

Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet

Originalartikel

Josefin Hellman^{1*} , Cecilia Oskarsson²  & Viktor Björklund³ 

¹ Södertörns högskola

² Borlänge kommun

³ Stockholms stad

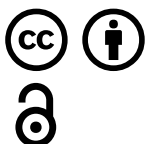
*Korresponderande författare:
Josefin Hellman
josefin.hellman@sh.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 89–117
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.34393](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.34393)
ISSN:2001-6131

Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

I artikeln beskrivs hur undervisning kan möjliggöra att gymnasieelever lär sig att använda källor för att föra välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter. Syftet med artikeln var att identifiera kritiska aspekter för sådant lärande samt hur undervisning kan designas för att synliggöra dessa. Två lärare och en forskare planerade, genomförde och analyserade undervisning i referenshantering tillsammans i tre olika klasser inom ramen för en learning study. Utifrån analyser av elevers referenshantering före och efter forskningslektionerna, tillsammans med en variationsteoretisk analys av undervisningen identifierades sex aspekter som kritiska för att eleverna skulle kunna använda källor på det mest utvecklade sättet. De behövde exempelvis urskilja att referenshantering följer kontextuella normer vad gäller hur referenserna utformas och hur transparens mellan röster skapas. Utifrån detta diskuteras bland annat vikten av att synliggöra skrivnormer i det egna ämnet hur lärare kan undervisa i diskursiv flexibilitet för att hjälpa elever navigera mellan skrivnormer i olika ämnen.

Nyckelord: referera, skrivundervisning, litteracitetsutveckling, variationsteori, learning study

Abstract

The article describes how teaching can enable upper-secondary school students to learn referencing skills to make informed and transparent reasoning in investigative texts. The aim of the article was to identify critical aspects for such learning and how teaching can be designed to make these visible. Two teachers and a researcher planned, implemented and analysed writing instruction together in three different classes within the framework of a learning study. Based on analyses of students' referencing before and after the research lessons, together with a variation theory analysis of the teaching, six aspects were identified as critical for students to be able to use sources in the most developed way. For example, they needed to recognise that referencing follows contextual norms. The results are discussed, among other things, in terms of the importance of teaching discursive flexibility to help students navigate between writing norms in different subjects.

Keywords: referencing, writing instruction, literacy development, variation theory, learning study

Introduktion

Under de senaste decennierna har studenters bristande skrivande varit ett ständigt återkommande debattämne (se t.ex. Josefsson & Santesson, 2017; UR, 2020). Problemet tycks mångfacetterat (se Malmström, 2017), men faktum kvarstår att många studenter inte har det skrivande som krävs för att kunna delta och bidra på ett tillfredsställande sätt i högre utbildning. För studenten kan otillräckliga skrivkunskaper leda till vanmakt, osäkerhet och utanförskap. Att det akademiska skrivandet är utmanande och kan knytas till frågor om deltagande och tillhörighet har belysts i svensk och internationell forskning sedan 1990-talet (se t.ex. Blåsjö, 2004; Lea & Street, 1998; Lennartson-Hokkanen, 2016).

Ett sätt att rusta blivande studenter för akademiskt skrivande är att gymnasieelever får sådan undervisning i detta skrivande att de har goda möjligheter att delta och bidra i högre utbildning. En viktig uppgift för ämnet svenska i gymnasieskolan är också att ge eleverna möjlighet att utveckla de färdigheter i skriftlig kommunikation som de behöver för vidare studier (se förordningen om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena SKOLFS 2023:130). Utifrån tidigare forskning om gymnasieelevers skrivande tycks dock det vanligaste sättet att skapa förutsättningar för eleverna att lära sig sådant skrivande vara att ge dem olika skrivuppgifter att lösa. Det har också poängterats att detta inte är tillräckligt (se Bergman, 2007; Magnusson m.fl., 2023; Parmenius Swärd, 2008).

Det är emellertid svårt att veta hur skrivundervisning i gymnasieskolan ska utformas för att ge eleverna möjlighet att utveckla det skrivkunnande de behöver i högre utbildning. Detta beror bland annat på att skrivande är komplext och att normer för skrivandet i högre utbildning varierar med ämne, lärare och situation (Lea & Street, 1998; Hyland, 2004). Vad det innebär att kunna skriva akademiskt är dessutom till stor del är tyst kunskap, vilket gör det svårt att synliggöra i undervisning (Carlgren, 2015; Hoel, 1997). Att utforska möjliga innebörder i särskilt relevanta delar av skrivkunnandet, samt identifiera hur undervisning kan designas för att skapa möjligheter för skrivutveckling skulle därför kunna vara till stor hjälp.

En särskilt relevant del i allt akademiskt skrivande är referenshantering, det vill säga att återberätta idéinnehåll från källtexter av olika slag, hänvisa till dessa och föra fram egna resonemang och slutsatser utifrån idéinnehållet i källorna. Referenshantering är utmanande för såväl gymnasieelever som nya studenter på universitet och högskola. De är bland annat osäkra på hur ofta de ska referera, var gränsen för plagiering går, hur lik den egna texten får vara källtexten och om de får dra egna slutsatser utifrån innehållet i källorna (se t.ex. Eriksson & Mäkitalo, 2013; Hellman & Thorsten, 2021; Ohlsson, 2023). Dessa utmaningar vittnar om att gymnasieelever kanske inte får möjlighet att utveckla de färdigheter runt referenshantering som de behöver för att kunna delta och bidra i högre utbildning.

För lärare som vill undervisa i referenshantering på vetenskaplig grund finns inte mycket kunskap att tillgå. I översikter om svensksdidaktisk forskning lyser studier om referenshantering med sin frånvaro (se Bremholm m.fl., 2021; Skar & Tengberg, 2014; Svedner, 2012). Med föreliggande artikel vill vi ge ett sådant bidrag. Syftet med artikeln är att identifiera vad som är särskilt viktigt att synliggöra i undervisning om referenshantering, samt hur undervisning som designats utifrån en specifik lärandeteori, variationsteorin, kan möjliggöra att gymnasieelever lär sig att använda källor för att föra välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter. Hur variationsteoretisk undervisningsdesign kan bidra till skrivutveckling i gymnasieskolan och högre utbildning är inte tidigare beforskat. Däremot har variationsteorin använts i en mängd ämnesdidaktiska studier med goda resultat, däribland inom berättelseskrivande i grundskolan (se t.ex. Kullberg m.fl., 2024; Thorsten, 2018). Ett centralt begrepp inom variationsteorin är *kritiska aspekter* (Marton, 2015). De beskriver vad som är särskilt viktigt att synliggöra i undervisningen.

I föreliggande artikel ämnar vi besvara följande forskningsfrågor:

- Vilka kritiska aspekter behöver eleverna urskilja för att kunna använda källor i välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter?
- Hur kan undervisningen designas utifrån variationsteoretiska principer för att synliggöra de kritiska aspekterna och, på så vis, möjliggöra lärande?

Referenshantering – utmanande och situerat

Referenshantering kan förstås som en mycket utmanande kognitiv process. Att referera är belastande för arbetsminnet eftersom det innehåller flera parallella processer. Skribenten behöver bland annat läsa och förstå, välja ut relevant material och omformulera det på ett sätt som passar den aktuella kontexten (Mateos & Solé, 2009). Ju mer skribenten automatiserat, såsom avkodning, stavning och genreigenkänning, desto mindre kognitivt belastande blir skrivandet (Flower & Hayes, 1980, 1981). Från ett kognitivt utvecklingsperspektiv betonas därför att det tar många år att behärska källbaserat skrivande (Kellogg, 2008).

Referenshantering kan också förstås som något situerat, det vill säga att sättet att referera varierar med sammanhanget. Ett centralt begrepp för att beskriva och förstå skrivande som situerat är *litteracitet*. När skrivkunnande beskrivs i termer av litteracitet länkas läsande, tänkande och skrivande samman och det betonas att skrivandet påverkas av kulturella och sociala aspekter (se Gee, 2015). Lea och Street (1998) betonar exempelvis att läs- och skrivförmåga i högre utbildning inte är en generisk färdighet utan består av flera olika litteraciteter (*academic literacies*). Det innebär att de normer som omgärdar skrivandet varierar med kontexten, att det finns olika sätt att tänka, läsa och skriva i olika ämnen och klassrum. Dessa olika sätt kan ses som litteracitetspraktiker (*literacy practices*) (Street, 1995, s. 132). Detta åsyftar de olika sätt att läsa och använda det skrivna ordet som utvecklas i olika, mer eller mindre avgränsade, praktiker eller sammanhang. Det är exempelvis möjligt att se gymnasieskolan som en litteracitetspraktik som skiljer sig från högskolans. Det går också att se den enskilda kursen på ett utbildningsprogram eller den enskilda uppgiften som en litteracitetspraktik. Hyland (2004) har i sin tur beskrivit hur referenshantering är integrerad med kunskapssynen i olika ämnesdiscipliner. Det finns stora skillnader avseende hur ofta en skribent källhänvisar, om skribenten refererar med författaren eller innehållet i fokus, väljer att citera eller att omformulera med egna ord, samt vilka referatmarkörer som används. Hyland menar att de främsta skillnaderna står att finna mellan naturvetenskap, å ena sidan, och samhällsvetenskap och humaniora, å andra sidan. Utifrån den socialt inriktade skrivforskningen går det således inte att tala om god referenshantering som en och samma sak i olika ämnen eller utbildningar. Istället är referenshantering att betrakta som något som varierar med olika litteracitetspraktiker, det vill säga är följande olika normer i olika kontexter.

Gymnasieelevers och studenters referenshantering

Tidigare forskning om elevers referenshantering har i förstaste fokuserat på plagiering eller hur självständig eleven är i relation till källtexten i sitt referatskrivande samt vilka konsekvenser detta kan ha för elevers lärande. Flera studier har funnit att det är vanligt med olika typer av avskrifter i elevers texter, också bland de som får höga betyg (se t.ex. Nilsson, 2002; Östlund-Stjärnegårdh, 2006). Premat (2023) har, i sin tur, undersökt gymnasieelevers källbaserade skrivande och konstaterar att många använder öppna internetresurser såsom Wikipedia utan att våga hänvisa till dem, eftersom de i undervisning om källkritik lärt sig att detta är en mindre pålitlig källa. Skaar och Hammer (2013) har undersökt varför norska gymnasieelever plagierar

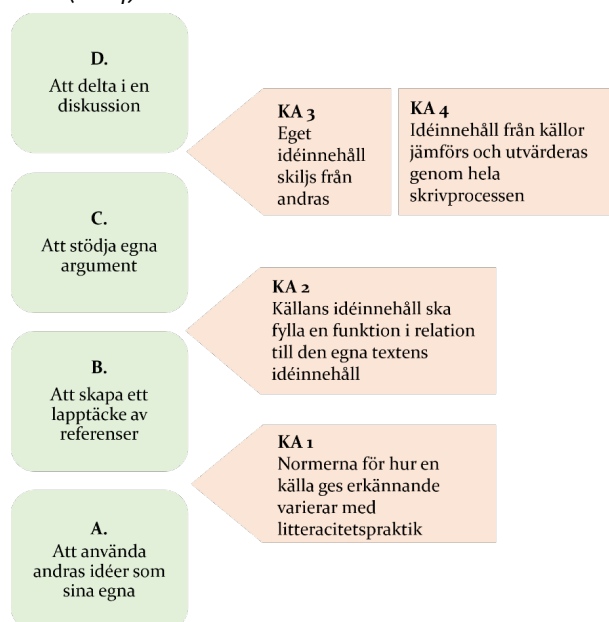
och konstaterar att kopiera och återanvända andras texter är vanligt bland gymnasieelever som får fri tillgång till internet medan de skriver utredande texter. Skaar (2014) menar vidare att detta är särskilt problematiskt i relation till lärande, eftersom eleverna då inte engagerar sig på samma sätt som då de tvingas skriva självständigt. På liknande sätt debatterats idag huruvida artificiell intelligens såsom ChatGPT kan och bör användas av elever och studenter som hjälpmedel för att sammanfatta källtexter. Sådana verktyg kan visserligen vara gynnsamma för att få en slutprodukt att se bra ut, men kan samtidigt minska möjligheterna till lärande (Abbas m.fl., 2024). Att gymnasieelever har svårt att föra resonemang utifrån källor och är osäkra på hur de själva får synas i texten har belysts av Ohlsson (2023).

