

# forskning

## om undervisning & lärande

Vol 7, Nr 2, 2019

### **“Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte”**

– en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan

A Thorsten, M Wickman, T Tunek & M Scheibel-Sahlin

### **Tecken på teoretiskt tänkande om strukturer i bassystemet**

M Björk, Å Nikula, P Stensland & A Stridfält

### **Att förstå begrepp eller förstå med begrepp**

– en studie av litterär begrepps användning, tolkning och analys

M Johansson

### **Läroboken och det diskursiva skrivandet:**

genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3

J Magnusson

### **Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet:**

textsamtal i årskurs 1 och 6

R Walldén

### **Elevens förståelse av grundläggande privatekonomiska principer**

– implikationer för undervisning i HKK

P Hernwall & I-L Söderberg

# forskning om undervisning & lärande

FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE 2019: 2 VOL. 7

## Redaktion

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

## Redaktionskommitté

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

**Ann Ahlberg**, professor, Göteborgs universitet  
**Anette Emilson**, lektor, Linnéuniversitetet  
**Inger Eriksson**, professor, Stockholms universitet  
**Per-Olof Erixon**, professor, Umeå universitet  
**Marléne Johansson**, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi  
**Roger Johansson**, professor, Lunds universitet  
**Håkan Larsson**, professor, Gymnastik- och idrottshögskolan  
**Caroline Liberg**, professor, Uppsala universitet  
**Inger Lindberg**, professor, Stockholms universitet  
**Viveca Lindberg**, docent, Stockholms universitet  
**Pernilla Nilsson**, professor, Högskolan Halmstad  
**Bengt Olsson**, professor, Göteborgs universitet  
**Constanta Olteanu**, professor, Linnéuniversitetet  
**Astrid Pettersson**, professor, Stockholms universitet  
**Andreas Redfors**, professor, Högskolan Kristianstad  
**Geir Skeie**, professor, Stockholms universitet  
**Sonja Sheridan**, professor, Göteborgs universitet  
**Ingegerd Tallberg-Broman**, professor, Malmö högskola  
**Per-Olof Wickman**, professor, Stockholms universitet  
**Eva Österlind**, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget. Grafisk form: Britta Moberger.

Redaktionssekreterare är Anna Sandström Alner, [anna.sandstrom@forskul.se](mailto:anna.sandstrom@forskul.se).

Kontakt med redaktionen sker genom [info@forskul.se](mailto:info@forskul.se).

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se [forskul.se/medverka](http://forskul.se/medverka). Nästa nummer beräknas utkomma oktober 2019.

*Forskning om undervisning och lärande*. 2019: 2, vol. 7

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-983896-9-2

# Redaktionell kommentar

Praktiknära didaktisk forskning tar ofta sin utgångspunkt i någon formulering i styrdokumentet som innebär att lärarna i sin undervisning inte kan luta sig mot någon tradition eller vedertagen kunskap. I kursplanerna från 2011 finns många sådana målformuleringar och krav som lyfter fram och betonar nya aspekter av ämnet – ofta handlar det om en betoning av ett teoretiskt kunskapsinnehåll. De sex artiklarna i det här numret kan alla ses som exempel på hur man arbetar med att utveckla undervisningen i förhållande till nya krav i kursplanerna. Det handlar om elevernas förmåga till kritisk granskning, diskursivt skrivande, finansiell bildning, matematiskt tänkande, användande av litteraturvetenskapliga begrepp och om objektivering av undervisningstexter. Samtliga kan ses som exempel på målformuleringar som innebär en höjning av ambitionen när det gäller strävan efter teoretisk förståelse och förmåga till teoretiskt arbete.

Den första artikeln av **Anja Thorsten, Martin Wickman, Therese Tunek och Mikael Scheibel-Sahlin**, *“Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte” – en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan*, handlar om vad gymnasieelever måste kunna för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt liksom om vad som behöver synliggöras i undervisningen för att eleverna ska utveckla en sådan förmåga. Genom att på olika sätt undersöka hur eleverna uppfattar exempel på opinionsbildande texter har innebörden av ett kritiskt förhållningssätt utforskats och analyserats avseende vilka aspekter eleverna måste lära sig att urskilja för att kunna kritiskt granska en text. Författarna har identifierat fem sådana aspekter som kan användas av lärare som underlag när de planerar sin undervisning. Artikeln är ett exempel på forskning som utvecklar förståelsen av vad en specifik förmåga innebär såväl som vad som krävs för att den ska utvecklas.

I den följande artikeln av **Marie Björk, Åsa Nikula, Paul Stensland och Anna Stridfält**, *Tecken på framväxande teoretiskt tänkande om strukturer i bassystemet*, ligger fokus på hur undervisningen kan bidra till att ett teoretiskt matematiskt tän-

kande kan utvecklas hos elever i åk 4. Utgångspunkten är ett sen länge konstaterat problem i matematikundervisningen – nämligen elevernas förståelse av rationella tal. Genom att skapa en lärandeverksamhet där elever får arbeta med modeller för att gestalta det matematiska innehållet kan forskarna studera olika tecken på hur tänkandet utvecklas.

Den tredje artikeln, *Att förstå begrepp eller förstå med begrepp. En studie av litterär begreppsanvändning, tolkning och analys* av **Maritha Johansson**, handlar om gymnasieelevers kunskaper om litteraturvetenskapliga begrepp samt deras förmåga att använda begrepp vid textanalys. I studien används två kombinerade metoder, ett begreppsförståelsetest och ett tänka-högt-test, för att undersöka gymnasieelevers litterära begreppsanvändning och begreppsförståelse. Studien visar både att dessa elevers förståelse för de litteraturvetenskapliga begreppen är ganska vag eller obefintlig samt att de har svårt att använda begreppen på ett funktionellt sätt. Studiens resultat visar också att överföringen mellan en passiv begreppskunskap och en aktiv användning av begrepp, vilket skulle kunna öka förståelsen, är långt ifrån självklar.

En mer begreppsfokuserad litteraturundervisning där elevernas begreppsliga användning blir en mer funktionell del av arbetet med litteraturen framstår som en utmaning.

Den fjärde artikeln av **Jenny Magnusson**, *Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3*, är en studie av vilket stöd lärarna har av läromedlen för att klara styrdokumentens krav på undervisningen i diskursivt skrivande, något som blivit ett viktigt innehåll i svenskundervisningen efter 2011.

Det diskursiva skrivandet undersöks i skrivuppgifter i ett 20-tal läromedel i svenska för årskurs 1 till 3. I artikeln undersöks hur det diskursiva skrivandet beskrivs i termer av genrer och textaktiviteter samt vilka medierande redskap för att skriva diskursiva texter som förekommer i läromedlens skrivuppgifter. Studien visar att det saknas systematik i beskrivningen av diskursivt skrivande och att det inte finns något gemensamt vedertaget sätt att beskriva detta skrivande på.

Artikeln är ett exempel på en typ av läromedelsgranskning som vi skulle behöva mer av. Efter att den statliga läromedelsgranskningen avskaffades är det en nödvändig forskningsuppgift, som borde finansieras av läromedelsförlagen.

Genrepedagogiken är central också i nästa artikel, *Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6*, av **Robert Walldén**. I denna studie undersöks textsamtal i årskurs 1 respektive årskurs 6, med syftet att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja bruket av lässtrategier. Artikeln undersöker hur genrepedagogisk undervisning och kunskaper kan vara utgångspunkt för att tillämpa lässtrategier som att sammanfatta, ställa frågor, klargöra, värdera och förutsäga – och på så vis bidra till att objektifiera läsningen och öka läs-förståelsen

Den sjätte artikeln av **Patrik Hernwall** och **Inga-Lill Söderberg**, *Elevers förståelse av grundläggande privatekonomiska principer – implikationer för undervisning i HKK*, tar fasta på den privatekonomiska aspekten av ämnet hem- och konsumentkunskap.

Redaktionell kommentar

Genom att undersöka hur elever i åk 4-6 resonerar om och förstår de privatekonomiska principerna resurs, värde och tid diskuterar författarna möjligheten att utveckla hemkunskapsämnets avseende undervisning i privatekonomi.

Som tidigare sagts redovisar samtliga sex artiklar forskning som bedrivits i relation till de fastställda kursplanerna. Att det är på det viset är vare sig förvånande eller något nytt. Det som är nytt är däremot den problematiserande hållningen avseende relationen mellan målformuleringar och undervisningens innehåll och utformning. Relationen mellan kursplanerna och undervisningen är idag mer indirekt än för ett par decennier sedan. Då var det inte ovanligt att styrdokumenterna användes i forskningen som facit för det lärarna gjorde och inte som något som ger en riktning, men som förutsätter kunskaper för att kunna omvandlas till klassrumsundervisning.

Målformuleringar i styrdokumenterna kommer sannolikt alltid att vara en viktig dimension i den didaktiska forskningen, som i den meningen kan sägas vara både politiskt styrd och ha en instrumentell funktion. Det hindrar dock inte forskningen från att vara både djupdykande och nyskapande; inte heller från att förhålla sig kritiskt till styrdokumentens formuleringar. Ibland känns det konstigt att så få studier kritiskt granskar styrdokumenterna.

*Ingrid Carlgren*  
redaktör



# “Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte” – en studie om kritiskt förhåll- ningssätt i gymnasieskolan

A Thorsten, M Wickman, T Tunek & M Scheibel-Sahlin

## Sammanfattning

Artikeln fokuserar på gymnasieelevers förmåga till kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter och på vad som behöver synliggöras i undervisningen för att eleverna ska kunna utveckla förmågan. Dataunderlaget består av fokusintervjuer, elevtexter samt filmade lektioner inom ramen för ämnet samhällskunskap. Resultatet bygger på två typer av analyser. Via en fenomenografisk analys framkommer fyra kvalitativt skilda uppfattningar som beskriver olika förhållningssätt till den opinionsbildande texten. Genom en variationsteoretisk analys, som bygger på en jämförelse mellan de olika uppfattningarna, påvisas fem kritiska aspekter. Två av dessa aspekter beskriver att gymnasieelever behöver a) **kunna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt** samt b) **kunna urskilja att värderingssystem är komplexa och föränderliga** för att utveckla förmågan till ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. De kritiska aspekterna som framkommer i studien kan användas av lärare som underlag när de planerar sin undervisning.

**Nyckelord:** kritiskt förhållningssätt, kritiskt tänkande, gymnasieskolan, samhällskunskap, fenomenografi, variationsteori



Anja Thorsten är universitetslektor i pedagogik vid Linköpings universitet, med inriktning mot undervisningsutvecklande forskning.



Martin Wickman är gymnasielärare i samhällskunskap och historia samt förstälärare på Berzeliuskolan i Linköping



Therese Tunek är utvecklingsledare på utbildningsförvaltningen i Linköpings kommun, med bakgrund som gymnasielärare i samhällskunskap och religionskunskap.



Mikael Scheibel-Sahlin är gymnasielärare i samhällskunskap och svenska på Berzeliuskolan i Linköping.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

## Abstract

*This paper focuses on the ability of critical thinking for students in upper secondary school regarding opinion-forming texts and which factors in the education need to be made visible in order to aid students in developing that ability. Our data consists of focus interviews, student texts and filmed lessons within the subject social studies. The result is formed from two types of analyses. Through a phenomenographical analysis, four separate views appear which describe different approaches to the opinion-forming text. Through the Variation Theory, which is constructed on a comparison between the different opinions, five critical aspects are detected. Two of these aspects describe that students in upper secondary school need to a) **be able to identify the difference between fact and opinion** and b) **be able to understand that value systems are complex and inconstant**, in order to achieve a critical approach to opinion-forming texts. Teachers can use the critical aspects that appear in the study as basis for planning their teaching.*

**Keywords:** Critical approach, Critical thinking, Upper secondary school, Social studies, Phenomenography, Variation theory

## Introduktion

Gymnasieungdomar i dagens samhälle utsätts för ett informationsflöde som är större än tidigare både gällande den mängd som konsumeras och gällande den tid de lägger på att konsumera olika typer av information. När de konsumerar använder de nästan uteslutande snabba kanaler online (Statens medieråd, 2017). Förutom att informationsflödet är mer omfattande är det även mer komplext då ungdomarna konsumerar från både traditionella informationskanaler med etablerade aktörer, men även från olika sociala medier. Ungdomar konsumerar i högre utsträckning "hårda nyheter" om politik och ekonomi än "mjuka nyheter" om sport, nöje och livsstil (Nygren & Brounéus, 2018). Detta förändrade konsumtionsmönster ställer högre krav på individen att ha ett källkritiskt förhållningssätt till det dagliga informationsflödet. Denna utveckling gör att samhällskunskapsämnet i skolan får ett särskilt ansvar att arbeta med förmågan till ett kritiskt förhållningssätt så eleverna har verktyg att kritiskt förhålla sig till den information som de möter.

Kritiskt förhållningssätt och kritiskt tänkande är en förmåga som är central i många olika sammanhang. Nygren, Haglund, Samuelsson, af Gejerstam och Prytz (2018) framhåller dock att det inte går att se det som en universell förmåga. I sin analys av nationella prov i åk 9 visar de att förmågan är beroende av kunskapen inom ett visst ämne och att den därför kommer till uttryck på olika sätt. I förlängningen innebär detta att förmågan behöver studeras och utvecklas i ämnesspecifika sammanhang. I ett mångvetenskapligt ämne som samhällskunskap innebär det att förklaringsmodeller från olika ämnesdiscipliner utgör det kunskapsmässiga sammanhang där ett kritiskt förhållningssätt i samhällsvetenskapliga frågor kan utvecklas.

I syftet i läroplanen för samhällskunskap på gymnasieskolan (Skolverket, 2011) beskrivs området på följande sätt: "Ett komplext samhälle med stort informationsflöde

och snabb förändringstakt kräver ett kritiskt förhållningssätt och eleverna ska därför ges möjlighet att utveckla ett sådant." En stor del av informationsflödet består av olika typer av opinionsbildande texter, vilket har gjort att vi i denna studie särskilt intresserar oss för det. För att hjälpa eleverna att ha ett kritiskt förhållningssätt till denna typ av text är det som lärare lätt att hamna i att ge eleverna checklistor att utgå från, och fastna i ren källkritik. I vår forskargrupp, bestående av en forskare och tre samhällskunskapslärare, var den samlade erfarenheten att det traditionella sättet att jobba med källkritik inte är tillräcklig för att eleverna ska kunna hantera och kritiskt förhålla sig till texter som avser att påverka och skapa opinion. Vi tror att undervisningen behöver ha sin utgångspunkt i hur elever spontant förhåller sig till de opinionsbildande texter de möter, vilket sedan kan relateras till hur samhällsvetare möter och hanterar samma typ av texter.

Syftet med föreliggande artikel är att öka kunskapen om elevers *olika* sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter, och att med den analysen som underlag beskriva vilka aspekter som behöver synliggöras i undervisningen för att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt i ämnet samhällskunskap på gymnasiet.

I studien har vi valt att använda oss av begreppet "kritiskt förhållningssätt". Det kan ses som en del av kritiskt tänkande. "Förhållningssätt" riktar fokus mot hur det kritiska tänkandet kommer till uttryck, vilket är det vi intresserar oss för. Det är också det begrepp som används i Lgy11 i ämnet samhällskunskap.

### **Bakgrund**

I den här studien ligger fokus på att utveckla elevers förmåga att kritiskt förhålla sig till opinionsbildande texter med analysredskap och "ögon" från ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Vad innebär då det? Vad beskriver tidigare forskning att kritiskt förhållningssätt (eller kritiskt tänkande) är? Och vad innebär det i ett samhällsvetenskapligt sammanhang? Kopplingen mellan förmågan till kritiskt förhållningssätt/kritiskt tänkande och ämnesinnehållet är olika starkt beskrivet av olika teoretiker och forskare. Säkerligen är det så att vissa delar i förmågan kan beskrivas på ett ämnesövergripande sätt, men att när det kritiska förhållningssättet ska användas i reella situationer, så kommer det till uttryck på olika sätt beroende på vilket ämne som berörs, vilket styrks av Nygren m.fl. (2018).

I Brodins (2007) beskrivning av *kritiskt tänkande* finns ingen specifik koppling till olika ämnen, istället ges en bild av hur *kritiskt tänkande* kan och har definierats på en mer allmängiltig nivå. Brodin (2007) framhåller att begreppet kritiskt tänkande är svårdefinierat och kan användas och förstås på olika sätt. En traditionell syn (första vågen) är att kritiskt tänkande innebär en rationell granskning av idéer, teorier och metoder. Brodin beskriver hur forskningen kring kritiskt tänkande har vidareutvecklats (andra vågen) i en riktning där, förutom rationalitet, även relativa kvaliteter har betydelse, så som reflektion, känslor, kreativitet, fantasi och intuition. Hultén, Hultman och Eriksson (2007) framhåller att kritiskt tänkande ska ses som ett förhållningssätt och som en ständigt pågående process, där kritiskt tänkande innebär en förmåga att reflektera över olika former av kunskap. Den reflekterande processen



Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

ska inte ses som ett ensidigt försök att leta efter brister, utan det handlar snarare om att lyfta fram både styrkor och svagheter vid granskningen. Även om förmågan till kritiskt tänkande i Brodins likväl som Hulténs m.fl. framställningar beskrivs som delvis frikopplat från vad det kritiska tänkandet är riktat mot, så kan deras definitioner ändå kopplas till olika slags ämnesinnehåll. De beskriver att det är kunskaper, teorier och idéer som ska granskas, och dessa härrör från olika ämnesdisciplinära sammanhang. Larsson (2013) har mer specifikt tittat på kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap på gymnasieskolan. Larsson skapar, baserat på forskning och styrdokument, en definition som är mer ämnesspecifik. Han definierar kritiskt tänkande som en individs förmåga att "göra rimliga tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap och utifrån dessa dra rimliga slutsatser" (Larsson, 2013, sid. 37). Larsson pekar i sin definition på tre förmågor som eleven behöver bemästra för att behärska kritiskt tänkande i samhällskunskap; (1) att värdera det samhällskunskapligen innehåll, (2) att analysera och problematisera det, genom att söka efter samband och se olika perspektiv, samt (3) att presentera sin analys på ett sätt som blir begripligt.

