, 2015). Värt att kommentera är också att man i högre grad fokuserar textens lägre nivåer (stycke-, menings- och begreppsnivå) i de två årskurs 5 där man arbetar enligt särskilda metoder för läsande i ämnet. Att detta sker i klassrummet som arbetar enligt Reading to Learn är inte förvånande, då det är något som föreskrivs inom modellen. I skolan där lärarna deltagit i Läslyftet finns också spår av läsaktiviteter från dessa fortbildningar. Den styrda struktur som är typisk för Reading to Learn riskerar dock att begränsa elevers reflektioner och kreativitet (Halleson m.fl., 2018) och i exempel 3 från R5 syns hur elever gör motstånd mot en i deras tycke alltför styrd undervisning.

Vi skulle kunna hävda att eleverna i A5 och A8 deltar i en undervisning som inte stöttar läsförståelsen i samhällskunskap och att de inte heller erbjuds läsunderlag för att utveckla sitt läsande av ämnesspecifika verbaltexter. Om vi däremot intar ett empiridrivet perspektiv kan vi hävda att de funktioner för läsaktiviteter som förekommer och de läsunderlag som används är det som blir skolämneslitteracitet i samhällskunskap i de undersökta klassrummen. Det är dock svårt att se något tydligt mönster för vad skolämneslitteracitet i så fall blir. I de skolor där man arbetar utifrån särskilda metoder för läsande i ämnet finns en större variation beträffande såväl läsaktiviteter och läsunderlag som vilken nivå av innehåll som ställs i förgrund. I den skola där man arbetar utan någon särskild metod (klass A5 och A8) är det mindre variation mellan läsaktiviteternas funktioner och man fokuserar färre olika nivåer av innehåll i läsunderlagen. Här är också längre löpande verbaltexter ovanliga i undervisningen. Läsaktiviteterna i samhällskunskap, och därmed skolämneslitteraciteten, framstår alltså som avhängig av vilken skola eleven går i. Vi ser ingen enhetlig litteracitetspraktik inom ämnet (Barton m.fl., 1999). Elevers möjligheter att utveckla en skolämnesspecifik läsförståelse verkar vara beroende av lärarnas fördjupade kunskaper om läsaktiviteter i ämnet, här sedda genom huruvida de deltagit i fortbildningar om läsmetoder. Resultaten i denna studie utgör ett möjligt underlag för lärare att reflektera över textaktiviteter och

läsunderlag, och därmed litteracitetspraktiker i samhällskunskap. Vidare talar resultaten för ett fortsatt behov av såväl undervisningsutvecklande forskning inom olika ämnen som fortbildningsinsatser och insatser inom lärarutbildningarna där ämnesspecifikt läsande blir en integrerad del av utbildningen i alla ämnen, oavsett vilken åldersgrupp lärarna undervisar eller ska komma att undervisa i.

## Referenser

- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Red.). (1999). *Situated literacies: Theorising reading and writing in context*. Routledge.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. I L. B. Resnick (Red.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (s. 393–451). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brozo, W. G., Moorman, G., Meyer, C., & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(5), 353–357. <https://doi.org/10.1002/JAAL.153>
- Christophersen, J., Børhaug, K., & Aarre, T. (2019). *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk*. Det Norske Samlaget.
- Dyshe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: Skrivande i högre utbildning* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Englund, T. (1988). Curriculum as a political problem: A historical perspective. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 27, 3–27.
- Europaparlamentet. (2016). *Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG (allmän dataskyddsförordning. EUT L 119, 1–88.*

- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Texttrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 169–188). Studentlitteratur.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. I: *The routledge handbook of literacy studies* (s. 35–47). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717647>
- Halleson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet].
- Halleson, Y., & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 98. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Halleson, Y., Visén, P., Folkeryd, J. W., & af Geijerstam, Å. (2018). Four classrooms – four approaches to reading: Examples of disciplinary reading in social science subjects in years five and twelve. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, Running Issue(Running Issue), 1–29. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.06>
- Johansson, M. (21 februari 2021). Unga läser fel saker och alldeles för lite — Eller? *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/sverige/unga-laser-fel-saker-och-alldeles-for-lite-eller/>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold Publishers.
- Lee Brown, C. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *The Social Studies*, 98(5), 185–188. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.185-188>
- Lindh, C. (2019). *I skrivandets spår. Elever skriver i SO*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404409/FULLTEXT01.pdf>
- Lindmark, T. (2013). *Sambällskunskapslärares ämneskonceptioner* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:663989/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap. Fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:752071/FULLTEXT01.pdf>