Att det också finns utmaningar med plagiering, avskrifter och osjälvständig referenshantering i högre utbildning har beskrivits återkommande i studier om studenters skrivande (se t.ex. Ask, 2007; Staaf, 2015) och i Universitetskanslersämbetets rapporter om disciplinärenden i högre utbildning (se t.ex. UKÄ, 2022). Eklund Heinonen och Lennartson-Hokkanen (2019) lyfter fram att det sätt att hänvisa till källor som framställs som önskvärt i nationella provets bedömningsunderlag kan försvåra övergången till högre utbildning. De menar att de referenser i brödtexten som förordas inte förekommer i något av de gängse referenssystemen i högre utbildning, såsom Harvard, APA eller Oxford. Det sätt att referera som åsyftas är källangivelse i löpande text där information om författarens för- och efternamn, titeln på verket samt publikationsdatum skrivs i brödtexten. Utifrån de analys exempel som provgruppen vid Uppsala universitet tagit fram och som utgjorde bedömningsstöd för lärare vid nationella proven hösten 2024 framgår att det fortfarande är detta som efterfrågas (se Uppsala universitet, 2024).

Bland den tidigare forskningen finns två tidigare studier (Hellman, 2024; Hellman & Thorsten, 2021) som beskriver hur elever och studenter erfar och tar sig an källanvändning. De är av särskilt intresse i föreliggande artikel eftersom de beskriver kritiska aspekter som kan utgöra utgångspunkt när lärare planerar och designar undervisning utifrån variationsteoretiska principer (se vidare under *Teoretiskt ramverk och metod*). Hellman (2024) beskriver hur gymnasieelevers kan erfara källanvändning på fyra kvalitativa skilda sätt (figur 1).

Figur 1

Kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning och kritiska aspekter (KA) för att utveckla kunskandet utifrån Hellman (2024)



Eleverna erfor källanvändning som att: A) använda andras idéer som sina egna, B) skapa ett lapptäcke av referenser, C) stödja egna argument eller D) delta i en diskussion (vår översättning). Kategori A var det minst utvecklade sättet att erfa källanvändning och D det mest utvecklade. Här erfors källanvändning som en diskussion mellan skribenten, olika källor och den tänkta läsaren, samtidigt som eleven var transparent med olika idéers ursprung.

Utifrån skillnaden mellan kategorierna fann Hellman (2024) fyra så kallade kritiska aspekter (KA). Kritiska aspekter motsvarar sådant som elever behöver få syn på för att utveckla sitt kunnande (se Marton, 2015). För att erfa källanvändning som att delta i en diskussion behövde eleverna urskilja att: 1) normerna för hur källor ges erkännande varierar med litteracitetspraktik, 2) källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll, 3) eget innehåll skiljs från andras och 4) idéinnehåll från källor jämförs och utvärderas genom hela skrivprocessen (vår översättning). Den andra kritiska aspekten förekom även i Hellman och Thorstens (2021) studie om studenters sätt att erfa källanvändning. Hellman och Thorsten fann i övrigt att studenter behöver urskilja att 1) textens innehåll kan separeras från dess form, 2) det finns ett idéinnehåll i hela källtexten och i längre textavsnitt, och 3) referathantering placerar in den egna texten i ett vetenskapligt sammanhang.

Att undervisa i referenshantering

Det saknas svenskdidaktisk forskning om undervisning i referenshantering (jfr Bremholm m.fl., 2021; Skar & Tengberg, 2014; Svedner, 2012). I den anglosaxiska forskningen dominerar studier där referenshantering betraktas som något som går att lära ut med generella läs- och skrivstrategier. Sådan forskning har exempelvis kunnat visa att undervisning i att parafrasera¹ och citera kan utveckla dessa specifika förmågor, men också att detta kunnande inte är motsvarar referenshantering i all sin komplexitet (se t.ex. Bronshteyn & Baladad, 2006; Divan m.fl., 2015; Emerson m.fl., 2005). En kritik som riktas mot generisk skrivundervisning i allmänhet är att den inte synliggör skrivandets situerade aspekter (se t.ex. Lea & Street, 1998). Förespråkare för generisk skrivundervisning menar emellertid att den i synnerhet är gynnsam för de svagare eleverna och studenterna (se Alvermann m.fl., 2002; Vacca, 1998).

I några tidigare studier om undervisning i referenshantering beskrivs istället referenshanterings situerade aspekter (se t.ex. Eriksson & Mäkitalo, 2014; Hamilton, 2016). Då betonas att skrivande utvecklas genom att skribenten deltar i meningsfulla skrivsammanhang i en viss praktik. Hamilton (2016) lyfter fram att sådan undervisning i referenshantering ställer krav på att lärare inom ett ämne har god kunskap om vilket kunnande som eftersträvas, samt ger de som ska lära möjlighet att erövra förmågan över tid. Det har emellertid påpekats att sådan situerad skrivundervisning kan vara svår att genomföra i praktiken för skribenter som rör sig mellan olika konventioner i olika praktiker (se Wingate, 2015).

I gymnasieskolan skriver eleverna i flera olika ämnen och ämneskonventionerna är också mer flytande än i högre utbildning. Detta beror på att ämnesdiskurserna från forskningskontexten har anpassats, blandats och omskapats av lärare för att passa skolkontexten och de krav som råder där (Bernstein, 1996; Collin, 2014). Inte minst påverkar nationella prov vad som lärs ut och hur (jfr Chen & Derewianka, 2009). Vad god referenshantering är i gymnasieskolan och vilka

¹ Parafrasering innebär här, i linje med det engelska begreppet paraphrasing, att utgå från ett kortare avsnitt eller enstaka meningar i källtexten och att sedan omformulera dessa i den egna texten så att nyckelorden från källtexten i huvudsak är det enda som känns igen. Värt att notera är att begreppet parafras saknar enhetlig definition. På svenska används parafras också i betydelsen omdiktning eller omtolkning av skönlitterära verk, men det är alltså omskrivning av enstaka meningar i sakprosa som avses här.

konventioner som bäst förbereder elever för högre utbildning är därför inte självklart. Utifrån skolans flytande ämnesdiskurser menar Collin (2014) att elever behöver utforska skrivande i relation till kunskapsstrukturer i olika ämnen och på så vis tränas i en slags kritisk litteracitet. Heller (2010) föreslår, i likhet med detta, att lärare behöver lära ut metadiskursiv medvetenhet, exempelvis genom att elever får läsa, skriva och diskutera texter som ger en bild av några av de ämnesskillnader som finns. På så vis kan eleverna utveckla *diskursiv flexibilitet*, menar Heller. Att undervisa i referenshantering i relation till diskursiv flexibilitet har inte tidigare undersökts, men utforskas i föreliggande artikel.

Teoretiskt ramverk och metod

Vi har utgått från en specifik teori om lärande, *variationsteorin*, för att designa och analysera undervisning. Undervisning och lärande har undersökts i en så kallad *learning study*. Nedan beskrivs och motiveras valet av det teoretiska ramverket och metoden.

Variationsteori

Variationsteori är en lärandeteori som används för att undersöka och utveckla undervisningen om specifika ämnesinnehåll (se Marton, 2015). Teorin är en vidareutveckling av fenomenografin som syftar till att förstå och beskriva variationer i hur människor erfar olika fenomen, företeelser eller lärandeobjekt i sin omvärld (se Marton & Booth, 1997).

Att lära sig innebär utifrån variationsteorins antaganden detsamma som att urskilja fler aspekter av något. Genom att göra detta kan något förstås på ett mer utvecklat sätt (Marton, 2015; Marton & Booth, 1997). Det som ska läras, *lärandeobjektet*, avser den förmåga som ska läras och de aspekter som den lärande behöver urskilja för att behärska den (se Kullberg m.fl., 2024). De aspekter som är nödvändiga att urskilja för att förstå något på ett visst sätt och som eleven ännu inte urskilt kallas kritiska aspekter (Marton, 2015, s. 23–24). Utifrån variationsteorins antaganden behöver undervisningen fokusera på dessa för att möjliggöra lärande. För att finna de kritiska aspekterna behövs både kunskap om vad lärandeobjektet innebär och hur eleverna erfar lärandeobjektet (jfr Pang & Ki, 2016). Det räcker inte med djupa ämneskunskaper för att finna de kritiska aspekterna, eftersom de vanligtvis inte är uppenbara, varken för läraren eller forskaren. Istället behöver de sökas empiriskt i relation till specifika undervisningsgrupper (se Pang & Ki, 2016). Detta kan exempelvis göras genom en fenomenografisk kartläggning, vilket innebär att beskriva på vilka kvalitativt skilda sätt ett fenomen eller lärandeobjekt kan erfaras (Marton & Booth, 1997).

Variationsteorin ger också svar på vilken undervisningsdesign som kan möjliggöra lärande. Utifrån variationsteorins antaganden behöver de kritiska aspekterna då presenteras utifrån olika variationsmönster: *kontrastering*, *generalisering* och *fusion* (Marton, 2015). Det första och mest centrala variationsmönstret är kontrastering, vilket innebär att vi lär oss genom att se skillnader. En kritisk aspekt som framkommit i en tidigare studie om källanvändning (Hellman, 2024) var att urskilja att eget idéinnehåll skiljs från andras. För att elever ska kunna urskilja detta öppnas en dimension av variation upp där *eget idéinnehåll skiljt från andras* är ett värde som behöver kontrasteras mot andra värden (jfr Marton, 2015). Exempel på värden som den kritiska aspekten skulle kunna uttryckas med i elevtexter är att *eget idéinnehåll sammanblandats med källans* eller att *eget idéinnehåll saknas* jämte det önskade värdet att *eget idéinnehåll skiljs från andras*. För att eleven ska urskilja det önskade värdet behöver detta jämföras med ett annat värde i samma dimension av variation medan bakgrunden är invariant (Marton, 2015). Då behöver exempelvis kontraster mellan att *eget idéinnehåll sammanblandas med källans*, *eget idéinnehåll saknas* och *eget idéinnehåll skiljs från andras* visas för eleverna medan textens struktur, innehåll och layout skulle utgöra bakgrunden och hållas invariant i möjligaste mån.