Flera studier beskriver utmaningar i undervisningen när det gäller att utveckla elevernas förmåga till kritiskt tänkande och kritiskt förhållningsätt i samhällskunskap. Christensen (2011), som har studerat detta i den danska gymnasieskolan, argumenterar för att området måste få större betydelse och utrymme, eftersom han menar att samhällskunskapsämnets viktigaste och avgörande uppgift är att skapa förutsättningar för, och stärka individens möjlighet att, oberoende och individuellt delta i och reflektera runt det demokratiska samhället. Färdigheter som individen förväntas att stärka är bland annat förmåga till kritiskt tänkande och normativ reflexivitet. En utmaning i undervisningssituationen blir då, enligt Christensen (2011), en tänkbar konflikt mellan individualism och en självstyrande individs lojalitet mot rådande värderingar i samhället. Även Wyndham (2013) tar upp en likande fråga. Wyndham (2013) påtalar i sin studie att utrymmet för aktiviteter som är kopplade till kritiskt tänkande och självständigt ställningstagande tenderar att inte få det utrymme i undervisningen inom gymnasieskolan som föreskrivs i styrdokumentet, utan hålls tillbaka av en rådande ordningsdiskurs där elever förväntas att vara fogliga och följsamma och en reproduktionsdiskurs där innehållet ska vara enkelt och lätt att mäta. Konsekvenserna blir elever som är dåligt förberedda på att kritiskt reflektera och självständigt resonera (Wyndham 2013). En svårighet, enligt Wennås Brante & Stang Lund (2017), är att formuleringarna i läro- och ämnesplanerna beskriver målet för undervisningen, men inte hur eleverna ska utveckla förmågan. Det gör att den enskilde läraren blir viktig för att omvandla mål till praktisk undervisning så att eleverna kan utveckla förmågan till kritiskt tänkande.

Några studier har adresserat frågan om vad som behövs i undervisningen för att utveckla elevers kritiska tänkande. Hjort (2014) har observerat undervisning i kritiskt tänkande i samhällskunskap och filosofi på gymnasieskolan. Han menar att en rad aspekter är betydelsefulla för förståelsen av hur kritiskt tänkande utvecklas, där flera är kontextberoende. Faktorer som innehåll, interaktion, gruppdynamik samt

tillgängliga stödstrukturer, i form av uppgifter och frågor, som finns tillhands är betydelsefulla för om och hur det kritiska tänkande kommer till uttryck. Hjort (2014) menar att hans slutsatser skiljer sig från den dominerande forskningen där fokus ligger på individuella färdigheter och rationell slutledning, vilket kan liknas vid det som av Brodin (2007) beskrivs som den första vägen. Hjort (2014) menar inte att individuella färdigheter är oviktiga, men sammanhanget, känslomässiga aspekter och engagemang påverkar hur färdigheterna fungerar i praktiken. Hjorts resultat bidrar med en beskrivning av hur kontextuella faktorer möjliggör eller hindrar samtal där kritiskt tänkande är centralt. Dock behövs också kunskap om hur eleverna gör när de ska inta ett kritiskt förhållningssätt till ett samhällsvetenskapligt innehåll, och hur det kan utgöra grunden för att hjälpa eleverna att utveckla nya förhållningssätt. Detta är något som Tväråna (2014) adresserar i sin studie och ett kunskapsbygge som vi med denna studie också avser att bidra till.

Tväråna (2014) undersöker hur en undervisning runt kritiskt tänkande i ämnet samhällskunskap kan baseras på en analys av elevers skilda uppfattningar av begreppet rättvisa. I studien visas att rättvisa uppfattas på olika sätt; som ett universellt värde, ett personligt värde eller ett principiellt värde. När rättvisa ses som *ett universellt värde* ses begreppet som fast och gemensamt för alla, vilket innebär att rättvisa inte kan ses ur olika perspektiv. Det innebär ett synsätt där det endast finns en sanning rörande vad som är rättvist och inte. Det andra sättet att uppfatta rättvisa på är att se det som *ett personligt värde*. Då tolkas vad som är rättvist baserat på vilken person det handlar om och vilka behov den har. I Tvärånas studie var den eftersträlvade uppfattningen att eleverna skulle kunna se rättvisa som *ett principiellt värde*. De kan då urskilja att rättvisa kan betraktas på olika sätt utifrån olika principgrunder. Tväråna (2014) menar att när eleverna kan se rättvisa som ett principiellt värde kan de redogöra, argumentera och *resonera kritiskt* runt begreppet. Tväråna (2014) diskuterar kring vad som får elever att utvecklas från att se rättvisa som ett universellt värde till att se det som ett principiellt värde. Hon pekar på att det behövs ämneskunskap och intresse, men att eleverna också behöver få både ”erfarenhet av rättvisa och erfarenhet av att resonera om rättvisa” (Tväråna, 2014, s. 101). Det är när samhällskunskapen skapar förståelse för innebörden av principer och när elever får ”erfara fenomenet utifrån en annan praktikgrund än den egna” (s. 102) som de inser att den egna övertygelsen inte är självklar eller universell (ibid.).

Tvärånas studie berör kritiskt resonerande i relation till ett specifikt begrepp (rättvisa). Vår studie har flera beröringspunkter med detta, men vi inriktar oss mot ett annat innehåll, nämligen att ha ett kritiskt förhållningssätt till *opinionsbildande texter*. Det är något som eleverna möter i sin vardag och som det finns ett behov av att öka kunskapen inom.

## Metod

### *Metodologiskt och teoretiskt ramverk*

Studiens metodologiska och teoretiska ramverk utgår från fenomenografi och vari-

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

ationsteori. Fenomenografi är en forskningsansats som inriktar sig på att beskriva skilda uppfattningar<sup>1</sup> av ett fenomen, vilket är vad vi intresserar oss för i denna studie. För att förstå hur ett fenomen kan uppfattas används *andra ordningens perspektiv*. Det innebär att forskaren försöker förstå hur eleven urskiljer och erfar fenomenet. Målet är att i form av kategorier beskriva den variation av uppfattningar som framkommer i datamaterialet (Marton, 1981). De uppfattningar som beskrivs i en fenomenografisk analys är inte kopplade till individen utan syftet är att beskriva de kvalitativt skilda uppfattningar som framträder på en kollektiv nivå. Det innebär också att en och samma individ kan ge uttryck för flera uppfattningar (Marton och Booth, 2000). De beskrivningskategorier som blir resultatet i en fenomenografisk studie kan således beskrivas som empiriskt grundade möjliga sätt att erfa ett fenomen.

Variationsteorin har utvecklats ur fenomenografi med syftet att ge teoretiska redskap för hur undervisningen kan möjliggöra att eleverna utvecklar nya förmågor och kunskaper (Marton, 2015). Marton benämner de förmågor och kunskaper som undervisningen syftar till att utveckla för *lärandeobjekt*. När eleverna urskiljer nya aspekter av lärandeobjektet innebär det att de utvecklar ett nytt kunnande. De aspekter som är särskilt centrala att eleverna urskiljer benämns inom variationsteorin för *kritiska aspekter*. De kritiska aspekterna är inte givna, utan behöver sökas efter empiriskt (ibid.). De kategorier som är resultatet i en fenomenografisk analys kan användas som underlag för att förstå vilka aspekter som undervisningen behöver fokusera på för att eleverna ska utveckla ett nytt kunnande (Carlgren, Ahlstrand, Björkholm & Nyberg, 2015; Pang & Ki, 2016). Det är i skillnaden mellan olika uppfattningar, och mellan olika uppfattningar och det avsedda kunnandet, som de kritiska aspekterna framträder.

### **Genomförande och analys**

Studiens resultat baseras på data som framkom då vår forskargrupp genomförde en Learning study<sup>2</sup>. Forskargruppen bestod av tre samhällskunskapslärare samt en forskare. I den här artikeln redovisas endast vissa delar av den genomförda studien, nämligen de som har fokus på vad eleverna behöver urskilja och erfa för att ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Studien genomfördes på det naturvetenskapliga och tekniska programmet i en mellanstor stad. Tre klasser deltog i studien eftersom de tre samhällskunskapslärarna då undervisade i dessa klasser. Urvalet kan därför ses som det Bryman (2002) benämner som bekvämlighetsurval. Totalt ingick 89 elever, 61 från två klasser i årskurs 1 på det naturvetenskapliga programmet (NA) och 28 från en klass i årskurs 3 på teknikprogrammet (TE). Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer har följts vid genomförandet

<sup>1</sup> Uppfattningar ska i detta sammanhang inte förstås som åsikter, utan snarare som en variation av olika sätt att erfa eller urskilja ett fenomen (se Marton, 1981).

<sup>2</sup> I en Learning study undersöks ett avgränsat kunnande (ett lärandeobjekt) på djupet i en kollegial, iterativ process. I processen ingår att analysera elevernas kunnande (förttest), att planera en lektion och genomföra den, sedan se om eleverna har utvecklat kunnandet efter undervisningen (eftertest) och därefter revidera lektionen och genomföra den på nytt i en ny grupp (Carlgren, Eriksson & Runesson, 2017). Vanligen genomförs tre cykler, vilket även var fallet i föreliggande studie.

av studien. Det innebär att alla deltagande elever har givit sitt skriftliga samtycke. Av etiska skäl är elever och skolan inte namngivna.

I vår studie har vi använt flera olika typer av dataunderlag: fokusintervjuer, elevtexter och lektioner. Gemensamt för dem är att eleverna skulle resonera runt opinionsbildande texter, men det skedde på olika sätt (i grupp, enskilt och i en undervisningssituation) och med olika texter som utgångspunkt. Designen av uppgifterna som eleverna fick och frågorna som ställdes var alla av sådan art att eleverna uppmanades förhålla sig till och resonera kring en opinionsbildande text. Eftersom allt dataunderlag är inriktat mot *den opinionsbildande texten* och hur eleverna förhåller sig till den, kan underlaget behandlas som en helhet vid analysen. Larsson (2009) beskriver att forskaren söker efter maximal variation i datamaterialet för att på så sätt hitta fler kvalitativt skilda uppfattningar. Enligt Larsson behöver därför forskaren söka efter olika typer av informanter. Ett ytterligare sätt som kan berika dataunderlaget, och som vi har gjort i denna studie, är att låta informanter möta fenomenet (i detta fall den opinionsbildande texten) i olika kontexter och i olika former. Det ger ett rikt material som möjliggör att utfallsrummet kan ge en mer heltäckande bild av hur fenomenet kan erfaras. Det finns även andra studier som har gjorts på liknande sätt, till exempel Tväråna (2014).

I de tre *fokusintervjuerna* deltog fyra till fem elever per grupp. Två av intervjuerna genomfördes i årskurs 1 och en i årskurs 3. Eleverna fick läsa en krönika om könskorrigering. Läraren som genomförde intervjuerna intog först en avvaktande roll, för att eleverna skulle ges möjlighet till en självständig och öppen diskussion runt artikeln. Efter en stund kom läraren in med en fråga: Hur tänker ni om källan? Varje intervju tog 10-15 minuter. Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades de i sin helhet.

De *elevtexter* som analyserats kommer från en skriftlig uppgift där elever i åk 1 fick i uppgift att läsa en krönika som argumenterade mot alkoholmonopolet. Därefter fick de skriftligt besvara frågan: Vad tänker du om artikeln? De fick börja med denna breda fråga eftersom vi inte ville rikta deras fokus mot källan och kritisk granskning, utan snarare se vad de spontant fokuserade på när de läste en opinionsbildande text. När de var klara med den uppgiften fick de nya frågor: Vad tänker du om källan? Vad tänker du om innehållet? Vilka känslor väcker den? Dessa frågor riktade fokus mot källan och hur de förhöll sig till den och innehållet i texten. Frågorna gjorde att eleverna skrev mer fördjupat runt vårt fokusområde. Samtliga elevtexter användes som underlag i analysen.

Tre lektioner filmades, en i varje klass, två från årskurs 1 och en från i årskurs 3. Vid varje lektion fördes också fältanteckningar. Under lektionerna fick eleverna diskutera en ledarsida där skribenten debatterade mot allmän värnplikt. Diskussionerna skedde både i grupper och i helklass. De delar av lektionerna där eleverna i grupp eller enskilt förhöll sig till de opinionsbildande texterna transkriberades.

I tabell 1 ges en översikt över när datamaterialet samlades in samt vilka som deltog.

Thorsten, Wickman, Tunek &amp; Scheibel-Sahlin

Aktivitet	Antal elever	Klass	När	Tid/ antal
Fokusintervju	4	Åk1, NA	Oktober 2016	12 min
Fokusintervju	5	Åk1, NA	Oktober 2016	15 min
Fokusintervju	4	Åk3, TE	Oktober 2016	14 min
Skrivuppgift	31	Åk1, NA	Oktober 2016	31
Skrivuppgift	30	Åk1, NA	Oktober 2016	30
Lektion 1	31	Åk1, NA	Mars 2017	70 min
Lektion 2	28	Åk3, TE	April 2017	70 min
Lektion 3	30	Åk1, NA	Maj 2017	70 min

**Tabell 1.** Översikt över datainsamlingen.

Analysarbetet inleddes med att vi gick igenom allt datamaterial och lärde känna det. Därefter övergick vi till en fenomenografiskt inriktad analys. Då strävade vi efter att ha ett andra ordningens perspektiv genom att studera hur eleverna naturligt tar sig an den opinionsbildande texten; vad de fokuserar på och hur de gör (se Marton, 1981; Pang & Ki, 2016). Initialt kodades data med begrepp som låg nära de faktiska utsagorna. Dessa koder sorterades in i kvalitativt skilda kategorier. Framväxten av kategorierna var dynamisk och olika excerpt jämfördes med varandra. För att öka reliabiliteten analyserade vi både enskilt och tillsammans, vilket ledde till att olika möjliga tolkningar diskuterades. Det var en process där innebörden i kategorierna allt mer preciserades. Analysen resulterade i fyra kvalitativt skilda kategorier. I varje kategori analyserades sedan vad som var möjligt att göra, givet den uppfattning som kategorin representerade. Kategorierna ordnades också hierarkiskt i ett utfallsrum, utifrån hur komplexa de var. Utfallsrummet beskriver inte orsaker till varför eleverna ger uttryck för de beskrivna uppfattningarna. Det syftar snarare till att ge en bild av hur lärandeobjektet kan erfaras på ett allt mer välutvecklat sätt.

I nästa steg söktes efter kritiska aspekter genom att identifiera skillnader mellan de olika kategorierna (inspirerat av Pang & Ki, 2016). Då framkom en eller ett par aspekter mellan varje kategori. Aspekterna beskriver skillnaden mellan de två kategorier som jämförs. För att erfara lärandeobjektet på det önskade sättet behöver alla aspekter urskiljas. Aspekterna kan sägas representera en del av det som elever behöver urskilja för att ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

## Resultat

Resultatet presenteras i två delar. I den första delen beskrivs det fenomenografiska utfallsrummet. Där ges svar på hur gymnasieelever uppfattar och hanterar innehållet i opinionsbildande texter. Den andra delen beskriver kritiska aspekter och svarar mot

vad elever behöver urskilja för att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter.

### ***Elevers skilda sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter***

Fyra kvalitativt skilda sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter har framträtt i datamaterialet. De delades in i fyra kategorier utifrån elevernas sätt att den opinionsbildande texten; 1. som en faktatext, 2. som ett uttryck för en personlig åsikt, 3. som grundad i fasta värderingssystem och samhällsstrukturer eller 4. som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Dessa kategorier är hierarkiska. Kategori 2 till 4 är dessutom inkluderande. Det innebär att uppfattningen i kategori 2 även ryms i kategori 3 och att uppfattningarna i kategori 2 och 3 ryms i kategori 4. Den mest komplexa uppfattningen beskrivs i kategori 4. I varje kategori beskrivs vad den opinionsbildande texten ses som samt vad som blir möjligt att göra baserat på den uppfattningen.

#### **1. Ser opinionsbildande text som en faktatext**

Innehållet i texten ses som fakta och det finns ett förgivettagande om att det som står i texten är sant och inte behöver ifrågasättas. Därmed blir innehållet oproblematiserat och texten behandlas som en faktatext. Den ses som kunskapskälla och innehållet beskriver "hur något är".

I nedanstående citat beskriver en elev innehållet i artikeln och benämner det som fakta. Detta tyder på att hon hanterar innehållet som en sanning utan att värdera dess trovärdighet.

"Den var bra för man får reda på mycket fakta i en liten artikel vilket jag gillar"

(Flicka, åk 1, skrivuppgift).

Detta framkommer även i nedanstående excerpt, men på ett annat sätt:

"Jag tänker att det behöver tas på allvar att bekämpa monopolisten"

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

I ovanstående excerpt syns att eleven hanterar innehållet som en sanning, eftersom innehållet blir helt oproblematiserat. Det är mycket möjligt att eleven inte förstår vad monopolist är, men eftersom begreppet nämns i artikeln och framställs som ett problem, utgår hon från att det är så och gör ingen värdering av texten. Texten där det skrivs om "monopolisten" ses inte som en åsikt, utan som en faktaframställning över läget.

Att utsagorna i denna kategori behandlar innehållet som en sanning behöver inte betyda att det inte alls sker någon bedömning av trovärdigheten. I de fall det sker en bedömning baseras det främst på textens form (till exempel typ av tidskrift), användandet av svåra ord i texten, om det finns källhänvisningar samt om innehållet är viktigt. Innehållet som sådant ifrågasätts dock inte alls utan ses som givet och sant.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

I följande exempel baseras bedömningen på om innehållet i texten anses som viktigt:

”Den är trovärdig, eftersom artikeln handlar om någonting viktigt”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Även källan i sig (oavsett typ av text i källan) anses ge legitimitet åt att innehållet är sant. I följande excerpt baseras sanningshalten på att artikeln kommer från den lokala morgontidningen.

”Det är ju Corren som har publicerat den, så det är ju sann/rätt fakta om systembolaget.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Ett annat incitament för att artikeln är trovärdig enligt eleverna kan vara att språket är avancerat och formellt som i nedanstående exempel.

”Språket är formellt. Det verkar trovärdigt.”

(Pojke, åk 1, lektion 1)

Det framkom att eleven inte förstod en stor del av texten, men att han kopplar ihop svåra texter med faktabeskrivningar.

Uppfattningen att se den opinionsbildande texten som faktatext möjliggör och hindrar vissa handlingar. Det blir möjligt att lära sig fakta ur den och att återge innehållet. Däremot blir det inte möjligt att diskutera och ifrågasätta själva innehållet.