- Lövestedt, A. C., & Acevedo, C. (2019). Reading to Learn. Rapport över det femte året i kompetensutvecklingsprojektet Reading to Learn som genomfördes i Göteborgs kommun under läsåret 2017/2018. Center för skolutveckling.
- Mark, B., & Dalberg, T. (2018). *Resultatrapport 2018: Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.  
<https://www.natprov.nordiska.uu.se/forskning/resultatrapporter/>
- Nilsson, N.-E. (2002). Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter." [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].
- Nygård Larsson, P. (2015, juni). SO-ämnenas texter och texttyper. *Läshytet: Främja elevers lärande i SO*.  
<https://larportalen.skolverket.se>
- Olvegård, C. (2014). "Herravälde. Är det bara killar eller?" *Andraspråksläsare möte lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34974/gupea\\_2077\\_34974\\_3.pdf;jsessionid=D4FA227C73BDAF1026662F109A674711?sequence=3](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/34974/gupea_2077_34974_3.pdf;jsessionid=D4FA227C73BDAF1026662F109A674711?sequence=3)
- Oskarsson, M., Eliasson, N., Karlsson, K., Lundgren, M., Sollerman, S., Pettersson, A., Fredriksson, U., & Rasmusson, M. (2016). *PISA 2015 – Bakgrund och metoder med exempel*. Skolverket.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. *Equinox*.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:786771/FULLTEXT01.pdf>
- Sandahl, J., Tväråna, M., & Jakobsson, M. (2022). Samhällskunskap (Social science education) in Sweden. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 21(3). <https://doi.org/10.11576/JSSE-5339>
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199–219. <https://doi.org/10.2307/3586690>
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445746/FULLTEXT01.pdf>

- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? *The Reading Teacher*, 67(8), 636–639. <https://doi.org/10.1002/trtr.1257>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.  
<https://doi.org/DOI:10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skogström, H. (2022). *Skolämnesspecifikt läsande i tidiga skolår*. [Licentiatuppsats, Uppsala universitet].  
<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1638464/FULLTEXT01.pdf>
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Skolforskningsinstitutets systematiska översikter. <https://www.skolfi.se/forskningssammanställningar/publicerade-systematiska-oversikter/lasforstaelse-och-undervisning-om-lasstrategier/>
- Skolverket. (2012). PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Skolverket.
- Skolverket. (2017). PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Skolverket.
- Skolverket. (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-for-skoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Skolverket. (november 2023a). *Lärportalen*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Skolverket. (2023b). PIRLS 2021. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Skolverket.
- Statens medieråd (Red.). (2021). *Ungar och medier 2021. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.  
[https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021\\_anpassad.pdf](https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf)
- Szpara, M., & Ahmad, I. (2007). Supporting English-language learners in Social studies class: Results from a study of high school teachers. *The Social Studies*, 98(5), 189–196.  
<https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.189-196>

- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-169833>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school – Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Waagaard, V. (2023). *Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet. Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1742835/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2020). Accepting or challenging the given? Critical perspectives on whole-class readings of texts in social studies. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1958685>
- Walldén, R., & Nygård Larsson, P. (2022). “It can be a bit tricky”: Negotiating disciplinary language in and out of context in civics classrooms. *Classroom Discourse*, 1–24.  
<https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2084426>
- Weisman, E. M., & Hansen, L. E. (2007). Strategies for teaching social studies to English-language learners at the elementary level. *The Social Studies*, 98(5), 180–184.  
<https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.180-184>
- Weyergang, C. (2022). «... og hvordan kan vi vite det, da?»: Ungdomsskoleelevers lesestrategier i møte med tekstoppgaver i samfunnsfag som krever en kritisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 16(2).  
<https://doi.org/10.5617/adno.9059>