När en kritisk aspekt väl urskilts kan den generaliseras för att bli till mer allmän kunskap som går att använda i olika sammanhang (Marton, 2015). I undervisning hålls då det önskade värdet (t.ex. *eget idéinnehåll skiljs från andras*) invariant medan värden som utgör bakgrund (t.ex. struktur, innehåll, layout) varierar. Här undersöks gränserna för den kritiska aspekten och därmed vilka värden eller närliggande aspekter den som ska lära kan bortse från.

Genom kontrastering och generalisering bryts lärandeobjektet ner till delar för den som ska lära. Genom variationsmönstret fusion sätts helheten samman igen (Marton, 2015). I exemplet med att urskilja att eget idéinnehåll skiljs från andras görs detta när den som ska lära möter hela texter där hen kan urskilja olika värden (t.ex. att *eget idéinnehåll sammanblandats med källans*, att *eget idéinnehåll saknas* och att *eget idéinnehåll skiljs från andras*) som alla presenteras mot varierande bakgrunder (t.ex. olika innehåll och struktur).

Learning study

För att utforska hur elever kan utveckla sin referenshantering valde vi en praktisknära, undervisningsutvecklande ansats, en learning study, där forskare och lärare tillsammans planerar, genomför och analyserar undervisning i cykler. I en learning study finns möjligheten att sammanfoga lärares erfarenhetsbaserade och tysta kunskap med teoretiska idéer och begrepp. Detta kan i sin tur ge artikulera, explicit kunskap runt vad det innebär att kunna något och hur ett specifikt kunnande, såsom referenshantering, kan utvecklas (Carlgren, 2019). Ansatsen valdes utifrån en ambition om att de resultat som genereras ska vara av relevans för lärarprofessionen. Så kan främst ske när lärares frågor står i fokus och är medforskare genom hela processen (se t.ex. Carlgren, 2012). Vi som deltog i studien är lärare och forskare med fem till tjugo års lärarerfarenhet. Lärare A är legitimerad lärare i svenska och samhällskunskap och Lärare B i svenska, svenska som andraspråk och religionskunskap. Forskaren är legitimerad lärare i svenska, engelska och psykologi. Lärare B och forskaren har också erfarenhet av språkverkstadsarbete² och att stötta studenter i akademisk litteracitet i högre utbildning. Vi deltog alla tre utifrån en önskan om att förbättra skrivundervisning utifrån de utmaningar vi sett med elevers och studenters referenshantering. Forskaren hade rollen som projektledare. För att forskarens auktoritet inte skulle hindra lärarerfarenheten att ta plats tydliggjorde vi våra respektive roller vid studiens början. Forskaren uppmuntrade lärarna kontinuerligt att bidra med sina perspektiv och erfarenheter i gemensamma diskussioner (jfr Carlgren m.fl., 2017). Forskarens roll var också att utmana det lärarna uppfattade som självklart (jfr Thorsten & Johansson, 2017).

Lärandeobjektet, det specifika ämnesinnehåll som vi ville att eleverna skulle lära sig, var *att kunna använda källor för att föra i huvudsak transparenta och grundade resonemang i utredande texter*. I likhet med Durden (2018) samt Pang och Ki (2016) var utgångspunkten att en fenomenografisk kartläggning kan vara ett bra sätt att finna tentativa kritiska aspekter att utgå ifrån i en learning study. Därför såg vi de kritiska aspekter som framkommit i Hellmans (2024) samt Hellman och Thorsten (2021) studier om gymnasieelevers och studenters källanvändning som tentativa kritiska aspekter i första cykeln. Det har tidigare också betonats att det finns ett värde i att använda kritiska aspekter från tidigare studier i nya för att undersöka generaliserbarhet i de resultat som genereras inom ramen för learning study (Runesson & Gustafsson, 2012; Runesson m.fl., 2018). Det fanns också en öppenhet för att det kunde finnas andra aspekter som var kritiska för lärandet än de som framkommit i dessa studier.

2 Språkverkstäder finns idag på de flesta lärosäten i Sverige och deras verksamhet syftar i huvudsak till att stötta studenter i akademiskt skrivande. Se Lennartson-Hokkanen (2016) för en utförligare beskrivning av språkverkstäders arbete.

Urval

Learning studyn genomfördes i tre olika klasser (klass A, B och C) på en stor kommunal gymnasieskola under loppet av ett läsår. De klasser som deltog valdes ut genom bekvämlighetsurval (Bryman, 2018) då de undervisades av Lärare A och B. Vi valde tre klasser på samhällsvetenskapliga program i årskurs två för att få så likvärdiga elevgrupper som möjligt. Eleverna som deltog hade relativt höga betygsgenomsnitt och var jämnt fördelade över de tre klasserna: 33 elever i klass A, 33 i klass B och 30 i klass C. Eleverna fick muntlig och skriftlig information om studien och samtliga 96 elever gav sitt samtycke till att delta. För att skydda de deltagandes integritet har elevernas namn pseudonymiserats. Studien har genomgått etisk prövning med diarienummer 2022-06931-01 och följer de riktlinjer som fastställts där avseende datainsamling, -bearbetning och -lagring.

Learning study-cyklerna

Learning studyn bestod av tre cykler. Varje cykel bestod av följande steg: 1) att undersöka vilka aspekter av kunskandet eleverna redan urskilt (förttest), 2) att planera och genomföra en forskningslektion, 3) att utvärdera hur elevernas kunskande utvecklats efter forskningslektionen (eftertest), samt 4) att analysera vad som gjordes möjligt att lära och göra eventuella justeringar (jfr Carlgren m.fl., 2017). Nedan beskrivs vad som gjordes i de olika stegen i learning study-cyklerna.

För- och eftertest

För att undersöka vilka aspekter av kunskandet eleverna redan urskilt (förttest) och för att utvärdera elevernas kunskande efter forskningslektionerna (eftertest) fick eleverna skriva utredande texter om minoritetsspråk. Såväl utredande texter som minoritetsspråk utgör centralt innehåll i svenskämnet (se SKOLFS 2023:130). Förttesten skrevs tre till fyra veckor före forskningslektionerna och eftertesten en till två veckor efteråt. I förttestet skulle möjligheterna för samiskans och meänkielins överlevnad diskuteras med hjälp av artikeln *På jakt med meänkieli* (Tenfält, 2012) samt rapporten *De samiska språken i Sverige 2013* (Samiskt språkcentrum, 2014). I eftertestet skulle det samiska språkets relation till identitet diskuteras med hjälp av filmen *Sameblod* (Kernell, 2017) samt rapporten från Samiskt språkcentrum. Det fanns således mindre skillnader mellan för- och eftertest avseende vilken typ av källor som användes, vilket kan ha haft inverkan på resultatet. Fokus var emellertid själva referenshanteringen i skrivuppgiften och att denna skulle uppfattas som autentisk och meningsfull, vilket vi försökte tillmötesgå genom att använda uppgifter som ingick som en del av den ordinarie undervisningen. Eleverna uppmanades att skriva en utredande text som liknade de nationella proven i svenska. Texten fick maximalt vara 600 ord lång och förväntades ha inledning, huvuddel och avslutning. Eleverna hade möjlighet att läsa och diskutera texterna med varandra före skrivtillfället. För att minimera risken för fusk skrev eleverna sina texter på plats i skolan via en digital plattform utan tillgång till internet eller andra program. Hur för- och eftertest analyserades beskrivs under avsnittet *Analys*.

Forskningslektionerna

Tre forskningslektioner genomfördes, en i vardera klass. Varje lektion var 150 minuter lång, inklusive 20 minuters rast. Forskaren genomförde samtliga tre lektioner. Lärare A och B deltog aktivt genom att förtydliga och ställa frågor för att främja elevernas lärande. Lärare A deltog på forskningslektion 1 och 2 och Lärare B under forskningslektion 3. Lektionernas helklassmoment videofilmades med kameran riktad mot forskaren för att möjliggöra detaljerad analys av lektionsinnehållet i efterhand.

För att välja ut vilka kritiska aspekter som skulle stå i fokus för undervisningen i de tre forskningslektionerna gjordes en omfattande bedömning av elevernas referenshantering i förttesten.

Hur detta gick till beskrivs under *Analys*. Vi valde att i huvudsak utgå från tre av de fyra kritiska aspekterna (KA) från Hellman (2024): 1) normerna för hur källor ges erkännande varierar med litteracitetspraktik, 2) källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll, 3) eget innehåll skiljs från andras (se figur 1), där KA 2 också förekommit i Hellman och Thorsten (2021).

Undervisningen runt de kritiska aspekterna följde i huvudsak samma upplägg, men de variationsmönster som användes förfinades genom de tre cyklerna. Först hade forskaren en kort genomgång för eleverna där det tydliggjordes vad de, på gruppnivå, redan hade urskilt och vad vi ville att de skulle lära sig (de kritiska aspekterna). Sedan fick eleverna arbeta i grupper om fyra till fem elever med en fingerad elevtext. Den fingerade elevtexten hade vi sammanställt utifrån elevernas förtest och den innehöll exempel på god referenshantering såväl som missförstånd som var vanliga i elevernas texter (se exempel i bilaga 2). Till texten fanns frågor som riktade fokus mot de kritiska aspekterna, exempelvis: "Hur gör skribenten för att ge erkännande åt källor?" eller "Vad skulle ni göra annorlunda vad gäller källhänvisning, om det här var er text?". Tanken med uppgiften var att eleverna skulle möta utmaningarna med referenshantering innan vi presenterade en lösning. Detta antog vi skulle göra att eleverna skulle få det enklare att se varför de kritiska aspekterna var relevanta att urskilja (jfr Marton, 2015).

Därefter var målet att skriva om den fingerade elevtexten så att de resonemang som fördes i texten blev välgrundade och transparenta. Detta gjordes i helklass genom att forskaren modellerade elevernas olika lösningar på tavlan. Ett sådant tillvägagångssätt syftade dels till att skapa kontraster mellan värden i det fingerade elevexemplet och de nya värden som eleverna föreslog, dels till att generalisera kunskapen genom att peka på olika goda exempel (jfr Marton, 2015). Avslutningsvis fick eleverna se på den utredande texten som helhet igen och skriva en individuell reflektion om vad de hade gjort bra i den skrivuppgift de nyss hade skrivit (förtestet) och vad de ville göra annorlunda i nästa (eftertestet). På så vis skulle den utredande texten och referenshanteringen som hade brutits ner till delar genom kontrastering och generalisering sättas samman till en helhet igen (jfr Marton, 2015). Den individuella reflektionen var också tänkt som formativ bedömning av elevens referenshantering, med syfte att synliggöra lärandet för eleven själv och lärargruppen (jfr Wiliam, 2019). Eleverna fick inom ramen för undervisningen ingen annan återkoppling av lärare eller elever på sina texter än den som gavs under forskningslektionerna.