## 2. Ser opinionsbildande text som uttryck för personlig åsikt

I den här kategorin ses den opinionsbildande texten som ett uttryck för en personlig åsikt. Det underlag som används i skribentens argumentation värderas inte, utan istället framhålls att skribenten har rätt till sin egen åsikt. Åsikten accepteras fullständigt som åsikt, baserat på att det ska vara tillåtet att ha olika uppfattning. Det viktiga är rätten att få uttrycka sin åsikt, snarare än att åsikten är underbyggd och att den också kan värderas. Den värdering som görs utgår från om man håller med skribenten eller inte. Den egna personliga uppfattningen kan då jämföras med skribentens och kan mynna ut i ett ställningstagande rörande huruvida man delar åsikten eller inte. De olika åsikterna ses som jämbördiga och grunden för dem värderas därför inte.

I nedanstående citat framkommer att det centrala är att alla människor har rätt att uttrycka sin åsikt.

”Det är ju bara en kvinna som har sagt vad hon tycker. Om det är trovärdigt är upp till var och en”

(Flicka, åk 1, fokusintervju)

I nästa excerpt framhålls att det mest centrala är att alla får framföra sin åsikt, utan att råka illa ut på grund av det. Underliggande finns att åsikter inte behöver kritiseras eller ifrågasättas.

”Men jag tycker också att det är yttrandefrihet/.../innebär att människor är fria att tänka och att säga vad de vill utan att riskera bestraffning.”

(Pojke, åk 1, skrivuppgift)

Denna elevs uttalande kan tolkas som att yttrandefriheten alltid är överordnad en kritisk värdering av texten. Denna uppfattning behöver inte innebära att eleven inte tar ställning. I flera utsagor framkommer att eleven snarare antingen helt håller med eller inte alls håller med.

”Självklart har han rätt att säga vad han tycker. Men i detta fall blev jag anti.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

”Men det är ju också många åsikter och man måste ju själv hitta sin egen uppfattning”

(Flicka, åk 1, fokussamtal)

När den opinionsbildande texten ses som ett uttryck för personlig åsikt, blir det möjligt för eleven att ta ställning till ett påstående, att hålla med eller inte hålla med. Däremot värderas inte hur väl underbyggda påståendena är.

### 3. Ser opinionsbildande text som grundad i fasta värderingssystem och samhällsstrukturer

Här ses texten i relation till olika ideologier och värderingssystem. Innehållet värderas och granskas utifrån givna kategorier, till exempel politisk tillhörighet. Granskningen baseras på det som står uttalat i texten samt i vilket sammanhang texten är skriven (till exempel tidskriftens partitillhörighet). Elevens kunskap om till exempel ideologier används som grund för att bedöma och värdera den opinionsbildande texten.

De kategorier och faktorer som texten bedöms utifrån, ses och används som fasta och beständiga. Detta gör att den opinionsbildande texten bedöms instrumentellt utifrån några områden, såsom ideologi, genre, språk och person. I nedanstående exempel talar en elev om en text om värnplikt och baserar sina argument på det faktum att artikeln stod på ledarsidan i en borglig tidning och att det är därför skribenten framför den aktuella åsikten.

”Corren är ju en liberal borgerlig tidning”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Detsamma gäller nästa exempel. Där tas dessutom aspekter som handlar om framskrivningen upp, eftersom eleven menar att skribenten låter vissa faktorer beskrivas positivt och andra negativt, vilket är i linje med partitillhörigheten.



Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

”Man märker tydligt att denna person som skrivit detta röstat borgerligt. Då förskönar han det som han tycker och trycker ner motståndarsidan.”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Det är inte bara politiska ideologier som används som grund i bedömningen av texten, även andra samhällsstrukturer och system kan användas. I nedanstående exempel lyfter eleven fram vikten av att ha kunskap inom området som debatteras och använder då ”försvaret” som en given, enhetlig agent.

”För att föra en debatt är det egentligen viktigast att veta vad försvaret tycker. För det är ju de som känner till organisationen bäst.”

(Pojke, åk 1, lektion 3)

Att ”försvaret” ska få yttra sig kan tänkas vara grundat i en syn på att det är nödvändigt att ha kunskap om det område som ska värderas och att eleven menar att de som är experter inom ett område är mer tillförlitliga. ”Försvaret” ses då som *en* agent med *en* åsikt.

Handlingar som möjliggörs när denna uppfattning intas är att värdera texten bortom den individuella åsikten och att kategorisera texten utifrån ideologier och värderingssystem. Det gör det möjligt att orientera sig och sätta texten i ett större sammanhang. Däremot möjliggör inte denna uppfattning en nyanserad analys av texten, eftersom kategorierna och systemen ses som fasta och enhetliga.

#### 4. Ser opinionsbildande text som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik

I den fjärde kategorin ses den opinionsbildande texten som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Texten uppfattas vara beroende av den agenda skribenten har och det sätts in i ett bredare samhällsvetenskapligt sammanhang. Även det sätt som texten är framskriven på ses som beroende av skribentens agenda och det åsiktssammanhang där texten publiceras. Texten ses som att den behöver värderas och granskas utifrån flertalet faktorer.

Vid granskningen söks aktivt efter skribentens både uttalade och icke-uttalade budskap. Innehållet ifrågasätts och problematiseras. Det gör att även det som inte står uttalat i texten beaktas. Nedanstående elev ser att det finns en obalans i texten och att bara ett perspektiv belyses.

”Hon har ju vinklat det från sitt eget perspektiv. Hon tar ju upp exempel på folk som har ångrat sig, men hon tar inte upp exempel på folk som trivs.”

(Pojke, åk 3, fokussamtal)

Textgranskning ses därför som något som behöver gå bortom endast de faktiska ord som står i texten och att även helheten och det oskrivna blir en del av budskapet som framkommer. Ett annat kännetecken på detta är att textens exempel analyseras och

ifrågasätts utifrån hur de är beskrivna och vilken funktion de har i texten. I nedanstående exempel använder eleven sin egen kunskap som utgångspunkt när hon diskuterar en text som argumenterar mot alkoholmonopolet.

”Det var lite konstigt hur han [beskriver] Sverige som vi har gått från ett kommunistiskt samhälle till ett liberalt de ”senaste 30 åren” och som om vårt land varit sämre förr. Även då jag inte levde för så länge sen har jag fått lära mig att Sverige har varit ett av de friaste och rikaste länderna i världen i väldigt många decennier under ett socialistiskt styre, och detta stämmer ju inte alls med den bild av ett grått kollektivistiskt samhälle som Dahlgren målar upp att Sverige skulle varit förr. Detta skulle tyda på att Dahlgren ligger ganska långt till höger ut med politiska åsikter, vilket får mig att tänka att hans problem egentligen inte är att systembolaget är den enda alkoholförsäljaren utan att den är statligt drivd.”

(Flicka, åk 1, skrivuppgift)

Typiskt för denna kategori är att den opinionsbildande texten beaktas både på detaljnivå och på en övergripande nivå. I ovanstående excerpt fördjupar sig eleven i ett exempel från den opinionsbildande texten. Det blir en detaljanalys, som också sätts in i ett större sammanhang. Eleven för nyanserade diskussioner där texten ifrågasätts och granskas. Aspekter som har med ideologisk grund att göra beaktas, men hanteras inte instrumentellt.

Den retorik som skribenten har granskas och ifrågasätts i denna kategori. Eleven i nedanstående exempel lyfter fram skillnaden mellan fakta och åsikt, genom att ifrågasätta skribentens tvärsäkra sätt att uttrycka sig.

”Det var egentligen inte alls mycket fakta i den här texten. Det var mest hans åsikter eller spekulationer som han sa som att det vore fakta. Som att ’det här är ett oansvarigt politiskt beslut’. Det är han som tycker det då. Det är en åsikt. Det är inte fakta. Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte. På samma sätt säger han att ’men då måste en karriär i det militära ses som attraktiv och lockande.’ Det säger han också som en fakta, men det är ju egentligen bara en spekulation och en åsikt.”

(Flicka, åk 1, lektion 3)

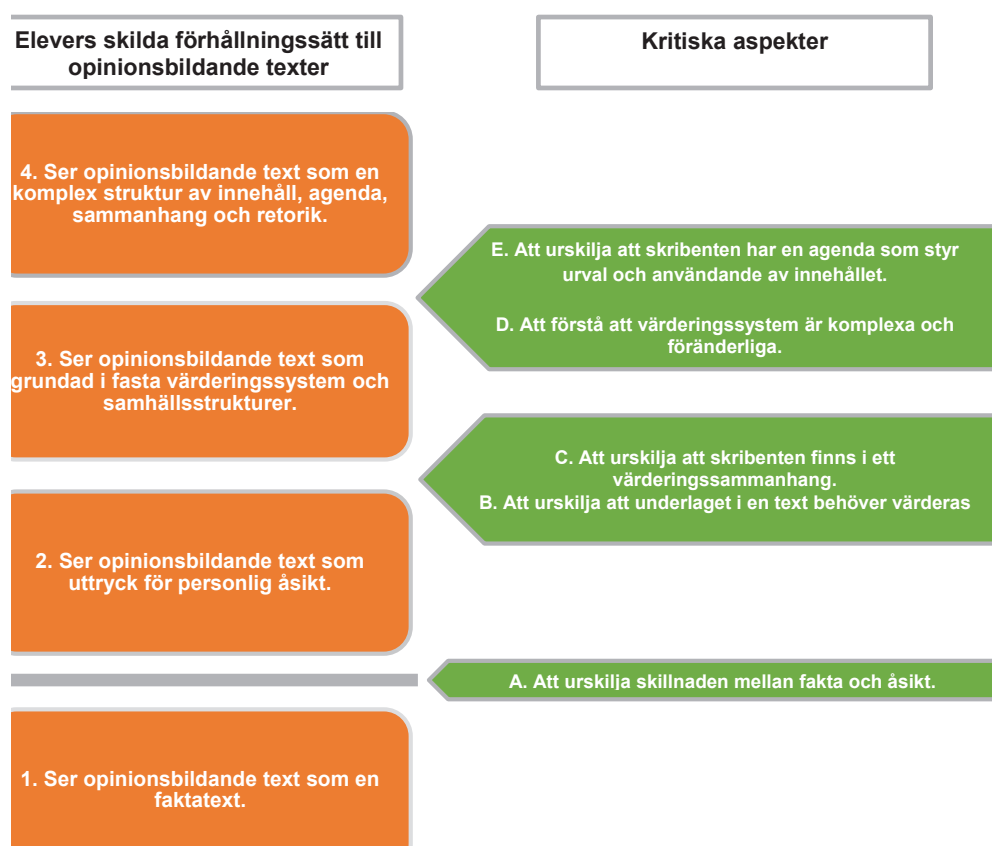
Även i kategori 2 är den personliga åsikten central, skillnaden i kategori 4 är dock att skribentens argumentation värderas genom att resonera om vad som är fakta och vad som är en åsikt. Detta behöver inte innebära att det mynnar ut i ett givet svar. Det är snarare en medveten problematisering, vilket särskilt syns när eleven säger ”Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte.”

Denna uppfattning gör det möjligt att göra nyanserade värderingar av den opinionsbildande texten där agenda, innehåll, sammanhang och retorik beaktas. Målet med undervisningen är att eleverna ska kunna inta detta förhållningssätt till opinionsbildande texter.

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

### Utfallsrum med kritiska aspekter

De fyra beskrivningskategorierna har en hierarkisk relation. I nedanstående modell (figur 1) visas till vänster att den mest komplexa kategorin är kategori 4. I den inkluderas både kategori 3 och 2. Det innebär att erfandet i kategori fyra även innebär att de aspekter som har urskilts i kategori 2 och 3 är urskilda. Däremot är inte kategori 1 inkluderad, eftersom att *se den opinionsbildande texten som faktatext* inte går att kombinera med de andra kategorierna. Mellan kategorierna finns kritiska aspekter beskrivna. Dessa kommer att beskrivas närmare i nästa avsnitt. Aspekterna beskriver den skillnad som finns i erfande mellan två olika kategorier.



Figur 1. Utfallsrum och kritiska aspekter avseende gymnasieelevers erfande av opinionsbildande texter.

### Kritiska aspekter för 'kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter'

I studien har fyra kritiska aspekter för kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter framkommit. Utifrån figur 1, beskrivs aspekterna nedan. Aspekterna stöds empiriskt av underlaget i de fyra beskrivningskategorierna och skillnaden mellan dem.

**A. Att urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt**

För att kritiskt kunna granska en text behöver eleverna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt och se att allt som står skrivet inte är sant. Mellan kategori 1 och kategori 2 framträder just denna skillnad. Distinktionen handlar om att förstå att även om saker skrivs i form av påståenden, så behöver det inte innebära att de är sanna. En åsikt kan lika gärna bygga på tyckande som på välgrundad fakta.

**B. Att urskilja att underlaget i en text behöver värderas**

Värdering av underlaget för en åsikt återfinns i skillnaden mellan kategori 2 och 3. I kategori 2 urskiljs att en opinionsbildande text drivs av en åsikt. Underlaget för denna åsikt värderas dock inte, utan alla åsikter framställs som jämbördiga och huruvida de är väl underbyggda eller inte beaktas inte. Denna aspekt urskiljs däremot i kategori 3. Där värderas och granskas de åsikter som skrivs fram. Det handlar om att granska, förstå och värdera underlaget för åsikten.

**C. Att urskilja att skribenten finns i ett värderingssammanhang.**

En åsikt kan värderas på olika sätt. Den kan ses som helt individuellt baserad eller som del i ett större sammanhang. Eleverna behöver urskilja att skribenten, och därmed de åsikter skribenten har, finns i ett större sammanhang. Detta sammanhang kan bestå av politiska ideologier, värderingssystem och samhällsstrukturer. Skribentens åsikter är alltså inte fristående enheter, utan de beror på i vilket sammanhang de framförs. Det innebär att åsikter finns i större samhällssystem och är beroende av värderingar och strukturer på en högre nivå. Olika modeller, ideologiska perspektiv och strukturer kan bidra till att ge olika slags förklaringar till varför textens innehåll är det är. I kategori 2 ses åsikten helt på individuell nivå. I kategori 3 däremot sätts den in i ett större sammanhang.

**D. Att urskilja att värderingssystem är komplexa och föränderliga.**

Det finns en rad värderingssammanhang med mer eller mindre klara gränser. De ska inte ses som helt fasta, utan snarare som ett komplext, föränderligt system. En avgörande skillnad mellan kategori 3 och 4 är just att värderingssystem, såsom politiska ideologier, inte hanteras instrumentellt, utan nyanserat. När systemen skärskådas framkommer att det finns en stor diversitet inom till exempel varje enskild ideologi, vilket innebär att samsynen i sakfrågor inte är given fastän man utgår från samma principer. Det pågår även en debatt inom ideologierna (och även inom andra värderingssystem) om hur de ska utvecklas i takt med samhällsförändringar. Elever som har utskilt detta kan i större utsträckning problematisera den opinionsbildande texten på ett nyanserat sätt. I kategori 3 används exempelvis ideologier och samhällsstrukturer som fasta kategorier, vilket leder till att det blir instrumentellt. I kategori 4, däremot, syns att eleverna nyanserar och problematiserar sin granskning.

**E. Att urskilja att skribenten har en agenda som styr urval och användande av innehåll**

Att förstå att skribenten aktivt väljer ut innehållet för att driva sin egen agenda är

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

avgörande för att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till en opinionsbildande text. Det innebär att exempel väljs utifrån att de passar skribentens agenda. Likaså innebär det att exempel väljs bort. Därför behöver eleven kunna se både det som står och det som inte står uttalat. Urskiljandet av agenda i relation till retoriska grepp och urval av innehåll är centralt. I kategori 2 och 3 urskiljs att skribenten har en åsikt, däremot är det inte lika tydligt att agendan urskiljs. Agenda ska i detta sammanhang förstås som att skribenten driver en linje i ett större sammanhang. Språkanvändandet urskiljs redan i den första kategorin, däremot sätts det inte fullt ut i relation till agendan förrän i kategori 4. I kategori 1 ses en avancerad språkanvändning som ett tecken på trovärdighet. I kategori 3, finns en medvetenhet om att skribenten betonar olika aspekter beroende på värderingssammanhang, men i kategori 4 kan skribenten både beakta det som skrivs och det som inte skrivs.

### ***Sammanfattning av resultatet***

De fyra kategorier som beskrivs i vårt resultat är hierarkiskt ordnade. I den första kategorin är skribenten osynlig för eleven och texten ses som en faktatext, utan något värderande budskap. Därefter går att se att skribenten betraktas på olika sätt. I kategori 2 ligger fokus på skribenten som individ, där en personlig åsikt framförs. I kategori 3 sätts skribenten in i ett sammanhang. Då ligger huvudfokus istället på de värderingssystem och samhällsstrukturer som eleven kan se att skribenten representerar. Således innebär skillnaden mellan kategori 2 och 3 en övergång från fokus på individen till fokus på system och sammanhang. I kategori 4 kan eleven beakta både individen och värderingssammanhanget och då problematisera den opinionsbildande texten ur olika perspektiv.

### **Diskussion**

Målen för elevernas kunnande kring kritiskt förhållningssätt lyfts tydligt fram i samhällskunskapsämnets syfte (GY11) i form av att eleverna ska ges möjlighet att i ett komplext och stort informationsflöde utveckla ett kritiskt förhållningssätt och då kunna strukturera, värdera och dra slutsatser från den information som hanteras. Vad innebär det då att kunna detta? Den här studien bidrar med kunskap om vad man kan när man kan ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. I kategori 4 beskrivs just detta kunnande. Det handlar om att kunna se och hantera den opinionsbildande texten som en komplex struktur av innehåll, agenda, sammanhang och retorik. Det finns likheter mellan vår beskrivning av kunnandet och den beskrivning Larsson (2013) ger. Larsson framhåller värderingen, analysen och problematiserandet av det samhällsvetenskapliga innehållet som centrala förmågor eleverna behöver utveckla. I det ingår att se innehållet ur olika perspektiv. Bidraget i vår studie handlar om att ytterligare specificera vad dessa förmågor innebär i ämnet samhällskunskap i relation till opinionsbildande texter. Tydligt blir att det kritiska förhållningssättet innebär att det blir nödvändigt att kombinera perspektiv på olika nivåer vid analysen av en opinionsbildande text, nivåer som handlar om allt från retoriska grepp till värderingssammanhang. Vi kan se att eleverna behöver ett brett

ämneskunnande för att kunna göra detta, vilket även Nygren m.fl. (2018) påtalar som viktigt. Som samhällskunskapslärare behöver vi ta hänsyn till att ämneskunnandet i samhällskunskap skiljer sig från andra teoretiska ämnen. Liksom i andra ämnen finns en innehållslig tradition, men i ämnet samhällskunskap bygger den på flera olika ämnesdiscipliner. Utöver det styrs ämnesinnehållet i stor utsträckning även av nutida händelser och skeenden. I studien framkommer att ämneskunskapen ger en grund som blir utgångspunkten för elevens förmåga till kritiskt förhållningssätt i aktuella samhällsfrågor. Elever som har urskilt alla de kritiska aspekterna som framkom i denna studie tar hjälp av modeller, ideologier och teorier från olika ämnesdiscipliner, men förhåller sig samtidigt till den specifika frågan och den kontext som den opinionsbildande texten tar upp. Vi ser därför att när samhällskunskapsläraren kopplar ihop den innehållsliga ämneskunskapen med aktuella samhällsfrågor är det viktigt att även arbeta med redskap för kritiskt förhållningssätt.

### ***Elever behöver stöd för att utveckla kritiskt förhållningssätt***

De flesta elever i vår studie gav *inte* uttryck för ett kritiskt förhållningssätt, såsom det beskrivs i kategori 4. De första tre kategorierna beskriver andra sätt som elever förhåller sig till opinionsbildande texter på. Kategori 1 innebär att eleven inte skiljer mellan det som är fakta och det som är åsikt. Eleverna kan till exempel se att den opinionsbildande texten är publicerad i en tidning och därför tar de för givet att det som står är faktagranskat och, i den mening, sant. De kan inte se att det gjorts ett urval av fakta, att vissa delar utlämnas för att kunna förmedla och förstärka den åsikt som författaren till den opinionsbildande texten vill gynna. Detta synsätt kan liknas vid det som i Tvärånas (2014) studie beskrivs som att se rättvisa som *ett universellt värde*. Tväråna menar att då möjliggörs inte ett kritiskt resonemang. I vår studie visar sig samma fenomen. När eleven inte kan se texten som något annat än sann fakta, så går det inte att förhålla sig kritiskt till den. Eftersom elever som ger uttryck för denna uppfattning inte ens kan börja kritiskt granska en text, så är det en grupp som är viktigt att uppmärksamma. Som lärare i samhällskunskap i gymnasiet riskerar vi att missa denna grupp elever, för att vi tar för givet att eleverna redan behärskar detta.

De elever som ger uttryck för uppfattningen i kategori 2 kan till en början tyckas ha värderat texten, eftersom de så tydligt uttrycker att skribenten har en åsikt. Problemet är dock att de ofta förbiser att sakpåståendena som ligger till grund för åsikten kan och bör tas upp för granskning. Granskningen görs inte, baserat på argument om yttrandefrihet och individens rätt att "tycka som den vill". Det finns då en risk att eleverna inte genomlyser argumenten, utan istället accepterar individens ståndpunkt rakt av. Som samhällskunskapslärare vill vi ha ett öppet klimat i klassrummet, likt det Christensen (2013) beskriver, där eleverna får möjlighet att framföra egna åsikter. Vi ser dock en ny förändring att ta hänsyn till som gör att detta blir mer komplicerat. I vårt resultat och även i vår undervisning märks att betydligt fler elever idag tar till sig alternativ fakta eller så kallade "fake news", med argumentet att det är en åsiktsfråga snarare än en sakfråga. Denna utveckling är sannolikt en spegling av något som kan ses i dagens samhällsdebatt både i Sverige och i andra delar av världen i form av

Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

politiskt retorik och ett alternativt förhållningssätt till nyheter (fake news). Detta skapar nya utmaningar för undervisningen, där samhällskunskapsämnet får en särskild betydelse i att ge eleverna ett fungerande källkritiskt förhållningssätt.

Utsagorna i kategori 3 visar på att eleverna gör en värdering av underlaget i texten. De kan framgångsrikt placera in texten i relevanta värderingssammanhang. Utifrån vår erfarenhet kan vi se att många duktiga och ambitiösa elever har just detta förhållningssätt. Problemet är att eleverna då blir instrumentella och låsta till de system de känner till och kan beskriva. Som lärare ser vi en svårighet med att lyfta eleverna från kategori 3 till kategori 4. Detta kan tänkas ha flera förklaringar. Enligt Wyndham (2013) utgörs en stor del av undervisningen i skolan framförallt av kunskapsreproduktion, vilket gör att lektionsunderlaget presenteras som en sanningsstatus. Det i sig kan göra att eleverna inte problematiserar de teorier och modeller de utgår från utan bara lägger dem som färdiga tolkningsramar på de texter de möter. Vi ser att användandet av olika typer av modeller och stödstrukturer både kan verka främjande och begränsande för elevernas självständiga reflekterande. Hjort (2014) lyfter fram att denna typ av stöd har stor betydelse för elevernas kritiska tänkande. Även vi har erfarenhet av att elever som har uppfattningar inom kategori 1 och 2 i vårt resultat, kan ha stor hjälp av denna typ av stöd. Men det gäller att vara medveten om att stödstrukturer också riskerar att fungera som en mall som eleverna inte klarar att gå ifrån, och att de då kan få ett instrumentellt och oflexibelt förhållningssätt till de frågor de kritiskt ska granska. Det är därför inte enkelt att utforma undervisningen och stöd så att eleverna utvecklar förmågan fullt ut, vilket även stöds av Larsson (2013) och Wennås Brante och Stang Lund (2017).

### ***Kritiska aspekter kan stödja lärare i undervisningen***

I vårt resultat beskrivs fem kritiska aspekter. Som lärare i samhällskunskap kan dessa aspekter fungera som en guide vid planering och genomförande av undervisningen inom området. Det räcker dock inte att med att bara säga eller beskriva de kritiska aspekterna för eleverna (Thorsten, 2018). De behöver synliggöras på ett kraftfullt sätt för att eleverna ska införliva dem. Som lärare är det därför helt nödvändigt att ha klart för sig *vad eleverna ska lära sig* genom de olika uppgifter och aktiviteter de får. Om läraren till exempel väljer att arbeta med stödstrukturer i samhällskunskap, men inte riktigt vet vad eleverna ska lära sig med hjälp av dem, finns risken att det tänkta stödet istället begränsar eleven. Därför blir det nödvändigt att som lärare ha klart för sig dels hur eleverna nu förhåller sig till opinionsbildande texter och dels vad det innebär att ha ett kritiskt förhållningssätt. Det är på så sätt vi fann de kritiska aspekterna i denna studie. Då kan samtal, diskussioner och aktiviteter i klassrummet vara utformade på ett sådant sätt så eleverna kan urskilja dessa aspekter. Marton (2015) beskriver att de kritiska aspekterna kan bli tillgängliggjorda för eleverna om de får möta kontraster. Att till exempel kontrastera fakta mot åsikt, skulle kunna hjälpa elever att få syn på denna viktiga skillnad.

De uppfattningar och kritiska aspekter som beskrivs i föreliggande studie har framkommit i en specifik kontext. Det går inte med säkerhet att säga att våra kategorier

eller våra aspekter är heltäckande och fullt representativa för alla gymnasieungdomars sätt att förhålla sig till opinionsbildande texter. Flera faktorer kan påverka vilka förhållningssätt som framträder, såsom valet av opinionsbildande text, dess innehåll, struktur och språk, samt den specifika kontext där studien genomfördes. Trots detta, menar vi, att de aspekter vi beskriver har hög tillförlitlighet eftersom de ligger i linje med tidigare forskning (se tex Larsson, 2013) och att de bidrar till att ytterligare precisera vad det kritiska tänkandet är och blir i ämnet samhällskunskap. De kritiska aspekterna kan, baserat på Marton och Runesson (2015), ses som en del av det som beskriver själva kunnandet att *ha ett kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter*. Denna typ av aspekter kan, enligt Vikström m.fl. (2017), användas som hypoteser som kan testas och utvecklas i nya kontexter. Som lärare går det ha både dem och de fenomenografiska kategorierna som utgångspunkt i mötet med de egna eleverna, och eventuellt då ytterligare både precisera och bredda dem. Resultatet i den här artikeln beskriver ett underlag för undervisning för att utveckla elevernas kritiska förhållningssätt i ämnet samhällskunskap. Precis som Nygren m.fl. (2018) beskriver, så menar vi också att kritiskt tänkande kommer till uttryck på olika sätt beroende på vilket ämne det är kopplat till. Det går därför inte att titta på förmågan fristående från ett ämnesinnehåll. Däremot går det säkerligen att hitta kopplingar mellan olika ämnesinnehåll och vissa liknande grunder som förmågan bygger på. Ytterligare forskning behövs om hur kritiskt tänkande och kritiskt förhållningssätt inom olika ämnen kan bli ett undervisningsinnehåll i skolan.

## Referenser

- Brodin, Eva (2007). *Critical Thinking in Scholarship. Meanings, Conditions and Development*. (Diss.) Lund: Lund University. Department of Education.
- Carlgren, I., Ahlstrand, P., Björkholm, E. och Nyberg, G. (2015). The meaning of knowing what is to be known. *Éducation et didactique*, vol. 9, nr. 1, ss. 143-160.
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (red.). *Undervisningsutvecklande forskning – exempel Learning study*. (ss. 17-30). Malmö: Gleerups.
- Christensen, T. S. (2011). Samfundsfag – et senmoderne fag? *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 1, ss. 1-25
- Hjort, Simon. (2014). Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. (lic.-avh.) Linköping: Linköpings universitet.
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L. T. (2007). *Kritiskt tänkande*. Malmö: Liber.
- Larsson, Kristoffer (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: en fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. (Diss.) Göteborg : Göteborgs universitet.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 32, nr. 1, ss. 25-38.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.



Thorsten, Wickman, Tunek & Scheibel-Sahlin

- Marton, F (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, N Y: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Runesson, U. (2015). The idea and practice of the Learning Study. I K. Wood & S. V. Sithamparam (red.). *Realising learning. teachers' professional development through lesson and learning study* (ss. 103-121). London: Routledge.
- Nygren, T. & Brounéus, F.(2018). *Nyhetsvärderaren: Forskarfredags massexperiment 2017: Slutrapport*. Stockholm: Vetenskap & Allmänhet
- Nygren, T., Haglund, J., Samuelsson, R., af Geijerstam & Å., Prytz, J.(2018). Critical thinking in national tests across four subjects in Swedish compulsory school. *Education Inquiry*, vol 10, nr 1, ss. 56-75.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of "Critical Aspects", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 60, nr. 3, ss. 323-336.
- Statens medieråd (2017). *Ungar & medier. Rapport från statens medieråd*. [Hämtad den 4 augusti 2018 från <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar%20och%20medier%202017.pdf>]
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande*. (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Tväråna, M. (2014) *Rikare resonemang om rättvisa: Vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskaps- praktiken?* (lic.-avh.). Stockholm: Stockholms universitet.
- Wennås Brante, E. & Stang Lund, E. (2017) Undervisning i en sammansatt textvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation, *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 3, nr. 7, ss. 1-18.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vikström, A., Kullberg, A. & Runesson Kempe, U. (2017). *Can public knowledge be created through practitioner research? - Learning studies and variation theory as mechanisms and strategies behind knowledge production in teachers' research*. Paper presenterat på: 17th Biennial EARLI 2017, Tampere, Finland. Tillgänglig online [hämtad den 5 maj, 2018 från <https://www.semanticscholar.org/paper/Can-public-knowledge-be-created-through-research-as/4c34d13a14cc3a98eb30dfc1dd3666aa64e053fc>]
- Wyndhamn, Anna-Karin (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: en studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. (Diss.). Göteborg: Göteborgs universitet.

# Tecken på teoretiskt tänkande om strukturer i bassystemet

M Björk, Å Nikula, P Stensland & A Stridfält

## Sammanfattning

*I den här artikeln beskrivs och diskuteras teoretiskt tänkande om strukturer i bassystemet hos elever som deltar i ett utforskande arbete med mätning av sträckor i olika baser. Data kommer från en studie med 44 elever i årskurs 4 där Davydovs matematiska program för en lärandeverksamhet användes för design av undervisningen. Film, elevuppgifter och transkriptioner har analyserats kvalitativt och kategoriserats. Analysen visar tecken på teoretiskt tänkande i form av handlingar, exempelvis frågor om, och beskrivningar av relationer mellan positionerna till vänster och höger om radixpunkten (tecknet som skiljer heltalsdel och bråkdel). Resultatet redovisas under tre kategorier: (a) **basens funktion för det värde som siffrorna anger i talet**, (b) **positionsväxling** och (c) **entalet som ett av en kvantitet**. Resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning om elevers svårigheter med decimaltal.*

**Nyckelord:** rationella tal, lärandemodeller, lärandeverksamhet/learning activity, Davydovs matematiska program, teoretiskt tänkande



Marie Björk är doktordoktorand inom forskarskolan Learning study\*. Hon är grundskollärare och specialpedagog och arbetar som specialpedagog på Sjöstadsskolan.

Åsa Nikula är grundskollärare i matematik och NO för årk 1-7. Åsa arbetar sedan 2018 på Skarpatorpsskolan i Stockholm.

Anna Stridfält är grundskollärare i matematik och NO samt teknik i åk 1-9. Hon arbetar sedan 2018 på Glömstaskolan i Huddinge.

Paul Stensland är grundskollärare i matematik och NO i åk 4-6 vid Engelbreksskolan i Stockholm, (Sjöstadsskolan 2013-2017), och Ped. Magister (Finland).

\* vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitetet.

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

## Abstract

*This article describes and discusses emerging theoretical thinking about structures in the base system among pupils who participate in an exploratory work where they measure distances in different bases. Data comes from a study with 44 pupils in grade 4 where Davydov's mathematical program for a learning activity was used for the design of the teaching. Films, student assignments and transcripts have been analyzed qualitatively and categorized. The analysis shows signs of emerging theoretical thinking in the form of actions, such as questions about, and descriptions of relationships between the positions on the left and right of the radix point (the sign that distinguishes integer part and fractional part in the number). The result is reported under three categories: (a) the bases function to the digits' value in the number, (b) position switching and (c) the unit as one of a quantity. The result is discussed in relation to previous research on pupils' difficulties with decimal numbers.*

**Keywords:** Rational numbers, Learning models, Learning activity, Davydov's mathematical program, Theoretical thinking

## Introduktion

Ämnet för denna artikel är elevers teoretiska tänkande om strukturer i basystemet. Bakgrunden till detta intresse är elevers svårigheter med tiobasystemet som kommer till uttryck i forskning om elevers förståelse av rationella tal, det vill säga tal som kan uttryckas som en kvot mellan två heltal,  $a/b$ , där  $b$  inte är noll (Kiselman & Mouwitz, 2008).

Rationella tal pekas ut som ett problematiskt område i olika forskningsöversikter, se exempelvis Lortie-Forgues, Tian och Siegler (2015), Ni och Zhou (2005) samt Tian och Siegler (2018), samtidigt som elevers kunskaper om rationella tal predicerar framgång för fortsatt kunskapsutveckling i matematik (Resnick, Rinne, Barbieri & Jordan, 2018; Siegler m.fl., 2012). När elever jämför rationella tal uttryckta i decimalform, fortsättningsvis kallade decimaltal, har de ibland svårt att förstå vad siffror till höger om decimaltecknet betyder. Detta förklaras med att de kunskaper elever har om heltal kan leda till felaktiga slutsatser om decimaltal (Resnick m.fl., 1989; Sackur-Grisvard & Léonard, 1985; Steinle, 2004). Exempelvis förekommer det att elever uppfattar 2,17 som ett större tal än 2,4 vilket kan bero på att elever utgår från kunskapen att heltalet 17 är större än heltalet 4 (Resnick m.fl., 1989; Sackur-Grisvard & Léonard, 1985). Problemet benämns *whole number bias* och definieras som "a robust tendency to use the single-unit counting scheme to interpret instructional data on fractions" (Ni & Zhou, 2005, s. 28). Whole number bias kan orsaka svårigheter för elever att förstå heltal som nedbrytbara enheter och som kontinuerliga eller sammanhängande, exempelvis att det finns tal mellan 0 och 1 (Ni & Zhou, 2005).

Det händer också att elever uppfattar tal med många decimaler som mindre än tal med få decimaler, som att 3,765 är mindre än 3,4 (Sackur-Grisvard & Léonard, 1985; Steinle, 2004). Denna uppfattning kan leda till att elever uppfattar exempelvis talet 2,7 som ett större tal än 2,326 vilket innebär att svaret blir rätt, men på felaktig

grund. Problemet kan bero på svårigheter att koordinera två faktorer som bestämmer storleken på ett rationellt tal (Peled & Awawdy-Shahbari, 2009). Den ena faktorn är bråkenheten, vilken motsvarar tiondelar i talet 0,4 eller femtedelar i talet  $3/5$ . Den andra faktorn är antalet enheter, exempelvis 4 tiondelar i 0,4 eller 3 femtedelar i  $3/5$  (Peled & Awawdy-Shahbari, 2009).

Elevers svårigheter gällande decimaltal är dock inte bara en fråga om samspel mellan deras tidigare kunskaper och ny kunskap utan också en fråga om hur kunskap och tänkande om tal utvecklas (Ni & Zhou, 2005). Enligt Vamvakoussi och Vosniadou (2010) behöver elever förstå naturliga och rationella tal på en konceptuell grund och som uppbyggda enligt samma strukturer.

Strukturerna för tiobassystemet kan beskrivas matematiskt utifrån den specifika basen tio (Kiselman & Mouwitz, 2008). Olika exponenter av tio gäller för de olika positionerna i talet, exempelvis betyder 362,35 i bas tio  $3 \cdot 10^2 + 6 \cdot 10^1 + 2 \cdot 10^0 + 3 \cdot 10^{-1} + 5 \cdot 10^{-2}$ , vilket är det samma som  $3 \cdot 100 + 6 \cdot 10 + 2 \cdot 1 + 3 \cdot 1/10 + 5 \cdot 1/100$ . Tiobassystemet kan också beskrivas som ett bassystem bland andra, där basen bestämmer vad siffrorna i talet betyder, beroende av position. Talet 362,35 i en godtycklig bas ( $b$ ), betyder  $3 \cdot b^2 + 6 \cdot b^1 + 2 \cdot b^0 + 3 \cdot b^{-1} + 5 \cdot b^{-2}$ . Enligt bassystemet betyder en siffra ( $a$ ), till höger om radixpunkten<sup>1</sup>  $a \cdot b^{-1}$ . För exempelvis bas sju innebär det att siffrorna till höger om radixpunkten i talet 362,35 betyder  $3 \cdot 7^{-1}$  och  $5 \cdot 7^{-2}$ , det vill säga  $3 \cdot 1/7 + 5 \cdot 1/49$ . För att förstå bassystemet som ett generellt system behöver elever således rent ämnesteoritiskt urskilja följande strukturella aspekter i bassystemet: (a) att potenser av en godtycklig bas bestämmer vad siffrorna i ett tal betyder, (b) att exponenten ökar med ett (1) från höger till vänster och är noll vid den första positionen till vänster om radixpunkten samt (c) att övergången till en ny enhet sker vid bastalet.