Analys

För att få svar på forskningsfrågorna har flera olika analyser gjorts. För det första har kvaliteten på elevernas referenshantering i för- och eftertest bedömts i olika omgångar. För det andra har forskningslektionernas potential att möjliggöra lärande analyserats med hjälp av variationsteori. För det tredje har elevernas utveckling vad gäller referenshantering mellan för- och eftertest analyserats i relation till vad som gjordes möjligt att lära i forskningslektionerna.

För att kunna följa elevernas utveckling utgör enbart för- och eftertest från de elever som skrev båda texterna samt deltog i forskningslektionen i respektive cykel en del av denna analys. Totalt var detta 82 (av 96) elever: 28 elever i den första cykeln, 29 i den andra och 25 i den tredje. Materialet som utgör underlag för analys presenteras i tabell 1. Nedan presenteras de olika analysförfarandena.

Tabell 1*Material som utgör underlag för analys*

	Cykel 1 Klass A	Cykel 2 Klass B	Cykel 3 Klass C
Förtest: utredande texter om meänkieli och samiska (à ca 600 ord)	28 st.	29 st.	25 st.
Eftertest: utredande texter om samiska och identitet (à ca 600 ord)	28 st.	29 st.	25 st.
Självreflektioner (à ca 100 ord)	28 st.	26 st.	25 st.
Transkriptioner från videoinspelad undervisning	1 h 50 min (24 sidor)	2 h 5 min (21 sidor)	1 h 45 min (18 sidor)

Elevernas referenshantering

Kvaliteteten på elevernas referenshantering i för- och eftertest bedömdes med hjälp av en bedömningsmatris som togs fram för ändamålet. Vi utgick i huvudsak från det fenomenografiska utfallsrum och de kritiska aspekter rörande gymnasieelevers källanvändning som framkommit i Hellman (2024) när vi utformade bedömningsmatrisen. Först avsåg vi använda utfallsrummet i sig som en bedömningsmatris. En och samma elev kan emellertid ge uttryck för flera kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning i en och samma text, vilket gjorde att det utfallsrummet inte lämpade sig för bedömning av elevtexterna i sin helhet. Istället blev de kritiska aspekterna från Hellman (2024), Hellman och Thorsten (2021) och de vanliga utmaningar vi såg i elevernas texter i relation till respektive dimension av variation vägledande när matrisen utformades. Matrisen är att betrakta som en abstraktion som speglar delar av ett större, komplext kunnande. Fokus för oss var pragmatisk validitet (se Nuthall, 2004), det vill säga att matrisen skulle fånga något väsentligt genom att vara användbar för lärare och göra skillnad för elevers lärande. I varje cykel förfinades matrisen och efter att den tredje cykeln avslutats färdigställdes den. Den slutgiltiga versionen återfinns som bilaga 1. Viktigt att understryka är att matrisen inte är en betygsmatris, utan att den i förstone är tänkt att spegla hur kunnandets olika kvaliteter kan ta sig i uttryck i text.

Med matrisens hjälp bedömdes sex områden kopplade till referenshantering i varje elevtext: hur eleverna källhänvisade (erkännande), hur de använde den egna rösten i relation till källan (egen röst), hur de höll isär olika röster i texten (transparens), hur nära källtextens formuleringar de egna referaten var (självständighet), i vilken mån det idéinnehåll som återfanns i referatet stämde överens med det i källan (överensstämmelse) och om referenshanteringen anpassats till textens olika delar (textlogik). Varje område beskrevs i tre nivåer. Nivå 3 motsvarade det mest utvecklade sättet att använda källor från Hellman (2024): *erfara källanvändning som att delta i en diskussion*. Nivå 1 och 2 utgjorde utvecklingssteg. Målet för undervisningen var att samtliga elever skulle kunna använda källor för att föra ett i huvudsak transparent och grundat resonemang som passade den utredande texten. I föreliggande artikel menar vi att det motsvarar nivå 2 för samtliga områden. De områden som är närmast knutna till de kritiska aspekter vi utforskade i undervisningen (erkännande, egen röst och transparens) kommer att beskrivas mer utförligt som en del av resultatet.

Kvaliteteten på elevernas referenshantering i för- och eftertest bedömdes av forskaren. Bedömningar gjordes såväl i varje cykel som efter att tredje cykeln hade avslutats. I cyklerna användes preliminära versioner av bedömningsmatrisen. När den tredje cykeln hade avslutats bedömdes samtliga texter ånyo med den slutgiltiga versionen. Då bedömdes för- och eftertest för sig, för

att öka sannolikheten för likvärdig och reliabel bedömning. Denna bedömning användes vid analysen av relationen mellan undervisning och lärande.

Relationen mellan undervisning och lärande

Viss analys av relationen mellan undervisning och lärande gjordes mellan cyklerna, dels av lärargruppen gemensamt, dels av forskaren ensam. Sist gjordes en fördjupad analys av forskaren ensam.

Analysen mellan cyklerna gick till så att forskaren först transkriberade lektionerna ord för ord. Därefter infogades bilder och material som diskuterades eller visades under lektionerna i transkriptionen. Forskaren gjorde också en preliminär bedömning av skillnaden i elevernas referenshantering i för- och eftertest och valde ut en handfull texter för gemensam analys utifrån att de indikerade att eleverna inte lärt sig det vi önskade eller uppvisade nya sätt att använda källor vi inte tidigare sett. Detta underlag diskuterades sedan i lärargruppen och utgjorde underlag för justering av designen i forskningslektion 2 och 3.

Efter att den tredje cykeln hade avslutats gjordes en re-analys av det empiriska materialet i sin helhet av forskaren ensam. För att få syn på hur eleverna erfor lärandeobjektet bedömdes då för- och eftertest med den slutgiltiga bedömningsmatrisen. Med hjälp av transkriptionerna undersöktes sedan vilket lärande som hade möjliggjorts i de tre forskningslektionerna. Då undersöktes vad som varierade mot en invariant bakgrund i undervisningen. I en tabell beskrevs först, i kronologisk ordning, vilket värde som varierade och vilka värden som utgjorde en invariant bakgrund. Sedan noterades vilka aktiviteter eleverna deltog i då kontrasterna iscensattes. Därefter organiserades materialet utifrån vilka kontraster som hade iscensatts runt respektive kritisk aspekt. Här noterades också de elevfrågor, -kommentarer och -reflektioner från lektionerna som kunde knytas till dessa. För att sedan utforska relationen mellan undervisning och lärande analyserades därefter kontrasterna som hade iscensatts i relation till hur elevernas referenshantering hade utvecklats mellan för- och eftertest. Utifrån det lärande som kunde skönjas framträdde då vilka kontraster som hade varit särskilt kraftfulla. Dessa presenteras som en del av resultatet. Avslutningsvis jämfördes de olika cyklerna med varandra.

Resultat

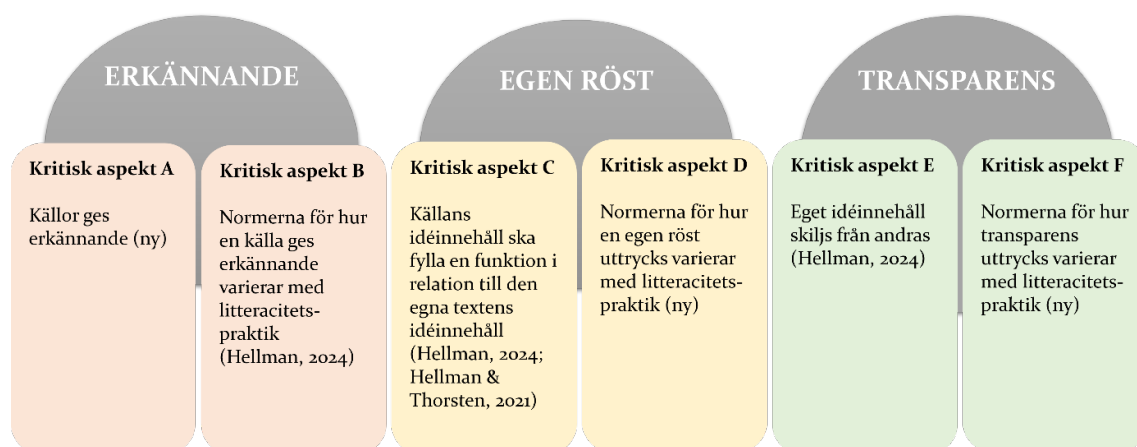
Vi fann sex kritiska aspekter (A–F) för att urskilja vad det innebär att använda källor i välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter (se figur 2). Eleverna behövde urskilja att:

- A källor ges erkännande
- B normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik
- C källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll
- D normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik
- E eget idéinnehåll skiljs från andras
- F normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik.

De kritiska aspekterna beskrivs i relation till områdena *erkännande* (A och B), *egen röst* (C och D) och *transparens* (E och F) utifrån att dessa stod i fokus för undervisning och bedömning. Under respektive område presenteras vad de kritiska aspekterna innebar, hur kunnandet bedömdes i elevernas texter och vilken undervisningsdesign som användes för att synliggöra dem i undervisningen. Eftersom designen förfinades genom cyklerna används i huvudsak exempel från den tredje cykeln.

Figur 2

Kritiska aspekter för att föra välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter



Hälften av de kritiska aspekterna har förekommit i en tidigare studie av Hellman (2024): *normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* (B), *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* (C) samt *eget idéinnehåll skiljs från andras* (E). Den kritiska aspekten C har också förekommit i studien av Hellman och Thorsten (2021). Dessa kritiska aspekters tillförlitlighet och praktiska värde bekräftas i föreliggande studie.

Erkännande

Att hänvisa till källor, att ge erkännande åt något någon annan skrivit eller sagt, är grundläggande i utredande skrivande. I förtesten i samtliga tre cykler fanns exempel på att eleverna inte refererat på ett tillfredsställande sätt. Det handlade om att referenser saknades, att referensinformationen var så bristfällig att källan inte gick att spåra eller att sättet att skriva referenser på inte följde de tänkta normerna. Hellman (2024) fann i sin studie att när gymnasieelever inte gav erkännande åt källor handlade detta inte främst om att elever medvetet ville vilseleda, utan snarare att de tog med sig tidigare konventioner till nya skrivuppgifter, vilket inte alltid var passande. Hellman menade då att eleven behöver urskilja att *normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* för att kunna använda källor på det mest utvecklade sättet. I den aktuella litteracitetspraktiken i föreliggande studie ville vi att eleverna skulle referera till källtexterna vi försett dem med. Referenser saknades emellertid i flera av elevernas förtest. Utifrån detta utgick vi i föreliggande studie därför ifrån att eleverna behövde urskilja att *källor ges erkännande* (kritisk aspekt A) jämte att *normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt B).

För att synliggöra att *källor ges erkännande* (kritisk aspekt A) designades undervisningen så att exempel på att källor gavs erkännande kontrasterades med att erkännande saknades, att referenser var fullständiga respektive ofullständiga (se tabell 2). Att synliggöra normerna visade sig emellertid utmanande, eftersom det inte fanns någon gemensamt fastslagen och utförlig referensguide för referenshantering inom skolämnet svenska. Styrdokumentet gav utrymme för olika tolkningar. I lärargruppen enades vi om normer som var i enlighet med nationella provet och betygskriterierna. För att källhänvisningarna skulle vara fullständiga skulle de vara utformade i enlighet med bedömningsstödet för de nationella proven (se Skolverket, 2024). Exempelvis: ”i artikeln ’På jakt med meänkieli’ i Språktidningen nr 8 från 2012 skriver Torbjörn Tenfält att ...” Eleverna fick därefter se exempel på hur källhänvisningen kunde se ut för olika typer av källor.