Mot bakgrund av att tidigare forskning om elevers problem med rationella tal, redovisad ovan, förefaller vara inramad i en undervisningstradition där i huvudsak tiobassystemet används, framträder följande frågor: Kan elevers svårigheter med decimaltal förklaras med att bas tio används utan att bassystemet tydliggörs, det vill säga att eleverna har svårt att urskilja strukturella aspekter i tiobassystemet? Kan förståelse av bassystemet som ett generellt system bidra till en ökad förståelse av tiobassystemet och decimaltal?

Forskare som Dienes (1959), Chambris (2018) och Howe (2015) hävdar att elever behöver utveckla teoretisk förståelse av tiobassystemets struktur. Enligt Dienes behöver elever teoretisk förståelse för hur variablerna bas och exponent bestämmer vad siffror i ett tal betyder. Elever behöver också förstå begreppet talenhet eller "numeration unit" (Chambris, 2018, s 188) som ett generellt begrepp och inte begränsat till tiobasbitar, vilket kan förhindras om de endast möter additiva och multiplikativa beskrivningar av tal i tiobas, exempelvis  $326 = 3 \cdot 100 + 2 \cdot 10 + 6 \cdot 1$ . Vidare behöver elever utveckla förståelse av hur enheter bildas genom potenser av basen tio vilket också kan vara en grund för förståelse av decimaltal (Howe, 2015).

<sup>1</sup> Benämningen "radix point" (Van Verth & Bishop, 2008, s. 7), översatt till svenska radixpunkt, används här för det tecken som skiljer heltalsdelen från bråkdelen i ett tal eftersom benämningen decimaltecken avser avskiljning av heltal och bråkdel, när bas tio används.

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

Vygotsky (1986) argumenterade redan på 1930-talet för att elever behöver utveckla en teoretisk förståelse av tiobasset som ett basystem bland andra. Enligt Vygotsky är förmågan att omvandla ett tal skrivet i en bas till en annan bas ett kriterium för att elever förstår tiobasset som ett basystem: "As long as the child operates with the decimal system without having become conscious of it as such, he has not mastered the system, but is, on the contrary bound by it." (Vygotsky, 1986, s 203). Utifrån Vygotskys kulturhistoriska perspektiv på lärande har Davydov (2008) utvecklat ett program för en matematisk lärandeverksamhet. En av utgångspunkterna i detta program är att elever redan under de första skolåren behöver förstå och kunna tänka teoretiskt om tal "as a conceptual system" (Schmittau, 2004, s 39) samt att elever, innan de börjar arbeta med tal, ska ha identifierat begreppet enhet (innebörden av teoretiskt tänkande och lärandeverksamhet utvecklas nedan).

Fler forskare som har studerat elevers teoretiska förståelse av basystemet, bygger sina studier på Davydovs (2008) matematiska program (ex. Venenciano, Slovin & Zenigami, 2015; Solvin & Dougherty, 2004). Venenciano m.fl. (2015) visade hur teoretisk förståelse av heltal utvecklades hos elever som hade arbetat med strukturer i basystemet. Eleverna i studien fick under det första skolåret arbeta med mätningar i olika baser där de var tvungna att skapa nya och större enheter. I årskurs två kunde eleverna visa talet 132 i bas fyra, med hjälp av modeller för enheter i bas fyra, i form av areor. Venenciano m.fl. argumenterar för att elever också skulle kunna utveckla större förståelse för rationella tal genom att arbeta med mätningar i olika baser. Enligt dem skulle eleverna kunna utveckla förståelse även för rationella tal vid mätning i olika baser, genom att erfara mindre enheter som delar (exempelvis tiondelar i bas tio eller tredjedelar i bas tre) och delar av delar (exempelvis hundradelar i bas tio eller niondelar i bas tre).

I en studie av Solvin och Dougherty (2004) undervisades elever under det första skolåret, utifrån Davydovs matematiska program. Eleverna fick arbeta med att identifiera begreppet enhet genom mätning i olika baser. I årskurs två intervjuades tio av eleverna om varför och när de behövde ta en större enhet i bruk om de räknade i en godtycklig bas, exempelvis när man går från 9 till 10 i bas tio eller från 2 till 10 (ett, noll) i bas tre. Resultatet visade att elevernas svar utvecklades från att innehålla exempel på hur man räknar i en specifik bas till att omfatta generella förklaringar till varför och när en större enhet tas i bruk, vilket exemplifieras med följande elevsvar: "You can't go to the base number. You can go up to one less" (Solvin & Dougherty, 2004, s 213). När samma frågor ställdes till elever (13 st i åk 4 till 7) som inte fått undervisning enligt Davydovs program visade det sig att endast en av eleverna kunde svara på frågorna. De beskrivningar som eleverna i experimentgruppen gav, av när och varför man går över till nästa enhet, kan ses som tecken på teoretiskt tänkande om basystemet.

Utifrån dessa undervisningsexperiment med Davydovs matematiska program som visar att elever kan utveckla ett teoretiskt tänkande om tal och relationer mellan tal, är det intressant att också i ett svenskt sammanhang pröva Davydovs program och då speciellt fokusera på vad som kan förstås som tecken på teoretiskt tänkande om

strukturer i bassystemet, även då det gäller rationella tal.

### **Syfte**

Syftet med föreliggande artikel är att beskriva och diskutera tecken på teoretiskt tänkande om bassystemet, bland svenska mellanstadieelever som deltagit i en undervisning utformad med inspiration av Davydovs matematiska program. Följande frågeställning är aktuell:

- Vad i elevernas resonemang och arbete med speciellt designade uppgifter kan ses som tecken på teoretiskt tänkande om bassystemet?

### **Teoretiskt tänkande**

Idén att barn behöver utveckla teoretiskt tänkande som grund för fortsatt utveckling och lärande kommer som tidigare nämnts från Vygotsky (jfr Davydov, 1990; Vygotsky, 2011). I föreliggande artikel används Davydovs (2008) definition av teoretiskt tänkande som en process av reflektion, analys och planering. Målet med en sådan process beskrivs handla om att reproducera eller återskapa grundläggande principer och relationer inom ett fenomen eller ett begrepp: "Theoretical thinking sets itself the goal of reproducing the essence of the object of study." (Davydov, 2008, s 107). Teoretiskt tänkande skulle med denna definition kunna komma till uttryck genom reproduktion av grundläggande principer för bassystemet i form av relationer mellan bas, exponent och vad siffrorna betyder i talet.

Teoretiskt tänkande kan också komma till uttryck i form av reflektion över och kontroll av både egna och andras lösningar av olika problem (Bobos & Sierpiska, 2017). Vidare kan teoretiskt tänkande liknas ett tankeexperiment där centrala relationer och förhållanden inom ett specifikt ämnesinnehåll överförs till förhållanden som gör det möjligt att förstå grundläggande principer:

The basis of theoretical thinking is the thought experiment, V.S. Bibler has singled out the following basic features of a thought experiment: 1) The object of cognition must be mentally transferred to conditions where it is easier to reveal its essence; 2) this object then undergoes further mental transformations; 3) this same experimental leads to a formation of a system of mental links in which the object is "embedded".

(Davydov, 2008, s. 236).

Teoretiskt tänkande om bassystemet skulle därmed kunna handla om att överföra grundläggande principer för bassystemet till en grafisk modell i form av en tallinje eller tabell. Dessa grundläggande principer kan transformeras ytterligare, exempelvis genom att modellen används och utvecklas för att utforska relationen mellan bas och vad siffror både till höger och vänster om radixpunkten betyder.

Enligt Davydov (1990) kan teoretiskt tänkande särskiljas från empiriskt tänkande vad gäller grunderna för generaliseringar. Empiriska generaliseringar görs utifrån

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

vad som vid direkt observation är lika för en viss typ av ämnesinnehåll och leder främst till utveckling av empiriska begrepp (Davydov, 1990, 2008). Teoretiska generaliseringar görs utifrån vilka principer och inre relationer som gäller för det ämnesinnehåll som studeras och kan bidra till att vetenskapliga begrepp utvecklas (Davydov, 1990). Ett exempel på en empirisk generalisering av tiobassystemet skulle kunna vara att ett tal kan beskrivas i form av ett antal hundratal, tiotal och ental. En teoretisk generalisering skulle kunna vara en beskrivning av relationen mellan bas och enheter i ett tal skrivet i en godtycklig bas. Teoretiska generaliseringar kan komma till uttryck i form av algebraiska uttryck men också som handlingar som gester, språk och rytmiska rörelser (Radford, 2010). De begrepp och modeller som utvecklas kan sedan användas för att förklara och arbeta med specifika exempel (Davydov, 1990). Enligt Davydov kan detta arbete beskrivas som en rörelse ”from the abstract to the concrete” (Davydov, 1990, s 86) vilket i detta sammanhang kan vara att eleverna, från att ha identifierat strukturella aspekter i bassystemet, kan ge konkreta exempel i olika baser.

## Material och metod

Datamaterialet kommer från en studie<sup>2</sup> med 44 elever i årskurs 4, ht-16 till vt-17. Datamaterialet består av filmer och ljudinspelning, från en serie av tre lektioner på sammanlagt cirka 180 minuter, transkriberat ord för ord. Artikelns författare, tre matematiklärare samt en doktorand har tillsammans planerat, genomfört och analyserat lektionerna. Informerat samtycke inhämtades från vårdnadshavare (jfr Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, 2017).

Lärandeverksamhet (Davydov, 2008) användes som designprincip för undervisningen samt vid analys av teoretiskt tänkande bland eleverna. För en fullständig beskrivning av lärandeverksamhet se Eriksson (2017) som beskriver och diskuterar hur lärandeverksamhet kan användas som ett lärandeteoretiskt redskap eller Davydov (2008) som är en av de forskare vilka utvecklade lärandeverksamhet.

## Lärandemodeller

I en lärandeverksamhet konstruerar och prövar elever tillsammans med läraren modeller, så kallade lärandemodeller (Davydov, 2008; Zuckerman & Obukhova, 2015). Dessa fungerar som redskap för att synliggöra och mediera relationer som inte är direkt observerbara hos ett ämnesinnehåll (Davydov, 2008). För att skapa lärandemodeller kan ritningar, grafer eller algebraiska uttryck användas (Davydov, 2008; Chaiklin, 2002; Radford, 2014). Eleverna använder de lärandemodeller som utvecklas tillsammans med läraren för att analysera liknande situationer eller olika varianter av det aktuella ämnesinnehållet (Davydov, 1990). Modellarbetet möjliggör för eleverna att tänka teoretiskt samtidigt som utvecklingen av lärandemodeller är en produkt av det teoretiska tänkandet (Chaiklin, 2002; Davydov, 2008). Modellarbetet kan därmed synliggöra elevers reflektion och analys över egna och kamraters argument samt över hur idéer och modeller fungerar. Elevers problemformuleringar, reflektioner, analy-

<sup>2</sup> Denna studie presenteras närmare i en kommande artikel av M. Björk (artikel i manus).

ser, prövande och värderingar i en lärandeverksamhet kan benämnas som ett teoretiskt arbete (Eriksson, 2017; H. Eriksson & I. Eriksson, 2016).

### Grundstruktur för lektionen

Uppgifterna utvecklades med inspiration från en uppgift i en rysk lärobok i matematik skriven av Davydov och hans kollegor (Davydov m.fl., 2012, sid 52). Eleverna mätte sträcka A (jfr Davydov m.fl., 2012, sid 52) och därefter sträcka B och C. Uppgiften att mäta sträcka B i bas tre och sträcka C i bas sju var en vidareutveckling av uppgiften att mäta sträcka A (jfr Davydov m.fl., 2012, sid 52).

För att möjliggöra för alla elever att delta i diskussionen i helklass och visa sina försök att utforska uppgiften, användes Smart Board och dokumentkamera. Sträckornas längd angavs i en tabell, vilken fungerade som en lärandemodell där namn på enheterna, här benämnda K1, K2 och så vidare, fanns i tabellhuvudet (jfr Davydov m.fl., 2012, sid 52). Lektionen var iscensatt enligt följande:

1. Läraren berättade att en person som kunde räkna endast till tre hade mätt sträcka A och skrivit resultatet i en tabell (se figur 1). Eleverna diskuterade hur personen gjort. Eleverna prövade för första gången den andra lärandemodellen, bågmodellen.

17 03 25 Marie Björk

Namn: \_\_\_\_\_ Klass/grupp: \_\_\_\_\_

En person kunde bara räkna till tre. Hur gjorde personen när den mätte längden och vad skrev personen ner i tabellen?

**K1**

	K2	K1	
<b>A</b>	2	1	(tre)
<b>B</b>			(tre)
<b>C</b>			(sju)

**K1**

**K1**

Figur 1. Uppgift 1.

2. Sedan fick eleverna mäta sträcka B i bas tre. Avsikten var att eleverna skulle uppleva ett behov av en ny, större enhet.
3. Därefter skulle eleverna mäta sträcka C i bas sju. Avsikten var att skapa ett



behov att pröva bågmodellen i en ny situation. Den större enheten  $K_3$  behövde inte tas i bruk eftersom grupperingarna gjordes med bas sju vilket avsåg att utmana elevernas tidigare erfarenheter av att basen var tre.

4. I det följande gjordes en avstämning av hur eleverna skulle använda lärande-modellerna som de hittills arbetat med. Eleverna fick bevisa att uttrycken  $1_{(sju)} = 1_{(tre)}$  och  $1 \cdot 2_{(sju)} > 1 \cdot 2_{(tre)}$  stämde. ( $1_{(sju)}$  betyder  $1 \cdot 7^0$  och  $1_{(tre)}$  betyder  $1 \cdot 3^0$  och eftersom ett tal upphöjt till noll (o) är lika med ett (1) stämmer utsagan.) Den första utsagan var utformad för att undersöka hur eleverna uppfattade entalet (1), den enda enhet som är samma oavsett bas då alla tal upphöjda till noll är ett (1). Avsikten var att se hur eleverna beskrev vad siffran ett (1) betyder på respektive position.
5. Till sist skulle sträcka G mätas i bas tre (se figur 2).  $K_1$  var sex rutor lång i avsikt att det skulle uppstå ett problem med att den var för stor att använda för att mäta G exakt. En mindre enhet saknades för att kunna mäta sträckan. Sträcka G var också avpassad så att det inte krävdes några ental för att ange längden och att siffran noll skulle behövas på entalspositionen.

Lektion 3c uppgift 2

17 04 25

Namn: \_\_\_\_\_

		<b>K2</b>	<b>K1</b>		
<b>G</b>					(tre)

Skriv längden av G i bas tre.



Figur 2. Uppgift 2.

Uppgifterna var således upplagda i steg tänkta att möjliggöra en lärandeverksamhet där eleverna skulle engagera sig i ett teoretiskt arbete med strukturerna i bassystemet.

**Analys av tecken på teoretiskt tänkande**

För att identifiera och beskriva tecken på ett teoretiskt tänkande om bassystemet har datamaterialet analyserats kvalitativt i tre steg. Först tittade forskargruppen på filmmaterialet upprepade gånger. Följande analysfrågor användes: Vilka frågor ställer eleverna när de gör mätningarna? Hur använder eleverna lärande-modellerna? På vilket sätt beskriver eleverna bassystemet? Vilka matematiska förhållanden/aspekter kommer till uttryck i elevernas arbete med modellerna?

Det transkriberade materialet lästes upprepade gånger av forskargruppen för att i detalj kunna analysera vad eleverna sa och gjorde. Principerna för lärandeverksamhet användes i analysen på så sätt att forskargruppen fokuserade på elevernas frågor, prövande och argumentation med lärandemodellerna, bågmodellen och tabellen. För att identifiera elevernas handlingar, exempelvis hur de använde gester och lärandemodellerna var det ibland nödvändigt att titta på filmen igen. Tretton excerpt i det transkriberade materialet svarade mot analysfrågorna. Dessa lades in i ett dokument tillsammans med bilder från filmen och kompletterades med sammanfattande rubriker samt beskrivningar som svarade mot analysfrågorna. Efter ett flertal omläsningar av de tretton excerpten och upprepade diskussioner i forskargruppen växte slutligen tre kategorier av tecken fram utifrån hur de hörde samman vad gällde matematiska förhållanden och aspekter. Kategorierna benämndes och sammanställdes i ett dokument.

Slutlig analys av transkripten gjordes med stöd av Davydovs definition av teoretiskt tänkande som något som kan komma till uttryck i form av reflektion, analys och planering samt reproduktion av grundläggande principer för ett specifikt ämnesinnehåll. Elevernas reflektion och prövande av muntliga och skriftliga algebraiska uttryck för relationer mellan enheterna ( $K_0$ ,  $K_1$ ,  $K_2$  osv) och positionerna i tabellen, analyserades som tecken på teoretiskt tänkande. Elevernas frågor bedömdes också som tecken på teoretiskt tänkande.

## Resultat

I resultatet presenteras tre kategorier av tecken på teoretiskt tänkande om bassystemet, som kommer till uttryck i elevernas resonemang och arbete med lärandemodellerna: (a) *basens funktion för det värde som siffrorna anger i talet*, (b) *positionsväxling* och (c) *entalet som ett av en kvantitet*. Inom varje kategori redovisas ett antal tecken på teoretiskt tänkande. De exempel på vad eleverna säger som har haft en speciell betydelse för identifiering av tecken är markerade med fetad text i excerpten nedan. Elevernas namn är fingerade och namnen på forskargruppens deltagare är markerade med L1, L2, L3 respektive L4.