Tabell 2

Undervisningsdesign för att urskilja att källor ges erkännande (kritisk aspekt A)

Aktiviteter	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	källor ges erkännande när de introduceras – källor ges inte erkännande när de introduceras	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag	fullständiga referenser till källor när de introduceras – ofullständiga referenser till källor när de introduceras	
	fullständiga referenser till olika typer av källor: artikel – rapport	

När normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik (kritisk aspekt B) skulle synliggöras utgick lärargruppen från att det inte fanns ett sätt att referera som fungerade i alla sammanhang. I de första två cyklerna antog vi att denna diskursiva flexibilitet (jfr Heller, 2010) främst skulle komma att behövas i högre utbildning. Att svenskämnets referenshantering snarare behövde kontrasteras mot andra ämnens blev emellertid synligt efter andra cykeln. En av eleverna som deltagit i första forskningslektionen återkopplade då att svenskämnets sätt att referera med fullständig källhänvisning i brödtexten inte var önskvärt i samhällskunskapens rapportskrivande. Där förväntades referaten ha innehållet i fokus och erkännandet skulle ges i slutet av ett stycke i enlighet med referenssystemet APA. Vi kunde i förtesten också se att många av eleverna följde sådana normer. I den tredje cykeln ville vi därför synliggöra variationen mellan litteracitetspraktiker i gymnasieskolan. Då kontrasterades svenskans fullständiga källhänvisningar i brödtexten med andra ämnens sätt att referera (se tabell 3).

Tabell 3

Undervisningsdesign att urskilja att normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik (kritisk aspekt B)

Aktiviteter	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	Användning av referatmarkörer: att källhänvisa enbart med parenteser (som i samhälls- och naturkunskapens rapport) – att källhänvisa med referatmarkörer (som i svenskämnets utredande skrivande)	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag	med referenslista (som i samhällskunskapens rapport) – utan referenslista (som i svenskämnets utredande skrivande)	
Modelltexter att jämföra	Vilken information som ges om källa som presenterats tidigare i texten när den nämns på nytt: efternamn och årtal i parentes (som i samhällskunskapens rapport där många källor används) – något drag som gör att läsaren förstår vilken text som avses (som i svenskämnets utredande skrivande där ett fåtal källor används)	

Samhällskunskapsämnetts rapportskrivande låg särskilt nära eleverna och utgjorde främsta kontrast jämte naturkunskapens. Att det var nytt och utmanande att se referenshantering som något som varierar med ämnen och lärare i gymnasieskolan blev påtagligt genom att en av eleverna utbrast: "Hur ska man kunna lära sig allt?" (elev i klass C, cykel 3).

Genom bedömning av och diskussion om elevtexter från samtliga tre cykler utarbetades ett bedömningsunderlag i tre nivåer att bedöma erkännande utifrån där nivå 2 utgjorde den önskade målnivån (se tabell 4).

Tabell 4

Bedömningskriterier för området erkännande som en del av referenshantering

	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
ERKÄNNANDE Andras idéer ges erkännande i den egna texten	De flesta källor som använts ges någon form av erkännande vid något eller några tillfällen i texten.	Samtliga källor som använts ges erkännande. Källhänvisningarna är (vid något tillfälle i texten) så pass fullständiga att källan går att hitta.	Referensdetaljerna som återges (vad gäller vem, var och när) är i huvudsak korrekta. Eventuella andrahandskällor markeras särskilt. Källhänvisningarna är i huvudsak korrekt utformade utifrån vad som anses passande i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: <ul style="list-style-type: none"> Hur en källa presenteras för första gången. Hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt. Hur eventuella referatmarkörer används.

På nivå 2 skulle samtliga källor som använts ges erkännande i den egna texten. Källhänvisningarna skulle vara så pass fullständiga att källan gick att hitta. Referensdetaljerna behövde emellertid inte vara fullständigt korrekta.

Skillnaden mellan elevernas resultat på för- och eftertest vad gäller att ge erkännande presenteras i tabell 5. Resultatet i samtliga tre cykler indikerar att den iscensatta undervisningen möjliggjorde för samtliga elever att urskilja de kritiska aspekterna runt erkännande på så vis att de nådde målnivån (nivå 2). Flera elever lyckades också urskilja de kritiska aspekterna på så sätt att de skrev texter där de utformat källhänvisningarna korrekt utifrån vad som ansågs passande i den aktuella litteracitetspraktiken (nivå 3). Detta rörde hur en källa presenteras första gången, hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt och hur eventuella referatmarkörer användes.

Tabell 5

Resultat (nivå 0–3) på elevernas för- och eftertest för området erkännande som en del av referenshantering

	Cykel 1 Klass A (n=28)		Cykel 2 Klass B (n=29)		Cykel 3 Klass C (n=25)	
Nivå	förtest	eftertest	förtest	eftertest	förtest	eftertest
0	1					
1	9		1		8	
2	16	20	20	18	16	17
3	2	8	8	11	1	8

Sammanfattningsvis handlade de kritiska aspekterna *källor ges erkännande* (kritisk aspekt A) samt *normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt B) om att tillämpa detaljkunskaper om hur referenser ska utformas för att passa i sammanhanget.

För att eleven skulle få syn på detta behövde läraren tydliggöra normerna för hur olika typer av källor presenteras för första gången, hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt och hur eventuella referatmarkörer användes. Detta behövde visas i kontrast med normer från andra litteracitetspraktiker i gymnasieskolan.

Egen röst

I utredande texter behöver skribenten föra fram ett resonemang med hjälp av källor. I förtesten i samtliga tre cykler var det emellertid påtagligt att många elevtexter saknade egen röst i relation till källorna. I likhet med Hellman (2024) samt Hellman och Thorsten (2021) behövde eleven då urskilja att *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* (kritisk aspekt C) för att kunna använda källor på det mest utvecklade sättet.

För att synliggöra att *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll*, behövde vi först konkretisera vad egen röst i relation till källor innebar i den aktuella utredande texten. Vi menade här att det innebar att ha en syftesformulering i inledningen, kärnmeningar³ i huvuddelen och en slutsats i textens avslutande del. Dessa olika sätt att använda den egna rösten kontrasterades sedan på olika sätt utifrån vanliga missförstånd vi sett i elevernas texter för att synliggöra vad röst kan innebära i utredande skrivande. Den kritiska aspekten generaliserades också genom att olika goda exempel på syftesformuleringar och kärnmeningar för samma innehåll visades (se tabell 6).

Tabell 6

Undervisningsdesign för att urskilja att källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll (kritisk aspekt C)

Aktiviteter	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	<i>textens syfte presenteras i inledningen</i> – <i>textens inledning saknar en presentation av textens syfte</i>	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag	<i>syftet formulerat som en fråga</i> – <i>syftet formulerat som påstående</i>	
	<i>kärnmeningar finns</i> – <i>kärnmeningar saknas</i>	
	<i>kärnmeningar som sammanfattar stycket och knyter an till textens syfte</i> – <i>kärnmeningar som inte sammanfattar stycket – kärnmeningar som saknar koppling till syftet</i>	
	<i>att ha en slutsats i avslutningen som är baserad på referaten i textens huvuddel</i> – <i>att sakna slutsats i avslutningen – att ha en slutsats som inte är baserad på referaten i textens huvuddel</i>	

Det visade sig emellertid att eleverna även upplevde att lärare tyckte olika om hur den egna rösten fick ta plats i utredande texter. Skillnaderna mellan ämnena tycktes göra det svårt för eleverna att våga använda den egna rösten i den aktuella litteracitetspraktiken. Detta blev tyd-

3 Kärnmeningar är sådana som fångar det viktigaste man vill säga i ett stycke. De skrivs i formen av ett påstående som sammanfattar innehållet i stycket och knyter an till textens syfte eller frågeställning (se t.ex. Blomström & Wennerberg, 2021).

ligt redan under de två första forskningslektionerna. Här gav eleverna uttryck för osäkerhet runt vad som är ett godkänt sätt att skriva slutsatser på. Hos eleverna framkom också genom alla tre cyklerna att det vore "förbjudet att använda jag". I forskningslektion 3 gav vi eleverna utrymme att beskriva hur normerna för hur den egna rösten får ta plats varierade mellan naturkunskap, samhällskunskap och svenska. Då framträdde kontraster mellan att tillåta kärnmeningar och jag-form och att inte göra det (se tabell 7). Utifrån elevernas sätt att resonera framträdde också vikten av att urskilja att *normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt D).

Tabell 7

Undervisningsdesign för att urskilja att normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik (kritisk aspekt D)

Aktivitet	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	kärnmeningar önskvärt (som i svenskämnets utredande skrivande) – kärnmeningar inte önskvärt (som i natur- och samhällskunskapens rapportskrivande)	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag	Val av aktiv och passiv form: att skriva sin slutsats i aktiv form, t.ex. "utifrån ovanstående drar jag slutsatsen att" (som i svenskämnets utredande skrivande) – att ha en slutsats i passiv form, t.ex. "utifrån ovanstående dras slutsatsen att" (som i svenskämnets utredande skrivande såväl som i natur- och samhällskunskapens rapportskrivande)	

För att bedöma kunnandet gällande egen röst som en del av referenshanteringen, formulerades ett bedömningsunderlag i tre nivåer. Detta bedömningsunderlag presenteras i tabell 8.

Tabell 8

Bedömningskriterier för området egen röst som en del av referenshantering

	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
EGEN RÖST Det finns egen röst i relation till idéinnehåll från källor	Det finns omdömen om idéinnehåll från källor på så sätt att det till viss del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten.	Skribentens egen röst förekommer på så sätt att det till stor del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: <ul style="list-style-type: none"> • En inledning som presenterar vad texten kommer att handla om. • Påståenden som sammanfattar idéinnehållet i varje stycke (kärnmeningar). • En avslutning som sammanfattar innehållet i texten. 	I texten förekommer skribentens egen röst genomgående på så sätt att det är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: <ul style="list-style-type: none"> • En inledning som presenterar ett syfte eller en frågeställning. • Kärnmeningar som sammanfattar idéinnehållet i ett stycke och knyter an till textens syfte eller frågeställning. • En avslutning som presenterar en slutsats som tydligt är baserad på idéinnehållet från källmaterialet i huvuddelen. Den egna rösten är utformad på ett sätt som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: <ul style="list-style-type: none"> • Val av aktiv eller passiv form för att presentera argument och slutsatser. • Vilket pronomen som är passande att använda då slutsatser och argument skrivs i aktiv form.