### ***Kategori (a) - Basens funktion för det värde som siffrorna anger i talet***

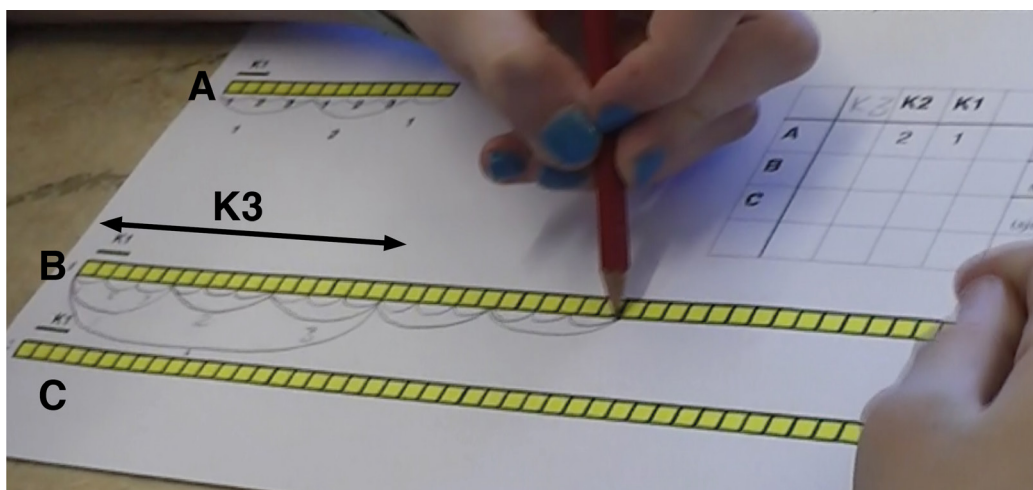
I denna kategori ingår fyra tecken på teoretiskt tänkande: (1) Eleverna gör en generalisering av relationen mellan bas och gruppering till successivt större enheter, (2) Eleverna generaliserar basens funktion att gruppera till samtliga enheter i talet, (3) Eleverna resonerar om oändlig utveckling av enheter åt både höger och vänster, samt (4) Eleverna transformerar bågmodellen och skapar mindre enheter genom division med bastalet.

### **Relationen mellan bas och gruppering till successivt större enheter**

Ett tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna reflekterar och gör en generalisering över relationen mellan bas och gruppering till successivt större enheter i bas tre.

När eleverna ska mäta sträcka B (se figur 3), frågar Ulrika om det går att använda bågmodellen för att skapa en större enhet precis som vid mätningen av sträcka A (excerpt 1, rad 1). Hennes fråga och svepande gest över bågarna visar att hon reflekterar över att en ny, större enhet kan konstrueras genom gruppering med basen. Elsas grupp "la till  $K_3$  också" (excerpt 1 rad 2), vilket visar att de gör en generalisering av hur nya och successivt större enheter kan skapas i bas tre. Modellen utvecklas genom att en ny, större båg som omfattar tre stycken  $K_2$  ritas i bågmodellen (se pil i figur 3). Eleverna uttrycker den generella relationen mellan bas tre och vad siffrorna i talet betyder genom ett muntligt och skriftligt algebraiskt uttryck: "tre stycken  $K_2$ :or blev en  $K_3$ :a" (excerpt 1, rad 2 och 4 samt figur 4). Att den nya enheten namnges i stigande ordning till  $K_3$  och skrivs in i tabellhuvudet till vänster om  $K_2$  visar hur enheterna ( $K_1$ ,  $K_2$  och  $K_3$ ) relateras till positioner i talet (se figur 4).

Ulrikas beskrivning "om man tar in dom här till en så kan man ju räkna att det blir som en etta, alltså en  $K_3$  eller nått..." (excerpt 1 rad 3) visar att hon gör en generalisering av att den nya enheten  $K_3$  symboliseras med siffran ett i talet.



Figur 3. Elsas grupp visar hur en ny enhet,  $K_3$  består av tre  $K_2$ .

#### Excerpt 1

1. Ulrika: **Kan man göra såna här stora** [gör en svepande rörelse över fler  $K_1$ :or] **som här?** [pekar på sträcka A där  $K_2$  som motsvarar längden av tre  $K_1$ ]  
.....
2. Elsa: **Vi la till  $K_3$ :or också och då tänkte vi att tre stycken  $K_2$ :or blev en  $K_3$ :a.**  
.....
3. Ulrika: Vi har ju gjort nästan likadant. Personen kan ju inte räkna mer än till hit [pekar efter den tredje  $K_2$ -bågen]. **Men om man tar in dom här till en så kan man ju räkna att det blir som en etta, alltså en  $K_3$ , eller nå ...** Jag menar att de inte kan räkna till mer än tre, alltså måste man ha något annat att få dom att räkna till, som de har gjort här [pekar på bågarna under sträcka A]. De har satt in tre i en för att man ska kunna räkna till mer. Så

sätter man in den här för att kunna räkna längre.

.....

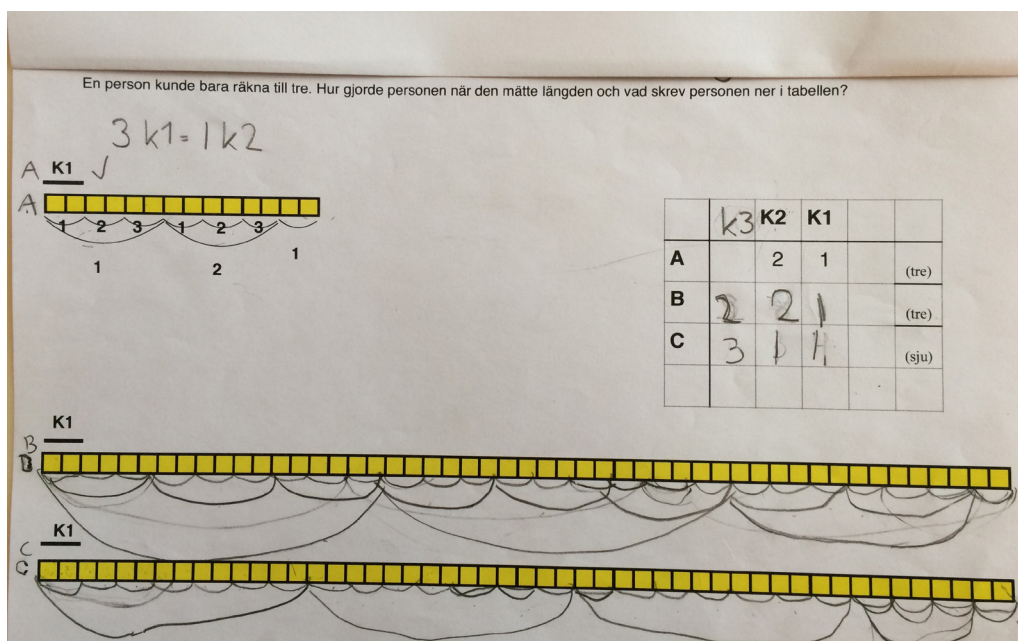
4. Ester: Äum... jag tänkte just på det Ulrika sa, att tre stycken K2 är en K3 [pekar med pennan längs de tre första K2- bågarna] en, två, tre. (se fig. 3)

Dessa exempel visar på ett teoretiskt tänkande med en början i att Ulrika ställer en reflekterande fråga eller hypotes över hur principen för bassystemet skulle kunna användas för att skapa en större enhet. Eleverna transformerar modellen från att bara gälla för enheterna E1 och E2 så att den gäller för den större enheten K3 genom att generalisera relationen mellan bas och successivt större enheter. Detta kommer till uttryck med bågmodellen och muntliga algebraiska uttryck.

### Gruppering görs med samma bas till samtliga enheter i talet

Ett annat tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna reflekterar, analyserar och gör generaliseringar över att samma bas används vid gruppering till samtliga enheter i ett tal.

När sträcka C ska mätas anger några av eleverna längden till 3 4 (tre, fyra), vilket är korrekt. Sedan ändrar de sig till 3 1 1 (tre, ett, ett) eftersom några kamrater skrivit så (se figur 4). Detta startar en process där eleverna kontrollerar och diskuterar basens funktion genom att använda bågmodellen. Med siffran 3 i talet 3 1 1 avser eleverna tre stycken K2 i sjubassystemet, efterföljande siffra ett (1) avser en K2 i trebassystemet och den sista ettan i talet avser en K1. Eleverna tror således att enheter från olika baser, i det här fallet bas tre och sju, kan adderas för att ange sträckans längd.



Figur 4. Eleverna bygger ut bågmodellen och tabellen med K3.

Några andra elever argumenterar för att det inte är korrekt att skriva 3 1 1 (tre, ett, ett)

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

eftersom siffror i ett tal representerar enheter som är grupperade med samma bas. De gör en generalisering av relationen mellan gruppering av enheter och bas genom att relatera till att enheten K<sub>2</sub> grupperas med bas sju vid mätning av sträcka C och med bas tre för sträcka A och B: ”på den sista behöver du ju sju, på de andra två behöver du tre.” (excerpt 2, rad 8). Eleverna transformerar därefter bågmodellen så att den gäller för bas sju. Detta kan ses som tecken på teoretiskt tänkande om den inre strukturen i basystemet, det vill säga att samma bas användas vid gruppering till *samtliga* enheter i talet. Ulrikas förklaring ”det kan vara ... hur mycket som helst som kallas K<sub>2</sub>” och Hans beskrivning av hur K<sub>2</sub> bildas beroende av bas ”För att du kan räkna till olika mycket” (excerpt 2, rad 10) är ytterligare exempel på generalisering över att samma bas används vid gruppering till samtliga enheter i ett tal (se excerpt 2, rad 15).

### Excerpt 2

1. Fredrik: Vi tänkte att man måste ha K<sub>1</sub>:or för att bygga K<sub>2</sub>:or och K<sub>2</sub>:or för att bygga K<sub>3</sub>.
2. L<sub>4</sub>: Okej, hur många K<sub>1</sub> behövs för att bygga K<sub>2</sub>? En K<sub>2</sub>. [betonar ordet en]
3. Elsa: Sju.
4. L<sub>4</sub>: Sju stycken?
5. Fler elever säger tre.
6. Ulrika: Det beror på vilken!
7. Fler elever säger ja!
8. Hans: Det beror på vilken uppgift det är, på den sista behöver du ju sju, på de andra två behöver du tre.
9. L<sub>4</sub>: aha, varför då?
10. Hans: **För att du kan räkna till olika mycket.**
11. L<sub>4</sub>: Min följande fråga är: Är K<sub>2</sub> den samma om vi kan räkna till tre eller till sju?
12. Fler elever svarar ja.
13. L<sub>1</sub>: Är alltså K<sub>2</sub> samma längd?
14. Fler elever säger nej.
15. Ulrika: Fast jag tycker det. För man byter inte direkt namn på hur många det är. Om jag har en längd, alltså en K<sub>2</sub> kanske, så är det en K<sub>2</sub>. Det är hur man räknar på sen, om jag kanske räknar två K<sub>2</sub>... det här är bara ett exempel ... som en K<sub>3</sub>:a. Man byter inte namn på vilken, hur stor längd det är. **Om det kan vara... hur mycket som helst som kallas K<sub>2</sub>. Det är inte så att det blir något annat. Det beror på hur många man har i en. Jag kan ju bestämma att jag har sju K ... eller typ tio K<sub>1</sub>:or i en K<sub>2</sub>:a.**

Fredrik argumenterar för att sträcka C inte kan anges som 3 1 1 i bas sju eftersom den då skulle vara väldigt lång (se excerpt 3). Eftersom siffran 3 i talet 3 1 1 betyder  $3 \cdot 7^2 (3 \cdot 7 \cdot 7)$  betyder 3 1 1 i bas sju  $3 \cdot 7^2 + 1 \cdot 7^1 + 1 \cdot 7^0 = 3 \cdot 7 \cdot 7 + 7 + 1$  om man översätter längd-

den till bas tio. Genom att referera till principerna för bassystemet motiverar han att tre  $K_3$  skulle ge ett *mycket* större tal än tre  $K_2$ . Fredrik tar också hjälp av platserna i tabellen i sin argumentation (se figur 5).

### Excerpt 3

1. Fredrik: För att  $K_3$ :an, dom har liksom olika platser i tabellen va, en  $K_3$ :a är ju liksom sju  $K_2$ :or och det blir väldigt mycket längre än tre  $K_2$ . [betonar ordet väldigt]

Ovanstående exempel på tecken för teoretiskt tänkande om bassystemet kommer till uttryck i form av transformationer av bågmodellen från att den gäller för bas tre till bas sju samt i form av muntliga algebraiska uttryck för relationen mellan  $K_3$  och  $K_2$ .

### Oändlig utveckling av enheter åt både höger och vänster

Ett tredje tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna tillsammans med läraren, men stöd av en tabell ritad på tavlan resonerar om hur nya enheter som är större och mindre, kan utvecklas i det oändliga (se figur 5).

$K_4$	$K_3$	$K_2$	$K_1$	Bas
$7K_3$ $7 \cdot 7 \cdot 7$	$7K_2$ $7 \cdot 7$	$7K_1 = 7K_1$ $7 \cdot 1$	$7K_0$ 1	7
$3K_3$ $3 \cdot 3 \cdot 3$	$3K_2$ $3 \cdot 3$	$3K_1$ $3 \cdot 1$	$3K_0$ 1	3
$5K_3$ $5 \cdot 5 \cdot 5$	$5K_2$ $5 \cdot 5$	$5K_1$ $5 \cdot 1$	$5K_0$ 1	5
$8K_3$ $8 \cdot 8 \cdot 8$	$8K_2$ $8 \cdot 8$	$8K_1$ $8 \cdot 1$	$8K_0$ 1	8
$b \cdot b \cdot b$	$b \cdot b$	$b \cdot 1$	1	b
$712 \cdot 712 \cdot 712$	$712 \cdot 712$	$712 \cdot 1$	1	712

Figur 5. Rekonstruktion av tabell ritad på tavlan.

När läraren och eleverna tillsammans fyller i en tabell som visar relationerna mellan enheterna  $K_1$ ,  $K_2$ ,  $K_3$  och  $K_4$  i olika baser (se figur 5), frågar Ulrika om man kan "fortsätta hur långt som helst" åt vänster (excerpt 4, rad 1). Hon jämför med tiobasystemet och förklarar att det kommer "någonting" efter tusentalet (excerpt 4, rad 3). Detta kan ses som tecken på ett teoretiskt tänkande eftersom hon beskriver en grundläggande struktur för bassystemet där nya enheter tar i anspråk i en oändlig utveckling åt vänster och att detta gäller för alla baser.

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

#### Excerpt 4

1. Ulrika: **Skulle man kunna fortsätta med K<sub>5</sub>, alltså K<sub>6</sub>, K<sub>7</sub> hur långt som helst?**
2. Elsa: Förra gången hade vi ju inte K<sub>4</sub> som vi har skrivit på modelltavlan. Då hade vi inte K<sub>4</sub>, vad jag såg i alla fall, och det står inte med på den andra tabellen [syftar på tabellen i uppgiften] och jag tror att man kan fortsätta så långt, för det fanns ju minst K<sub>4</sub> och nu har ju ni skrivit dit K<sub>4</sub> efter en.  
.....
3. Ulrika: Jag tror det för efter tusental så kommer ju ... nånting ... jag vet inte riktigt ... nånting kommer ...

Läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot spalten för K<sub>1</sub> i tabellen som först är tom och frågar eleverna vad K<sub>1</sub>, i bas sju är (se figur 5). Eleverna diskuterar hur K<sub>1</sub> bygger på en enhet till höger om K<sub>1</sub> som inte finns med i tabellen. Ulrika använder namnet Ko för denna enhet "det som är innan K<sub>1</sub>" (excerpt 5, rad 2 och 4). Elsa vidareutvecklar Ulrikas uttalande genom att föreslå att om det finns Ko borde det finnas "K-ett-minus" (excerpt 5, rad 6), vilket i tiobassystemet skulle motsvara hundradelar. Elsa reflekterar därmed över hur storleken på enheterna minskar successivt åt höger i bassystemet.

Elsa gör en jämförelse med utvecklingen till vänster i positionssystemet och söker där igenom ett sätt att uttrycka den oändliga utvecklingen av mindre enheter. Hennes fråga efter det största talet som finns visar att hon söker efter ett sätt att beskriva den oändliga utvecklingen av allt mindre enheter genom att använda den motsatta utvecklingen av successivt större enheter. Eftersom Elsa först förklarar att "det bara fortsätter" (excerpt 5, rad 7) kan elevernas användning av det specifika talet "googolplex" (excerpt 5, rad 9) tolkas som ett uttryck för att de avser en oändlig utveckling av allt mindre enheter, åt höger i positionssystemet.

#### Excerpt 5

1. L<sub>4</sub>: Vad är Ko i så fall?
2. Ulrika: **Det är innan K<sub>1</sub>.**
3. L<sub>4</sub>: Va?
4. Ulrika: Det är det som är innan K<sub>1</sub>.
5. L<sub>4</sub>: Innan K<sub>1</sub>. Du tänker att man skulle ha något här? [pekar till höger om spalten för K<sub>1</sub>]
6. Elsa: Äää...asså...det här var ganska konstigt...det är typ ... **om det finns Ko så borde det ju finnas K-ett- minus.**  
.....
7. Elsa: Ja, att det kan finnas från ... jag vet inte ... från innan ... asså från första ... Det kanske blir lite svårt då ... men det kommer ju att finnas ... äää ... asså **om man kommer flera ... det finns ju ... det är ju som att alla ... jag vet inte vad det högsta talet är direkt men det finns ju K på det där högsta talet ... K ... kanske ... vad är högsta talet, jag vet inte? Vilket**

är det högsta som finns, liksom?

8. Love: En googolplex.. [Några elever fnissar.]

.....

9. Elsa: Ja, kanske en googo... Nej! en K- googolplex.. [skratt] Det är ju lite konstigt att det bara fortsätter.

Eleverna reflekterar också över hur allt mindre enheter utvecklas enligt ett generellt system där basen bestämmer vad siffrorna betyder i talet beroende av vilken position de står på. När eleverna ska ange längden av  $G$  (se figur 6), reflekterar de först över hur  $K_1$  byggs upp av ett antal  $K_0$  för att sedan gå vidare med resonemang om hur  $K_0$ , det vill säga den första positionen till höger om radixpunkten, är uppbyggd av ett antal "K-minusett". Elsa säger "det beror på vilket bassystem" (excerpt 6, rad 1), vilket innebär att hon vet att hon behöver veta basen eftersom den styr relationen mellan  $K_1$  och  $K_0$ .

#### Excerpt 6

1. Elsa: **Det beror på vilket bassystem ...**
2. L4: Vi pratar trebassystem.
3. L2: Trebas.
4. Elsa: Jaha, okej, tre.

När Elsa får information om att det är bas tre som gäller, använder hon den informationen för att beskriva att tre "K-minusett" motsvarar  $K_0$ . Elsa använder således kunskapen om den generella relationen mellan entalet och den mindre enheten som har sin position till höger om radixpunkten i ett tal.