I eftertesten hade samtliga elever urskilt de kritiska aspekterna kopplade till egen röst på så sätt att det till stor del var tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrog med i texten (se tabell 9). Detta blev exempelvis tydligt genom att det fanns en inledning som presenterade vad texten skulle handla om, kärnmeningar i varje stycke samt en avslutning som sammanfattade innehållet i texten (nivå 2). I eftertesten gav emellertid merparten av eleverna uttryck för att de kunde använda den egna rösten i enlighet med normerna för den aktuella uppgiften vad gäller utformning av kärnmeningar, inledning och avslutning. Att urskilja dessa kritiska aspekter i sin helhet är emellertid beskrivet som knutet till det mest utvecklade kunnandet i matrisen (nivå 3) och således ett mer utvecklat kunnande än vad vi förväntade oss av eleverna efter forskningslektionerna.

Tabell 9

Resultat (nivå 0–3) på elevernas för- och eftertest för egen röst som en del av referenshantering

	Cykel 1 Klass A (n=28)		Cykel 2 Klass B (n=29)		Cykel 3 Klass C (n=25)	
Nivå	förtest	eftertest	förtest	eftertest	förtest	eftertest
0	2				1	
1	7		15		11	
2	11	6	7	9	12	9
3	8	22	7	20	1	16

Sammanfattningsvis handlade de kritiska aspekterna *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* (kritisk aspekt C) samt *normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt D) om att eleven behövde få syn på vad egen röst i relation till källorna bidrog med i texten, samt välja hur den egna rösten skulle utformas för att passa i sammanhanget. För att eleven skulle få syn på detta behövde läraren tydliggöra hur egen röst i relation till källor kan komma till uttryck i textens olika delar. Detta handlade exempelvis om att synliggöra huruvida kärnmeningar i huvuddelen borde användas eller inte och om slutsatser kunde skrivas i jag-form. Detta behövde visas i kontrast med normer från andra litteracitetspraktiker.

Transparens

Bland de elever som hade en egen röst i texten var det i förtesten vanligt att elevens röst och källans idéinnehåll var sammanblandade. Likt Hellman (2024) utgick vi därför ifrån att eleverna behövde urskilja att *eget idéinnehåll skiljs från andras* (kritisk aspekt E). Denna kritiska aspekt iscensattes genom att referat med sammanblandade röster från den fingerade elevtexten (bilaga 2) kontrasterades med att rösterna i samma referat gjordes transparenta. Detta gjordes genom att visa vikten av att placera referenser i slutet av ett referat, före eventuella egna slutsatser samt genom att använda av referatmarkörer i längre referat (se tabell 10).

Tabell 10*Undervisningsdesign för att urskilja att eget idéinnehåll skiljs från andras (kritisk aspekt E)*

Aktiviteter	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	<i>Källhänvisning i ett och samma stycke som hänvisar till samma källa: efter varje påstående – i början, mitten och slutet av ett stycke – i början och slutet av ett stycke</i>	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag	<i>Olika sätt hålla isär röster: idéinnehåll från källa före egen röst – idéinnehåll från källa efter egen röst</i>	
	<i>referat där värderande uttryck kan misstas för skribentens egen röst – referat där värderande uttryck inte riskerar att tolkas som skribentens röst</i>	

På samma sätt som för de kritiska aspekterna knutna till *erkännande* och *egen röst* märkte vi att vad som utgör ett transparent resonemang kan skilja sig åt mellan litteracitetspraktiker och att det hade betydelse för hur eleverna tog sig an referenshantering. I andra och tredje forskningslektionen öppnade vi därför upp för kontraster mellan olika ämnen och texttyper. Återigen jämfördes svenskämnets skrivande med de rapporter eleverna tidigare skrivit i samhälls- och naturkunskap (se tabell 11). När vi sedan gick tillbaka till elevernas förtest kunde vi se att många elever där refererade efter varje påstående (som i naturkunskapen) eller enbart i början och slutet av ett långt stycke (som i samhällskunskapen). Lärarna gav uttryck för att önskvärd transparens för den aktuella uppgiften i svenska befann sig någonstans mittemellan.

Tabell 11*Undervisningsdesign för att urskilja att normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik (kritisk aspekt F)*

Aktivitet	Värden som varierar De värden som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken är fetmarkerade	Invariant
Övningsuppgift i grupp utifrån fingerad elevtext	<i>Källhänvisning i ett och samma stycke som hänvisar till samma källa: efter varje påstående (som i naturkunskapens rapportskrivande) – i början, mitten och slutet (som i svenskämnets utredande skrivande) – i början och slutet (som i samhällskunskapens rapportskrivande)</i>	Texten som helhet: textens innehåll, syfte och layout samt vilka källor som används.
Modellering på tavlan utifrån lärarens och elevernas förslag		
Modelltexter att jämföra		

För att kunna föra transparenta resonemang behövde eleven således även urskilja att *normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt F). Att den här kritiska aspekten var svår att urskilja blev emellertid också tydligt, bland annat genom att de ställde frågor som vittnade om en instrumentell syn på transparens såsom ”Så hur många referatmarkörer måste man ha i ett stycke?” (elev i klass C, cykel 3).

Även vad gäller transparens mellan röster som en del av referenshanteringen formulerades ett bedömningsunderlag i tre nivåer att bedöma kunnandet utifrån. Detta bedömningsunderlag presenteras i tabell 12.

Tabell 12*Bedömningskriterier för området transparens som en del av referenshantering*

	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
TRANSPARENS Det finns transparens runt var idéinnehåll från olika källor börjar och slutar	Det är till viss del tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar eller slutar, exempelvis genom skribentens placering av referenser (i form av noter och parenteser) och referatmarkörer eller språkliga uttryck för att markera egen röst.	Det är i huvudsak tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar och slutar.	Det är genomgående, utifrån konventionerna om hur ofta man bör källhänvisa i den aktuella litteracitetspraktiken, tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar och slutar.

I eftertesten i de tre cyklerna urskilde samtliga elever att *eget idéinnehåll skiljs från andras* (kritisk aspekt E) genom att de skrev på ett sätt som motsvarade nivå 2 (tabell 13). Det innebar att det i huvudsak var tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) började och slutade. Merparten urskilde också att *normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt F). Detta var tydligt då de genomgående, utifrån konventionerna om hur ofta elever bör källhänvisa i svenskämnet, höll isär rösterna i sina texter (nivå 3). Tydligast var detta i cykel 2 och 3.

Tabell 13*Resultat (nivå 0-3) på elevernas för- och eftertest för transparens som en del av referenshantering*

	Cykel 1 Klass A (n=28)		Cykel 2 Klass B (n=29)		Cykel 3 Klass C (n=25)	
Nivå	förtest	eftertest	förtest	eftertest	förtest	eftertest
0	1				1	
1	17		7		10	
2	8	14	6	7	9	2
3	2	14	16	22	5	23

Sammanfattningsvis handlade de kritiska aspekterna *eget idéinnehåll skiljs från andras* (kritisk aspekt E) samt *normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (kritisk aspekt F) om att eleven behövde få syn på hur den egna rösten kunde särskiljas från källans. De handlade också om att eleven behövde välja hur ofta hen borde källhänvisa för att resonemanget skulle uppfattas som transparent i sammanhanget. För att eleven skulle få syn på detta behövde läraren tydliggöra normerna för hur ett transparent resonemang såg ut i den aktuella uppgiften i kontrast till andra närliggande litteracitetspraktiker.

Diskussion

Denna studie beskriver hur undervisning inom ramen för skolämnet svenska kan designas för att möjliggöra att gymnasielever använder källor för att föra grundade och transparenta resonemang i utredande texter. Sådant kunskande är centralt i allt akademiskt skrivande och skulle kunna bidra till att skapa förutsättningar för blivande studenter att kunna delta och bidra i högre utbildning. Sammantaget är de kritiska aspekterna A–F (figur 2) och undervisningsdesignen som kan göra dem synliga för elever (tabell 2, 3, 6, 7, 10, 11) studiens viktigaste resultat. De kritiska aspekterna *normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* (B), *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* (C) samt *eget idéinnehåll skiljs från andras* (E) har förekommit i tidigare studier (se Hellman, 2024; Hellman &

Thorsten, 2021). Dessa kritiska aspekters tillförlitlighet och praktiska värde bekräftas i föreliggande studie. I likhet med tidigare studier pekar de bland annat på vikten av att undervisa om hur den egna rösten får ta plats jämte källornas idéinnehåll (jfr Ohlsson, 2023). De nya kritiska aspekterna *källor ges erkännande* (A), *normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (D) samt *normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (F) handlar framförallt om vikten av att urskilja hur referenshantering varierar med litteracitetspraktik. Att referenshantering är situerat i högre utbildning är välkänt sedan tidigare (se Hyland, 2004). Att gymnasieelever uppfattar att referenshantering varierar mellan skolämnen och att de olika skrivnormerna kan stå i vägen för deras skrivutveckling har däremot inte tidigare uppmärksammats i forskning.

De kritiska aspekterna och undervisningsdesignen som identifierats i föreliggande studie kan användas av lärare tillsammans med bedömningsmatrisen (bilaga 1) för att planera, genomföra och utvärdera undervisning i referenshantering. Resultatet kan ses som generaliserbart i andra kontexter genom det Larsson (2009) kallar *mönsterlikhet*. I andra litteracitetspraktiker kan de kritiska aspekterna, undervisningsdesignen och bedömningsmatrisen kännas igen som mönster som skänker ny förståelse åt vad referenshantering kan innebära. Resultatet är således inte att betrakta som en fullständig beskrivning av vad referenshantering innebär. Utifrån studiens design och undervisningssituationens komplexitet går det inte att fastslå att det är undervisningen i sig som möjliggjort elevernas lärande. Elevernas resultat på för- och eftertest i relation till vad som gjordes möjligt att lära utifrån en variationsteoretisk analys av undervisningen ses emellertid som indikationer på ett sådant samband. Ytterligare studier behövs för att undersöka om och hur undervisning som designats utifrån variationsteoretiska principer kan främja elevers litteracitetsutveckling i relation till referenshantering. Studiens resultat ger implikationer för ett sådant fortsatt utforskande. Nedan diskuteras resultatets vidare i relation till undervisning och lärande.

Synliggör skrivnormerna i det egna ämnet

Resultatet pekar på vikten av att synliggöra skrivnormerna i det aktuella skolämnet. Det centrala innehåll som enligt ämnesplanen i svenska är uttryckt som att "tillämpa regler för citat- och referatteknik" (SKOLFS 2023:130) kan således betraktas som något situerat snarare än generellt. I föreliggande studie blev det tydligt att referenshanteringsnormer kan vara osynliga och förgivettagna av lärare. Utifrån resultatet i föreliggande studie kan följande frågor utgöra ett stöd för lärare som vill synliggöra och konkretisera referensnormer vad gäller erkännande, transparens och egen röst (oavsett vilket referenssystem som ska användas):

- Hur utförligt ska en källa presenteras första gången den nämns?
- Hur utförligt ska eleven hänvisa till en källa som tidigare nämnts och refereras på nytt?
- Ska eleven referera med innehållet eller forskaren i fokus (eller både och)?
- Får eleven använda 'jag' för att föra fram slutsatser från källorna?
- Är det önskvärt att eleven använder kärnmeningar i början av ett stycke för att sammanfatta idéinnehållet i det och knyta an till textens syfte?
- Hur ofta behöver eleven källhänvisa för att framstå som transparent i ett stycke som refererar en och samma källa (t.ex. efter varje påstående, en gång per stycke eller i början, mitten och slutet av ett stycke)?