#### Mindre enheter skapas genom division med bastalet

Ett fjärde tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna transformerar bågmodellen så att den kan användas för att uttrycka en enhet som är mindre än entalet  $K_1$ , vilken de kallar  $K_0$ .



Figur 6. Mindre enheter skapas genom division med bastalet.



Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

Eftersom  $K_1$  är sex rutor lång och det inte finns någon enhet som passar att mäta den sista biten med (se figur 6), uppstår ett problem som leder till att eleverna analyserar och reflekterar över att "det blev annat" (excerpt 7, rad 3). Behovet av en ny enhet leder till att eleverna analyserar relationen mellan entalet  $K_1$  och en mindre enhet, vilken konstrueras genom division med bastalet.

#### Excerpt 7

1. Fredrik: Det fanns fyra över så det blev ...
2. Sara: Alltså fyra rutor ...
3. Fredrik: Ja fyra rutor, **så det blev annat** ...

Till uppgiften att mäta sträcka  $G$  finns en tabell där enheterna  $K_1$  och  $K_2$  är skrivna i tabellhuvudet (se figur 9). Eleverna döper den nya, mindre enheten till  $K_0$  och skriver  $K_0$  i tabellhuvudet. Jesper kontrollerar att  $K_0$  har längden två rutor (se excerpt 8).

#### Excerpt 8

1. Jesper: **Kolla för  $K_0$ , tror jag, är två såna här rutor för det finns det tre på en sån här sexa.**
2. L2: Det finns det tre på en sexa, hur menar han då?
3. Jesper: Ja, men alltså på sex rutor då är det tre stycken såna här...

Eleverna reflekterar över och kontrollerar hur basen kan användas för att dividera entalet  $K_1$  till en mindre enhet,  $K_0$ . Relationen mellan entalet och de påföljande mindre enheterna, i det här fallet "tretalet", motsvarande tiondelen i bas tio, är en grundläggande egenskap för basystemet. Eleverna reproducerar på så sätt den generella relationen mellan entalet och enheten till höger om radixpunkten, det vill säga att mindre enheter skapas genom division med bastalet. Detta görs med stöd av bågmodellen och tabellen (se figur 9).

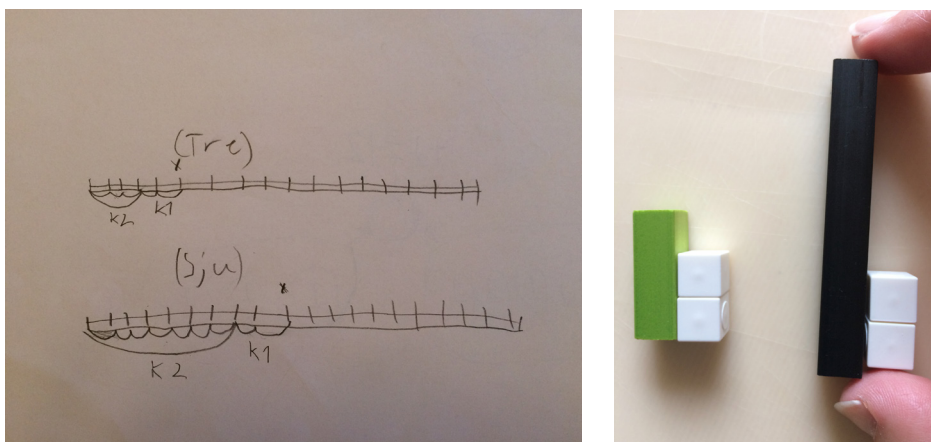
#### **Kategori (b) - Positionsväxling**

I denna kategori ingår två tecken på elevernas teoretiskt tänkande: (1) Eleverna kontrollerar och reflekterar över hur en ny position tas i anspråk när basen är nådd, samt (2) Eleverna gör en generalisering av att positionsväxlingen, görs vid bastalet.

#### **En ny position tas i anspråk när basen är nådd**

Ett tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna kontrollerar och reflekterar över hur en ny position tas i anspråk när basen är nådd.

När eleverna ska förklara varför uttrycken  $1_{(sju)} = 1_{(tre)}$  och  $1_{(sju)} > 1_{(tre)}$  stämmer överför de den generella strukturen för basystemet till fler olika modeller (se figur 7 och 8). Genom att använda basen bygger de "tretalet" respektive "sjutalet" med tre respektive sju ental. Därmed synliggör de att basen måste vara nådd innan en ny position tas i anspråk.

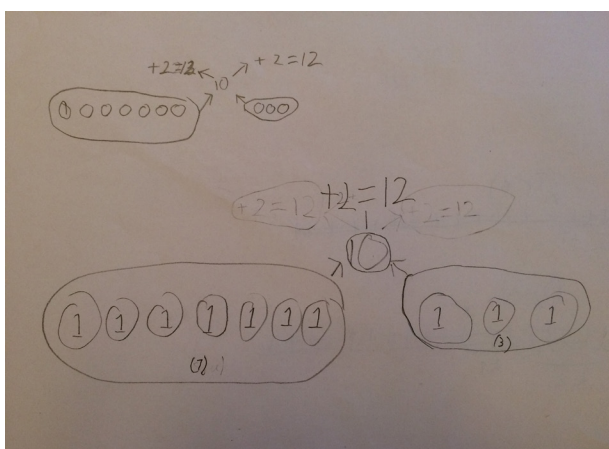


Figur 7. Lärandemodeller för att visa 1 2 (ett, två) i olika baser.

Eftersom eleverna inte har ord för den större enheten  $K_2$  så kallar de den ibland för "ttotal". Loves beskrivning av att "man kommer upp till sju i sjubassystemet" och hans bild (se figur 8) samt förklaring att det är "mer ... i sjuans bassystem än i treans" (excerpt 9, rad 1 och 2) visar ett teoretiskt tänkande om att växlingen till en större enhet sker när basen är nådd. Love använder både bågmodellen, Cuisenairestavar och en egen ritad modell för att utforska och beskriva relationen mellan entalet och nästkommande position (se figur 7 och 8).

#### Excerpt 9

1. Love: **Ettorna är ju alltid lika mycket alltså** [pekar på entalen som är grupperade sju stycken i cirkeln]. **Jag tänker att när man kommer upp till sju i sjubassystemet så skulle det bli ett ttotal och sen plussar man på två**, är det två så det blir tolv [pekar där han skrivit på bilden (se figur 8)].
2. Love: Och om man skulle ta tre stycken, enligt ett trebassystem [pekar på cirkeln där tre ettor är inringade] så skulle det bli tio också och sen så blir det samma sak här uppe. **Fast då är det mer ... mer ... om det här är kronor ... i sjuans bassystem än i treans ...** [pekar på de inringade ettorna på bilden (se figur 8)]



Figur 8. Loves ritning.

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

Elevernas utforskande och kontroll av hur en ny position tas i anspråk när basen är nådd utgör ett återskapande av bassystemet på så sätt att en ny enhet definieras, i olika baser. Med stöd av Davydovs beskrivning av teoretiskt tänkande som ett återskapande av grundläggande principer kan detta bedömas som ett teoretiskt tänkande om bassystemet.

### Positionsväxling görs vid bastalet

Ytterligare ett tecken på teoretiskt tänkande i relation till kategorin *positionsväxling* kommer till uttryck när eleverna gör en generalisering av att positionsväxlingen, görs vid bastalet när man räknar.

Elsa kontrollerar kamraternas förslag att blanda enheter från bas tre och sju genom att med stöd av bågmodellen visa att det inte går att "lägga över" (excerpt 10, rad 1) till nästa position direkt efter tre, om man räknar i bas sju. Ivar gör jämförelsen med hur man räknar i tiobassystemet för att förklara att man inte kan göra övergången vid tre om det är bas sju som gäller. Eftersom han inte har något ord för K<sub>2</sub> i bas sju säger han "... om man räknar till sju så skulle man få ett tiotal ..." (excerpt 10, rad 6).

### Excerpt 10

1. Elsa: Det går ju inte! [med höjd röst] **Alltså om man har tre i sju så kan man inte lägga över det till ... för det är ju inga ...**
2. Ivar: Alltså om man har sjuans bassystem och sen så räknar man till sju och så får man tio och räknar man till tre så får man tjugo. Det är inte rätt, det är konstigt ...
3. L1: Hur tänkte du där? Kan du säga det igen. I sjuans bassystem menar du att man räknar upp till sju men hur menar du att man får tio? Hur menar du då?
4. Ivar: Vi har ju tians bassystem ...
5. L1: Vill du jämföra? Ja, för vi har ju tio i bassystemet, och sen då?
6. Ivar: Jag tänkte att man kanske ... **om man räknar till sju så skulle man få ett tiotal ...**

Detta resonemang visar hur Elsa och Ivar med stöd av bågmodellen utvecklar en generalisering av att det sker en övergång till en ny enhet vid bastalet, vilket är en grundläggande egenskap för bassystemet.

### Kategori (c) - Entalet som ett av en kvantitet

I denna kategori ingår tre tecken på elevernas teoretiska tänkande: (1) Eleverna reflekterar över hur entalet byggs av mindre enheter, till antal bestämt av bastalet, (2) Eleverna reflekterar över att position ett alltid är lika med ett (1) och anger antal ental, (3) Eleverna använder radixpunkten för att markera entalets position.

### Entalet byggs av ett antal mindre enheter, till antal bestämt av bastalet

Det första tecknet i den här kategorin kommer till uttryck när eleverna reflekterar över hur entalet byggs av ett antal mindre enheter, till antal bestämt av bastalet.

I följande exempel resonerar eleverna om hur mindre enheter anger ett antal bråkdelar av entalet. Tillsammans med läraren analyserar eleverna hur olika enheter relaterar till varandra med hjälp av den stora tabellen på tavlan (se figur 5). Jesper frågar vad  $K_0$  ska vara "om  $K_1$  är ett" (excerpt 11, rad 1). Frågan leder till en diskussion om vad  $K_0$  ska vara om  $K_1$  är ett och eleverna försöker hitta en multiplikation med basen sju som ger produkten 1. De inser att det inte kan vara noll eftersom "om man typ tar en miljard gånger noll så blir det ändå noll" (excerpt 11, rad 5).

#### Excerpt 11

1. Jesper: **Vad ska  $K_0$  vara om  $K_1$  är ett?**
2. Ivar: Sju nollor kan väl inte bli ett?
3. Ulrika: Men alltså...
4. L1: Sju nollor kan inte bli ett, nej...
5. Ivar: **Så oavsett om man typ tar en miljard gånger noll så blir det ändå noll.**
6. L1: Det är så du tänker. Det blir ett problem där tänker du?
7. Sara: **Jag tycker att det ska vara noll komma ett.**

Resonemanget definieras som ett teoretiskt tänkande om basens funktion för relationen mellan entalet och den mindre enheten till höger om radixpunkten. Saras förslag att  $K_0$  är  $0,1$  analyseras som ett tecken på teoretiskt tänkande om att entalet i alla baser är uppbyggt av ett antal mindre enheter, till antal bestämt av basen. Sara anger talet  $0,1$  som ett uttryck för en mindre enhet.

#### Position ett är alltid lika med ett (1) och anger antal ental

Ett annat tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när eleverna reflekterar över att position ett alltid är lika med ett (1) och anger antal ental.

Eleverna jämför talet 1 2 (ett, två) i bas tre och sju och förklarar att "Ettorna är ju alltid lika mycket" (excerpt 9, rad 1). Eleverna ritar en bild över hur ettorna i talen motsvaras av olika många ental och Love reflekterar över att detta förhållande bestäms av vilken bas som gäller (se figur 8 och excerpt 9, rad 2). Bilden visar hur många ental som används för att växla in positionen till vänster om entalet. Love ringar in dessa ental och anger basen längst ner i ringen. På så vis prövar eleverna den generella strukturen som gäller för relationen mellan entalet och den större enheten vid bas sju.

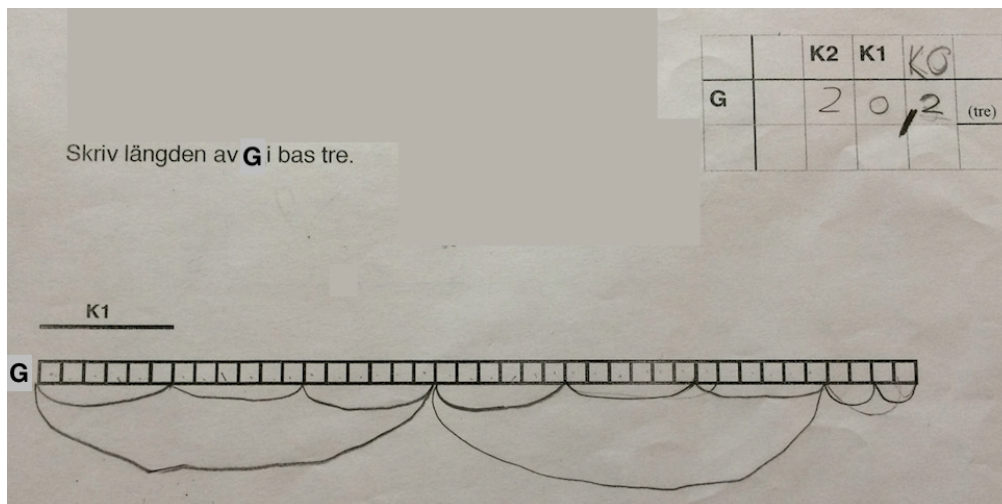
#### Radixpunkten används för att markera entalets position

Ett tredje tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när läraren och eleverna diskuterar var radixpunkten ska placeras i talet.

När eleverna ska ange längden på sträcka G (se figur 9) uppstår först inget behov av en radixpunkt eftersom talet är inskrivet i en tabell där enheterna är angivna i tabellhuvudet. Eleverna diskuterar radixpunktens placering först efter att läraren frågar

Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

om det skulle behövas "något" i talet för att man ska förstå att den sista 2:an inte är ett ental. På denna fråga svarar eleverna att det behövs ett decimalkomma. När läraren frågar om det ska placeras efter den första svarar eleverna nej och när läraren frågar om det ska placeras efter nollan svarar eleverna ja.



Figur 9. Radixpunkten används för att markera entalets position.

Sammanvägt visar arbetet med bågmodellen tecknen på teoretiskt tänkande om bas-systemet i form av hur entalet kan urskiljas som ett av en specifik kvantitet, uppbyggt av ett antal mindre enheter som anges till antal på höger sida om entalet.

## Diskussion

Studiens är genomförd med utgångspunkt från Davydovs (2008) definition av teoretiskt tänkande och resultatet begränsas därmed av denna definition. Tecken på teoretiskt tänkande om strukturer i basystemet kommer till uttryck när eleverna arbetar med att mäta olika sträckor i olika baser. Utifrån hur dessa tecken liknar varandra vad gäller matematiska förhållanden och aspekter, framträder tre kategorier av tecken: (a) basens funktion för det värde som siffrorna anger i talet, (b) positionsväxling, och (c) entalet som ett av en kvantitet. Genom kategoriseringen beskrivs det matematiska innehållet i elevernas teoretiska tänkande. De tre kategorierna överensstämmer på många sätt med de strukturella aspekter i basystemet som elever sannolikt behöver urskilja, redovisade ovan.

I det följande diskuterar vi hur resultatet kan ställas i relation till tidigare forskning om vad som är betydelsebärande för att elever ska förstå decimaltal. För att underlätta läsningen är tecknen i det följande kursiverade.

### *En fördjupad beskrivning av elevers förståelse*

Resultatet kan bidra till att fördjupa beskrivningar av hur elever förstår tal. Vi menar att tecken på teoretiskt tänkande om basystemet kan komplettera forskning där svårigheter med decimaltal beskrivs som bristande förståelse av likheter och skillnader mellan naturliga och rationella tal (jfr Lortie-Forgues m.fl., 2015). I elevernas kollek-

tiva arbete med lärandemodellerna framträder ett nätverk av tecken på teoretiskt tänkande som kan bidra till bilden av hur elever förstår tal. När eleverna exempelvis diskuterar relationerna mellan enheterna frågar Ulrika ”skulle man kunna fortsätta med  $K_5$ , alltså  $K_6$ ,  $K_7$  hur långt som helst?”. Därefter gör eleverna en *generalisering av relationen mellan bas och gruppering till successivt större enheter*. De resonerar om den *oändliga utvecklingen av enheter också gäller åt höger i bassystemet*. Detta kommer till uttryck när Elsa konstaterar ”...om det finns  $K_0$  så borde det ju finnas  $K_{-1}$  minus”. Ett annat tecken som ger exempel på hur elever kan förstå bassystemet är *elevernas reflektion över hur entalet byggs av mindre enheter till antal bestämt av bastalet*. Detta sker när eleverna konstaterar att  $K_0$  inte kan vara noll om  $K_1$  är ett, i sjubas, ”Så oavsett om man typ tar en miljard gånger noll så blir det ändå noll”. Dessa tre tecken indikerar att eleverna utvecklar en förståelse av naturliga och rationella tal som uppbyggda enligt samma struktur, vilket enligt Vamvakoussi & Vosniadou (2010) är en grund för förståelse av decimaltal.

Även *elevernas transformering av bågmodellen för att skapa mindre enheter* kan ge en kompletterande bild av hur elever kan förstå bassystemet som en generell struktur både till höger och vänster om radixpunkten. Med stöd av bågmodellen förklarar Jesper att  $K_0$ , det vill säga enheten som motsvarar tiondelen i ett tiobassystem, är en tredjedel av entalet. Därmed rekonstruerar han strukturen för bassystemet ”Kolla för  $K_0$ , tror jag, är två såna här rutor för det finns det tre på en sån här sexa”. Detta ses som ett teoretiskt tänkande om tal som kontinuerliga och nedbrytbara enheter vilket enligt Ni och Zhou (2005) beskrivs som en grund för att förstå decimaltal.

Det krävs ett tämligen omfattande arbete av eleverna för att utveckla generaliseringar av hur allt mindre enheter utvecklas i det oändliga. Detta väcker frågan om hur elever som vi undervisar förstår heltal, vad gäller inbyggda och generella strukturer. De svårigheter som enligt tidigare forskning uppstår, kanske beror på att eleverna inte har utvecklat förståelse för bassystemet som sådant, vilket är en förståelse som Vygotsky (1968) argumenterade för. Kanske beror svårigheterna snarare på en utvecklad förståelse för strukturer både till höger och vänster om radixpunkten, än på så kallad whole number bias (jfr Ni & Zhou, 2005)? Resultatet i form av tecken på elevens teoretiska tänkande om bassystemet kan ge nya dimensioner av hur elevens kunnande kan komma till uttryck men och bidra till nya frågor. Resultatet kan också användas som ett redskap i undervisningen för att studera och förstå elevens uppfattningar av strukturer i bassystemet.