De kritiska aspekterna och undervisningsdesignen som synliggjorde dem var till stor del oartikulerad kunskap som artikulerades genom learning study-processen (jfr Carlgren 2012; 2019). Vad det innebär att kunna referera i gymnasieskolan är emellertid att betrakta som delvis, och inte fullständigt, avtäckt. Dels är studien gjord i ett specifikt sammanhang med högpresterande elever, dels är det tänkbart att forskaren inte till fullo möjliggjort att lärarnas erfarenheter fick ta plats, likaså att lärares erfarenhet kan ha förhindrat dem att se bortom det de uppfattade som självklart (jfr Thorsten & Johansson, 2017).

I svenskämnet riktas särskilt fokus mot referenshantering och att förbereda eleverna för skrivande i högre utbildning. Här skulle bedömningsunderlaget för det nationella provet kunna fungera som en konkretisering av referensnormerna i skolämnet svenska. Att de normer som utgör exempel i bedömningsstödet för nationella proven i svenska inte uttryckligen följer ett vedertaget referenssystem såsom APA, Harvard eller Oxford (jfr Uppsala universitet, 2024) framstår emellertid som problematiskt för lärare och elever. Dels kan det försvåra övergången till högre utbildning (jfr Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen, 2019), dels tycks inte sådan referenshantering förekomma i något annat skolämne. Utifrån ovanstående resonemang föreslår vi att Skolverket ser över riktlinjerna för de nationella proven i svenska.

Hjälp elever att navigera mellan olika ämnens referenshantering

I föreliggande studie blev det tydligt att eleverna kan behöva hjälp att navigera mellan olika skolämnens referensnormer. Resultatet indikerar att elevers skrivutveckling kan hämmas av att referenshantering behandlas som något allmänt, eller att läraren fokuserar enögt på det egna ämnets normer. Det kunnande som undervisas först kan då framstå som normen för andra ämnen och kanske stå i vägen för eller hämma skrivandet i andra litteracitetspraktiker. För att stötta såväl gymnasieelevers skrivande i olika ämnen som övergången till högre utbildning menar vi därför att skrivundervisningen i alla skolämnen där källbaserat skrivande förekommer borde verka för diskursiv flexibilitet (jfr Heller, 2010). Det handlar om att synliggöra att referenshantering är sammanlänkat med kunskapssynen i olika ämnen och varierar med lärare, ämne och praktik (jfr Hyland, 2004). De olika kontrasterna som presenteras i tabell 3, 7 och 11 kan ses som exempel på hur det kan göras.

Ge formativ återkoppling runt mer än referensdetaljer

För lärare som ger elever uppgifter där de förväntas referera till källor kan det vara betydelsefullt att fundera över vad eventuell formativ återkoppling bör innehålla, samt vilken tyngd som ska ges åt korrekta referensdetaljer vid bedömning. För det första pekar resultatet på att ett metaspråk runt referenshantering (såsom referatmarkör, kärnmening och referens) som delas av lärare och elever är en förutsättning för att kunna undervisa om och ge återkoppling runt referenshantering. För det andra indikerar resultatet att detaljer runt vem som skrivit en källa, när den publicerats och var, är svåra för elever att skriva fram fullständigt korrekt, även om eleven i övrigt verkade ha förstått vikten av att ge erkännande åt källor. Detta skulle kunna förklaras med den kognitiva utmaningen källbaserat skrivande innebär (jfr Kellogg, 2008; Flower & Hayes, 1980, 1981) tillsammans med den stora variation av normer som förekommer runt referenshantering (jfr Hyland, 2004). Bedömningsmatrisen (bilaga 1) beskriver de nyanser av referenskunnande som framträdde i föreliggande studie. De tre nivåerna i matrisen kan användas som ett underlag för bedömning av elevers referenshantering utifrån områdena erkännande, egen röst, självständighet, transparens, överensstämmelse och textlogik. Matrisen beaktar svårigheten med referensdetaljer i olika litteracitetspraktiker och gör det möjligt att nyansera bedömningen så att andra, mer grundläggande aspekter av kunnandet, beaktas först (jfr Hellman,

2024). Matrisen ska emellertid inte ses som färdigställd utan kan med fördel utvecklas vidare i andra praktiker.

Tack

Ett stort och varmt tack riktas till de elever som deltagit i studien och som genom sitt skrivande, sina frågor och sitt engagemang i undervisningen gjorde det möjligt att undersöka vad referenshantering i gymnasieskolan innebär och hur ett sådant kunnande kan utvecklas.

Referenser

- Abbas, M., Jam, F. A. & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of literacy Research*, 34(2), 189–208. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_4
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1276>
- Blomström, V. & Wennerberg, J. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265>
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklaser*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7534>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C. & Skar, G. B. (2021). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing & Pedagogy*, 13(1–3), 7–49. <https://doi.org/10.1558/wap.21637>
- Bronshteyn, K. & Baladad, R. (2006). Perspectives on ... librarians as writing instructors: Using paraphrasing exercises to teach beginning information literacy students. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(5), 533–536. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.05.010>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers.; 3 rev.). Liber.
- Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for “clinical” subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 126–139. <https://doi.org/10.1108/20468251211224172>
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Carlgren, I. (2019). The knowledge machinery and claims in learning study as paedecutical research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(1), 18–30. <https://doi.org/10.1108/ijlls-02-2019-0010>
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study* (1 uppl., s. 17–30). Gleerups.
- Chen, H. & Derewianka, B. (2009). Binaries and beyond: A Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24(2), 223–245. <https://doi.org/10.1080/02671520902867226>
- Collin, R. (2014). A Bernsteinian analysis of content area literacy. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 306–329. <https://doi.org/10.1177/1086296x14552178>

- Divan, A., Bowman, M. & Seabourne, A. (2015). Reducing unintentional plagiarism amongst international students in the biological sciences: An embedded academic writing development programme. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 358–378. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.858674>
- Durden, G. (2018). Accounting for the context in phenomenography-variation theory: Evidence of English graduates' conceptions of price. *International Journal of Educational Research*, 87, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.005>
- Eklund Heinonen, M. & Lennartson-Hokkanen, I. (2019). Textstrategier för akademiskt skrivande—En smidigare övergång till högre studier. I K. Aldén & A. Bigestans (Red.), *Litteracitet och flerspråkighet* (s. 96–111). Liber.
- Emerson, L., Rees, M. T. & MacKay, B. (2005). Scaffolding academic integrity: creating a learning context for teaching referencing skills. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), 17–30. <https://doi.org/10.53761/1.2.3.3>
- Eriksson, A.-M. & Mäkitalo, Å. (2013). Referencing as practice: Learning to write and reason with other people's texts in environmental engineering education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 171–183. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.05.002>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive processes in writing* (s. 31–50). Routledge.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Hamilton, J. (2016). Attribution, referencing and commencing HE students as novice academic writers: Giving them more time to "get it". *Student Success*, 7(2), 43–49. <https://doi.org/10.3316/informit.590329814028744>
- Heller, R. (2010). In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's "Call for Change" in secondary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 267–273. <https://doi.org/10.1598/jaal.54.4.4>
- Hellman, J. (2024). Source-based writing: students' approaches and critical aspects of learning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(3), 60–81. <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.6043>
- Hellman, J. & Thorsten, A. (2021). Plagiera eller referera vetenskapligt? En studie om vad studenter behöver lära sig för att bli bättre på referathantering. *Högre utbildning*, 11(1), 41–55. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2730>
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Cappelen.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan press.
- Josefsson, G. & Santesson, S. (4 oktober 2017). Många studenter har stora problem med att skriva. *Svenska Dagbladet*. [elektronisk resurs]
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kernell, A. (Regissör). (2016). *Sameblod* [Film]. Nordisk film.
- Kullberg, A., Ingerman, Å. & Marton, F. (2024). *Planning and analyzing teaching: Using the variation theory of learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194903>
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>

- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134828>
- Magnusson, J., Olsson, A. & Mölleryd, E. (2023). Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), 78–108. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18412>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Erlbaum.
- Mateos, M. & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435–451. <https://doi.org/10.1007/BF03178760>
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-23592>
- Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 273–306. <https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5>
- Ohlsson, A. (2023). *Får man synas i texten? En fallstudie om hur gymnasieelever skapar mening om vetenskaplig text*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-214910>
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of “critical aspects”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7502>
- Premat, C. (2023). Engaging upper secondary school pupils with integrity and source criticism. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 5. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00127-2>
- Runesson, U. & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245–260. <https://doi.org/10.1108/20468251211256447>
- Runesson, U., Löfström, A. & Hellquist, B. (2018). Beyond the borders of the local: How “instructional products” from learning study can be shared and enhance student learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(2), 111–123. <https://doi.org/10.1108/ijlls-01-2018-0004>
- Samiskt språkcentrum. (2014). *De samiska språken i Sverige 2013*. Sametinget i Sverige. [elektronisk resurs]
- SKOLFS 2023:130. *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Utbildningsdepartementet. [elektronisk resurs]
- Skaar, H. (2014). Writing and pseudo-writing from Internet-based sources: Implications for learning and assessment. *Literacy*, 49(2), 69–76. <https://doi.org/10.1111/lit.12045>

- Skaar, H. & Hammer, H. (2013). Why students plagiarise from the internet: The views and practices in three Norwegian upper secondary classrooms. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2). <https://doi.org/10.21913/IJEI.v9i2.889>
- Skar, G. & Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning? I *Mångfaldens möjligheter: Litteratur- och språkdiraktik i Norden* (s. 353–374). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning / Göteborgs universitet.
- Uppsala universitet (2024). *Kopieringsunderlag 5: Exempel på elevlösning*. Institutionen för nordiska språk – provgruppen. [elektronisk resurs]
- Staaf, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. [Licentiatavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-42916>
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Longman.
- Svedner, O. (2012). Skrivet om svenskämnet – Då och nu. En återblick. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon: Svenskläraryrket 100 år 1912-2012*. Svenskläraryrket.
- Tenfält, T. (14 november 2012). På jakt med meänkieli. *Språktidningen*. [elektronisk resurs]
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1235493>
- Thorsten, A. & Johansson, P. (2017). Att vara lärare och forskare i en Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study* (1 uppl., s. 31–44). Gleerups.
- UR (2020). *Skrivglappet* [Film]. [elektronisk resurs]
- UKÄ. (2022). *Disciplinärenden 2021 vid universitet och högskolor* (2022:3). [elektronisk resurs]
- Vacca, R. T. (1998). Literacy issues in focus: Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(8), 604–609. <https://doi.org/10.1598/jaal.41.8.1>
- Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande: Formativ bedömning i praktiken* (B. Önnarfält, Övers.; 2 uppl.). Studentlitteratur.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Multilingual Matters.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2006). *Att förmedla egna och andras tankar: Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift* (FUMS rapport 219; Svenska i utveckling Nr 23). Uppsala universitet, Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk.

Författarpresentationer

Josefin Hellman

Josefin Hellman är doktorand i svenska vid Institutionen för kultur och lärande vid Södertörns högskola. Hon har lärarbakgrund och är legitimerad gymnasielärare i svenska och psykologi. Innan hon påbörjade sina doktorandstudier undervisade hon i akademiskt skrivande vid en språkverkstad i högre utbildning. Hennes forskningsintressen omfattar akademiskt skrivande, litteracitet och undervisningsutveckling.

Cecilia Oskarsson

Cecilia Oskarsson är legitimerad gymnasielärare i svenska och samhällskunskap vid Hagagymnasiet i Borlänge. Cecilia tog lärarexamen 2018 och har flera års erfarenhet av arbete som andraspråkslärare i svenska innan dess. Hon är särskilt intresserad av hur undervisning kan utformas för att stödja skolans kompensatoriska uppdrag och syfte.

Viktor Björklund

Viktor Björklund är legitimerad gymnasielärare på Anna Whitlocks gymnasium i Stockholm, där han undervisar i svenska, svenska som andraspråk och religionskunskap. Han har tidigare bland annat undervisat i akademiskt skrivande vid en språkverkstad i högre utbildning.

Bilaga 1

Matris för bedömning av kunskandet att använda källor i utredande skrivande

	NIVÅ 1 Använder källor för att föra ett resonemang	NIVÅ 2 Använder källor för att föra ett i huvudsak transparent och grundat resonemang	NIVÅ 3 Använder källor för att föra ett transparent och välgrundat resonemang på ett sätt som följer konventionerna i den aktuella litteracitetspraktiken
ERKÄNNANDE Andras idéer ges erkännande	De flesta källor som använts ges någon form av erkännande vid något eller några tillfällen i texten.	Samtliga källor som använts ges erkännande. Källhänvisningarna är (vid något tillfälle i texten) så pass fullständiga att källan går att hitta.	Referensdetaljerna som återges (vad gäller vem, var och när) är i huvudsak korrekta. Eventuella andrahandskällor markeras särskilt. Källhänvisningarna är i huvudsak korrekt utformade utifrån vad som anses passande i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: <ul style="list-style-type: none">Hur en källa presenteras för första gången.Hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt.Hur eventuella referatmarkörer används.
EGEN RÖST Det finns egen röst i relation till idéinnehåll från källor	Det finns omdömen om idéinnehåll från källor på så sätt att det till viss del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten.	Skribentens egen röst förekommer på så sätt att det till stor del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: <ul style="list-style-type: none">En inledning som presenterar vad texten kommer att handla om.Påståenden som sammanfattar idéinnehållet i varje stycke (kärnmeningar).En avslutning som sammanfattar innehållet i texten.	I texten förekommer skribentens egen röst genomgående på så sätt att det är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: <ul style="list-style-type: none">En inledning som presenterar ett syfte eller en frågeställning.Kärnmeningar som sammanfattar idéinnehållet i ett stycke och knyter an till textens syfte eller frågeställning.En avslutning som presenterar en slutsats som tydligt är baserad på idéinnehållet från källmaterialet i huvuddelen. Den egna rösten är utformad på ett sätt som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: <ul style="list-style-type: none">Val av aktiv eller passiv form för att presentera argument och slutsatser.Vilket pronomen som är passande att använda då slutsatser och argument skrivs i aktiv form.

Matris för bedömning av kunskandet att använda källor i utredande skrivande

	NIVÅ 1 Använder källor för att föra ett resonemang	NIVÅ 2 Använder källor för att föra ett i huvudsak transparent och grundat resonemang	NIVÅ 3 Använder källor för att föra ett transparent och välgrundat resonemang på ett sätt som följer konventionerna i den aktuella litteracitetspraktiken
SJÄLVSTÄNDIGHET Idéinnehåll från källor återberättas med egna ord	Idéinnehåll från källor återberättas i huvudsak som citat eller lapptäckesskrivande, d.v.s. textnära omskrivningar utifrån kortare textavsnitt.	Idéinnehåll från källor återberättas i huvudsak som parafraiser d.v.s. självständiga omskrivningar utifrån kortare textavsnitt.	Idéinnehåll från källor återberättas i huvudsak som parafraiser eller sammanfattningar, d.v.s. självständiga omskrivningar utifrån kortare textavsnitt eller längre textsjok. De citat som finns är väl valda.
TRANSPARENS Det finns transparens runt var idéinnehåll från olika källor börjar och slutar	Det är till viss del tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar eller slutar, exempelvis genom skribentens placering av referenser (i form av noter och parenteser) och referatmarkörer eller språkliga uttryck för att markera egen röst.	Det är i huvudsak tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar och slutar.	Det är genomgående, utifrån konventionerna om hur ofta man bör källhänvisa i den aktuella litteracitetspraktiken, tydligt var idéinnehåll från olika källor (inklusive den egna rösten) börjar och slutar.
ÖVERENSSTÄMMELSE Idéinnehåll som väljs ut och återberättas från källor stämmer överens med det i källorna	Idéinnehåll som återberättas från källor stämmer till viss del överens med det idéinnehåll som finns i källorna.	Idéinnehåll som återberättas från källor stämmer i huvudsak överens med idéinnehåll som finns i källorna.	Idéinnehåll som återberättas från källor stämmer överens med det idéinnehåll som finns i källorna, både utifrån en närläsning av enstaka meningar och utifrån hur idéinnehållet förstås om man läst källorna mer i sin helhet.
TEXTLOGIK Idéinnehåll från källor placeras i texten på ett sätt som följer den utredande textens logik	Idéinnehåll från källor återberättas i någon eller några av textens olika delar.	Idéinnehåll från källor återberättas i huvudsak i textens huvuddel.	Det idéinnehåll från källor som återberättas i inledningen är antingen allmänt känt eller av övergripande karaktär. Avslutningen innehåller inget nytt idéinnehåll från källor.

Bilaga 2

Uppgiftsinstruktion

Det finns fem minoritetsspråk i Sverige. Två av dem är meänkieli och samiska. Beskriv utifrån artiklarna situationen för dessa minoritetsspråk och vilka hot som finns mot deras existens. Resonera kring hur möjligheterna för deras fortlevnad ser ut och dra en slutsats om dessa utifrån ditt resonemang.

Elevsvar

I Sverige finns det fem officiella minoritetsspråk, två av dem är samiska och meänkieli. Både har talats under lång tid, men idag kämpar språkens talare för att bevara språken till kommande generationer.

De flesta som talar samiska idag är äldre, vilket gör det svårt för språket att leva vidare. Enligt artikeln "De samiska språken i Sverige 2013" (Samiskt språkcentrum, 2014) är det nästan inga barn som lär sig samiska av sina föräldrar. Många av de som talar samiska i dagens samhälle har inte lärt sig språket hemifrån som modersmål, och det är ett fåtal familjer som har samiska som huvudspråk (Samiskt språkcentrum, 2014). Ett annat bekymmer är att språket inte talas i så många språkdomäner, eftersom samiskan förr mest använts inom hemmet och i traditionella sammanhang (Samiskt språkcentrum, 2014). Ytterligare ett problem som har uppstått är att många modersmålstalare har valt svenska framför samiska (Samiskt språkcentrum, 2014). Alltså finns det flera utmaningar för samiska språkets fortlevnad.

Det är viktigt att språket får användas i många sammanhang, man måste välja att prata samiska istället för svenska. För att det ska vara möjligt behövs fler möjligheter att få höra och tala sitt språk. Sociala medier har blivit en sådan ny möjlighet att använda samiska och finna en gemenskap. På Facebook finns också möjlighet att ta del av och sprida språkrelaterade nyheter.

I likhet med samiska är meänkieli också ett minoritetsspråk. I artikeln "På jakt med meänkieli" 2012 skriver Torbjörn Tenfält att meänkieli har svårt att överleva som språk eftersom det främst är ett levande språk bland de äldre, barn och unga talar nästan bara svenska i skolan och mellan kompisar. Tenfält beskriver att eftersom språket framförallt talas i typiskt manliga sammanhang såsom jakt och fiske är det inte heller många kvinnor som talar språket.

Trots hoten mot meänkieli så går det att se att samhället satsar på att stödja och prioritera detta språk. I artikeln förklaras att språket binder samman generationer och att det hos många finns ett intresse för att bevara meänkieli. Det går exempelvis numera att läsa meänkieli som tillval i vissa skolor eller att lära sig ortnamn på språket. Det finns också flera projekt med att skapa ordböcker för meänkieli, vilket är viktigt eftersom det tidigare bara varit ett muntligt språk. Med skriftspråket kan meänkieli få högre status.

Sammanfattningsvis är det tydligt att även om det finns hot mot samiskans och meänkielis fortlevnad, så kan det finnas en framtid för dessa minoritetsspråk. Framför allt verkar det viktigt med många och trygga språkdomäner för att de ska fortsätta användas. Det kan exempelvis vara att språken uppmärksammas och ges utrymme i skolan såväl som andra, nya sammanhang såsom i ordböcker och sociala medier. Samiska ungdomar har varit experter på att använda språket i nya domäner och det är verkligen roligt att se.

Arbeta i grupper (ca 30 min).

Helhetsintryck

1. Läs igenom texten. Vad är ert övergripande intryck av texten och dess källanvändning?

Att ge erkännande på ett sätt som passar i sammanhanget

2. Hur gör skribenten för att ge erkännande åt källor?
3. Saknas det källhänvisningar någonstans?
4. Om det här var er text – vad skulle ni ändra för att ge erkännande åt källor på bästa sätt?
5. Har ni lagt märke till att sättet att ge erkännande åt källor skiljer sig åt mellan skolans olika lärare, ämnen och uppgifter? Vilka likheter/skillnader kan ni se?

Att vara transparent på ett sätt som passar i sammanhanget

6. Hur gör skribenten för att markera var ett referat börjar och slutar?
7. Är det någonstans i texten där skribenten inte varit riktigt transparent med vem som menar vad? Är det exempelvis ottydligt vad som är skribentens röst och vad som är idéinnehåll från en källa? Eller är det ottydligt var ett referat börjar och slutar?
8. Om det här var er text – vad skulle ni ändra för att göra texten mer transparent?
9. Har ni lagt märke till att sättet att vara transparent på skiljer sig åt mellan skolans olika lärare, ämnen och uppgifter? Vilka likheter/skillnader kan ni se?

Att ha egen röst i relation till källor på ett sätt som passar i sammanhanget

10. Hur gör skribenten för att "hålla läsaren i handen" och visa vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten? Markera i texten!
11. Saknas det egen röst någonstans?
12. Om det här var er text – vad skulle ni ändra för att "hålla läsaren i handen" och visa vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten på bästa sätt?
13. Har ni lagt märke till att ha egen röst i relation till källor skiljer sig åt mellan skolans olika lärare, ämnen och uppgifter? Vilka likheter/skillnader kan ni se?

Att ha en skrivprocess som möjliggör tänkande på djupet

14. Skvallrar textens disposition något om skribentens tanke- och skrivprocess? I vilken/vilka delar av skrivprocessen (*planera skrivarbetet – läsa källor och välja ut relevant innehåll – skriva ett utkast – läsa igenom och revidera – lämna in*) tror ni att skribenten reflekterat över innehållet i källorna?
15. Om det var er text – hur skulle ni strukturera texten för att slutsatser från källtexterna skulle få möjlighet att komma fram på bästa sätt? Vilken skrivprocess behöver ni då?