### ***Enheter och positioner***

Begreppet enhet och hur enheter relaterar till positioner i bassystemet framträder särskilt i elevernas teoretiska tänkande om strukturer i bassystemet. Det teoretiska tänkandet växer fram på så sätt att eleverna först relaterar enheter till basen i form av grupperingar. Sedan utvecklar eleverna relationen mellan enheter och positioner i form av en *generalisering av att samma bas används vid alla positioner i talet*. Detta kommer till uttryck när eleverna undersöker om det går att använda enheter skapade från två olika baser för att mäta sträcka  $C$ . Under arbetet med bågmodellen utvecklar

eleverna en *generalisering av att samma bas används vid alla positioner i talet*. Eleverna diskuterar vilken bas de ska använda vid grupperingarna till enheter som de behöver för att ange längden av sträcka C. Tecken på teoretiskt tänkande kommer till uttryck när Hans generaliserar: "Det beror på vilken uppgift det är, på den sista behöver du ju sju, på de andra två behöver du tre". Eleverna koordinerar enheterna i bas tre och sju samt antal av dessa enheter, vilket Peled och Awawdy-Shahbari (2009) beskriver som en viktig förståelse av decimaltal. Detta tecken på teoretiskt tänkande indikerar att eleverna först uppfattade enheterna som lösa bitar grupperade enligt olika baser. I stället för att utgå från principerna för basystemet kombinerade eleverna enheterna ungefär som man gör då man mäter tid i sekunder och hundradels sekunder. Vi menar att beskrivningen av detta tecken, det vill säga att eleverna utvecklar *generaliseringar av att samma bas används vid alla positioner i talet*, kan ge stöd i analys av hur elever förstår strukturerna i basystemet. Förstår de exempelvis tiondelar och hundradelar utifrån hur de relaterar till varandra och bas tio eller som bitar som adderas?

Chambris (2018) lyfter fram att elever behöver förstå begreppet "numeration unit" (s 188) som ett generellt begrepp och inte begränsat till tiobas-bitar. Därför är elevernas förståelse av begreppet enhet särskilt viktig att bevaka. Elevernas *transformering av bågmodellen för att kunna skapa mindre enheter genom division med basen* och deras *reflektioner över hur entalet byggs av mindre enheter till antal bestämt av basen* kompletterar bilden av hur begreppet enhet kan förstås av elever. När tecknen kommer till uttryck framgår också att eleverna söker efter en generell benämning som fungerar för de olika enheterna. Det märks när Love *reflekterar över hur en ny position tas i anspråk när basen är nådd*. I avsaknad av ett namn på motsvarande tiotal i sjubasystemet använder han benämningen *tiotal*: "Jag tänker att när man kommer upp till sju i sjubasystemet så skulle det bli ett tiotal". Sannolikt skulle en generell benämning för de olika enheterna, exempelvis "talenhet" bidra till att eleverna lättare kunde resonera om de generella strukturerna i basystemet.

Resultatet ger anledning till fortsatt diskussion och frågor om vilket kunnande elever ges möjlighet att utveckla i den undervisning som planeras och genomförs i avsikt att utveckla elevernas kunnande om tal. Det som Davydov (2008) beskriver som ett empiriskt kunnande vilket relaterar till yttre strukturer för tal, exempelvis att ett tal består av ett antal ental, tiotal etc eller ett teoretiskt kunnande som relaterar till de inre strukturer som talet är uppbyggt av. Vad som är avgörande för iscensättning av en undervisning som ger eleverna möjlighet att utveckla teoretiskt tänkande om basystemet behöver dock undersökas i vidare studier med fler elever, i olika årskurser.

## Referenser

- Bobos, G. & Sierpinska, A. (2017). Measurement Approach to Teaching Fractions: A Design Experiment in a Pre-service Course for Elementary Teachers. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, vol. 18, nr. 2, ss. 203–239.
- Chaiklin, S. (2002). A developmental teaching approach to schooling. I G. Wells & G. Claxton (red.). *Learning for life in the 21st century*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

- Chambris, C. (2018). The influence of theoretical mathematical foundations on teaching and learning: a case study of whole numbers in elementary school. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 97, nr. 2, ss. 185–207.
- Davydov, V. V. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. New York: Nova Science Publishers, Inc. (Publicerades i original 1986)
- Davydov, V.V., Gorbov, S.F., Mikulina, G.G. & Saveleva, O.V. (2012). *Matematika 2*. Moscow: VitaPress.
- Dienes, Z. P. (1959). The teaching of mathematics-III: The growth of mathematical concepts in children through experience, *Educational Research*, vol. 2, nr. 1, ss. 9–28.
- Eriksson, H. & Eriksson, I. (2016). Matematik som teoretiskt arbete – utveckling av matematiska modeller för rationella tal i årskurs 4. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 4, nr. 1, ss. 6–24.
- Eriksson, I. (2017). Lärandeverksamhet som redskap i en Learning study. I I. Carlgren (red.). *Undervisningsutvecklande forskning: exemplet Learning study*. ss. 61–84 Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Howe, R. (2015). The most important thing for your child to learn about arithmetic. I X. Sun, B. Kaur & J. Novotná (red.). *Proceedings of the twenty-third ICMI study: Primary mathematics study on whole numbers*, ss. 107–114. China: University of Macao.
- Kiselman, C. & Mouwitz, L. (2008). *Matematiktermer för skolan*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM), Göteborgs universitet.
- Lortie-Forgues, H., Tian, J. & Siegler, R.S. (2015). Why is learning fraction and decimal arithmetic so difficult?, *Developmental Review*, vol. 38, ss. 201–221.
- Ni, Y. & Zhou, Y.-D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, vol. 40, nr. 1, ss. 27–52.
- Peled, I. & Awawdy-Shahbari, J. (2009). Journey to the past: Verifying and modifying the conceptual sources of decimal fraction knowledge, *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 9, nr. 2, ss. 73–85.
- Radford, L. (2010). The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities. *For the Learning of Mathematics*, vol. 30, nr. 2, ss. 2–7.
- Radford, L. (2014). The progressive development of early embodied algebraic thinking. *Mathematics Education Research Journal*, vol. 26, nr. 2, ss. 257–277.
- Resnick, L.B., Nesher, P., Leonard, F., Magone, M., Omanson, S. & Peled, I. (1989). Conceptual bases of arithmetic errors: The case of decimal fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 20, nr. 1, ss. 8–27.
- Resnick, I., Rinne, L., Barbieri, C. & Jordan, N. C. (2019). Children's reasoning about decimals and its relation to fraction learning and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, vol. 111, nr. 4, ss. 604–618.



Björk, Nikula, Stensland & Stridfält

Sackur-Grisvard, C. & Leonard, F. (1985). Intermediate cognitive organization in the process of Learning a mathematical concept: The order of positive decimal numbers. *Cognition and Instruction*, vol. 2, ss. 157–174.

Schmittau, J. (2004). Vygotskian theory and mathematics education: Resolving the conceptual-procedural dichotomy. *European Journal of Psychology of Education*, vol.19, nr. 1, ss. 19–43.

Slovin, H. & Dougherty, B. J. (2004). Children's conceptual understanding of counting. I *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol. 4, ss. 209–216. Bergen: International Group for the Psychology of Mathematics.

Siegler, R. S., Duncan, G. J., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy M. I. & Chen, M. (2012). Early Predictors of High School Mathematics Achievement. *Psychological Science*, vol. 23, nr. 7, ss. 691–697.

Steinle, V. (2004). *Changes with age in students' misconceptions of decimal numbers*. (Diss.) Melbourne: Department of Science and Mathematics Education. The University of Melbourne.

Tian, J. & Siegler, R. S. (2018). Which type of rational numbers should students learn first? *Educational Psychology Review*, vol. 30, nr. 2, ss. 351–372.

Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. (2010). How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school students' understanding of rational numbers and their notation. *Cognition and Instruction*, vol. 28, nr. 2, ss. 181–209.

Van Verth, J.M. & Bishop, L. M. (2008). *Essential mathematics for games and interactive applications: A programmer's guide, Second Edition*. San Francisco: CRC Press.

Venenciano, L., Slovin, H. & Zenigami, F. (2015). Learning place value through a measurement context. I X. Sun, B. Kaur & J. Novotná (red.). *Proceedings of the International Commission on Mathematical Instruction Study 23. Primary Mathematics Study on Whole Number*, ss. 575–582. China: University of Macau

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original publicerat 1934)

Vygotsky, L. (2011). The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. vol. 10, nr. 2. [Översättning av Alex Kozulin]

Zuckerman, G.A. & Obukhova, O.L. (2015). Developing writing competencies through education in elementary school. *Russian Education & Society*, vol. 57, nr. 9, ss. 794–815.

# Att förstå begrepp eller förstå med begrepp. En studie av litterär begreppsanvändning, tolkning och analys

M Johansson

## Sammanfattning

*Denna artikel redovisar resultat från en studie inom litteraturdidaktik med fokus på litterära begrepp. I studien används två kombinerade metoder, ett begreppsförståelse-test och ett tänka-högt-test, för att undersöka gymnasieelevers litterära begrepps-användning och begrepps-förståelse. Studien syftar till att undersöka hur eleverna förstår och använder litteraturvetenskapliga begrepp vid analys av en litterär text, i detta fall en dikt. Resultaten visar att begrepp i form av "gloslistor" är svåra att hantera för eleverna. De kan ibland ge korrekta definitioner men de flesta ger vaga eller felaktiga svar på begreppsdefinitionstestet. Tänka-högt-testet visar att eleverna har svårt att tillämpa begreppen i en analys och att när de väl använder begrepp, leder det till ett starkt fokus på textens yta. Det innebär att eleverna främst fokuserar på att identifiera och namnge stilgrepp i texten. Att enbart beskriva texten utan att reflektera över vilken betydelse eller effekt ett visst stilgrepp har leder inte till en djupare förståelse. Studiens resultat visar att överföringen mellan en passiv begreppskunskap och en aktiv användning av begrepp, vilket skulle kunna öka förståelsen, är långt ifrån självklar.*

**Nyckelord:** litterära begrepp, litteraturundervisning, litteraturanalys, begreppsdefinitioner



*Maritha Johansson är lektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot litteraturdidaktik vid Institutionen för kultur och kommunikation vid Linköpings universitet. Hon disputerade 2015. Hennes forskningsintressen rör främst elevers reception av skönlitterära texter och hur man i skolan arbetar med den skönlitterära texten.*

Johansson

## Abstract

*This article reports on results from a study in didactics of literature, focusing on literary conceptual tools. In the study two methods are used: one vocabulary test and one think-aloud-test about the use and the understanding of literary conceptual tools among Swedish upper secondary school students. The aim of the study is to investigate how the students understand and use literary conceptual tools and the possible consequences for their reception of a literary text, in this case a poem. The results show that concepts presented as vocabulary list are problematic. The students can sometimes deliver a correct definition, but most of their definitions are vague or wrong. The think-aloud-test shows that a majority of the students do not use the concepts when talking about the poem. It also shows that focusing too much on concepts can lead to a superficial reading, rather than interpretation and analysis. The study shows that the transfer between a passive knowledge of concepts and an active use of them, which could lead to a deeper comprehension, is far from being obvious.*

**Keywords:** Literary conceptual tools, Literature teaching, Literary analysis, Understanding of concepts

## Introduktion

”Learning academic content means, in large part, understanding the key concepts and the language of each discipline”, säger Melzer och Hamann (2005, s. 54). Betydelsen av att förstå nyckelbegrepp och ämnesspecifika termer gäller oavsett ämne, men begreppsforskningens fokus har hittills främst varit matematik, natur- och samhällsvetenskapliga ämnen. Intresset för begreppsutbildning inom litteraturdidaktisk forskning har inte varit särskilt stort. Frågan om vilken betydelse förtrogenhet med en litteraturvetenskaplig begreppsapparat har, aktualiseras dock av att nu gällande styrdokument i högre grad än de tidigare understryker vikten av undervisning i och användning av vetenskapliga begrepp i litteraturundervisningen.

Det kan inom litteraturundervisningen vara svårt att dra en skarp linje mellan vad som kan kallas vetenskapliga respektive vardagliga begrepp, eftersom flera av begreppen också har en vardaglig betydelse och används i vardagliga sammanhang (jfr Thorson, 2009, s. 196, som konstaterar att vardagsanvändningen av begrepp saknar en tydlig betydelseavgränsning ett ”intensionsdjup” som finns i den vetenskapliga användningen). En elev kan exempelvis göra en fullt rimlig tolkning av en berättelse genom att använda begrepp som ”handling” och ”personer” i stället för ”intrig” eller ”karaktärer”. Vilka konsekvenser detta får för förståelse och tolkning av ett skönlitterärt verk har emellertid inte undersökts i någon högre utsträckning. Hänsyn måste tas till att ett skönlitterärt verk också kan betraktas som ett konstverk och att analysera ett sådant är något annat än att exempelvis analysera en kemisk process. Mot den bakgrunden undersöks i denna studie vilken begreppskänedom gymnasieelever har och på vilket sätt de använder begrepp i litterär analys.

Studiens syfte är att fördjupa kunskapen om hur elever förstår och använder litteraturvetenskapliga begrepp vid analys av en skönlitterär text, i detta fall en dikt. Undersökningen handlar både om hur elever definierar ett antal begrepp och om och

i så fall på vilket sätt de använder begreppen vid analys av skönlitterär text.

### ***Bakgrund: tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter***

Begreppsinsläring och begreppsförståelse kan ha flera olika dimensioner och flera olika funktioner. Det kan dels handla om att ett gemensamt språk behövs för att underlätta kommunikationen, dels om att förtrogenhet med begrepp behövs för en djupgående förståelse av ett ämne. Inom olika ämnesdiscipliner anses ett metaspråk vara nödvändigt för att man ska kunna kommunicera och dela ett ämnesinnehåll (se t.ex. Lemke, 1990, s. 155-156). Inom till exempel naturvetenskap eller matematik ställs höga krav på användningen av adekvata och korrekta begrepp. Därför finns det en hel del studier som handlar om begrepp och begreppsinsläring på det naturvetenskapliga (Kouns, 2014; Schoultz, 1997; Wyndham & Säljö, 1997; Lemke 1990) och på det samhällsvetenskapliga (Halldén, 2002; Österlind & Halldén, 2007; Ekström & Lundholm, 2018) området. Studierna visar att det är svårt att få elever att använda de teoretiska begreppen i praktiken. De visar också att det inte finns några tydliga gränser mellan begreppens vardagliga och vetenskapliga betydelse när eleverna använder dem. Kouns (2014) kommer exempelvis fram till att elever, för att tillägna sig en vetenskaplig begreppsapparat, behöver mer språklig praktik – de behöver träna på att använda begreppen i rätt sammanhang. Lemke (1990) säger att detta måste göras muntligen – i dialog med andra – men också monologiskt och skriftligen.

Lundqvist, m.fl. (2013) menar att undervisningen och den vetenskapliga skolningen har två syften; dels att utbilda för högre studier, dels att vara en "medborgarbildning". Vad gäller det första fyller kunskapen om ämnesspecifika begrepp en funktion då de genom en successiv progression av förståelse och bekantskap förbereder för "nästa kurs, nästa år eller inför kommande akademiska studier" (Lundqvist, m.fl., 2013, s. 11). I medborgarbildande perspektiv har begreppen en allmänbildande funktion. Inom litteraturundervisningen är förhållandet mellan dessa syften mer komplext än inom exempelvis naturvetenskapen. Elevens inlevelse och identifikation med ett litterärt verk, som i hög grad bidrar till utbildningseffekter inom det allmänbildande och medborgarfostrande uppdraget, kan till exempel ske utan att en litteraturvetenskaplig begreppsapparat används (Johansson 2015). Samtidigt kan ett sätt att bidra till vetenskaplig progression vara att utveckla en fördjupad begreppskunskap inom ämnet. Syftet med eller legitimeringarna för litteraturundervisningen i skolan blir i högsta grad relevanta för hur man ser på begrepp i relation till skönlitterära texter i undervisningen.

Inom den litteraturdidaktiska forskningen på området ingår diskussionen om litterära begrepp i en större kontext som både handlar om vilka särskilda kvaliteter som ligger nedlagda i en litterär text till skillnad från en icke litterär, och som diskuterar vilka egenskaper och kunskaper en läsare behöver för att kunna "upptäcka" dessa. Diskussionen kan sägas handla om hur vanliga läsare kan närma sig expertens sätt att läsa litteratur (Iser 1978, Culler 1975, Rabinowitz 1987). Inom anglosaxisk forskning har försök gjorts att förena denna litterära teoribildning med ett mer pragmatiskt litteraturdidaktiskt perspektiv. Judith Langer (2017) har bland annat intresserat

Johansson

sig för begreppsanvändningen inom litteraturundervisningen. Hon använder sig av Vygotsky (1978; 1997) för att strukturera begreppsinnläringen i fyra faser:

- Eleverna känner inte till begreppen och har inte rätt språk för att kunna tala om dem.
- Eleverna känner till begreppen men har inte språket som krävs för att tala om dem.
- Eleverna har inte lika komplex förståelse som deras språk antyder.
- Eleverna kan språket och begreppen och är redo att tänka över dem på mer sofistikerade sätt.

(Langer 2017, s. 194)

Elevers begreppsanvändning kan enligt detta ses som ett kontinuum mellan två poler där de vid den ena helt saknar kännedom om och förmåga att använda begrepp och där de vid den andra närmar sig en ämnesexpert i dessa avseenden. I framför allt USA finns exempel på undersökningar som experimentellt försöker undersöka hur läsare kan utveckla sig från ett vardagligt sätt närma sig litterära texter mot ett mera expertliknande, framför allt genom att använda sig av ett litterärt analyspråk. I dessa undersökningar försöker man exempelvis se hur olika instruktioner (Lewis & Ferretti, 2009; McCarthy & Goldman, 2014) eller undervisningssekvenser (Levine & Horton, 2013; 2015) utvecklar läsarens sätt att prata eller skriva om en litterär text. Levine och Horton visar att elevläsarna i studien efter en månadslång intervention närmar sig expertläsares sätt att förhålla sig till den skönlitterära texten. De menar därför att eleverna genom riktade insatser kan lära sig att läsa mer likt experterna, vilket i sin tur ökar såväl deras läsförståelse som deras litterära förståelse. McCarthy och Goldman (2014) visar att elevläsare kan fås att läsa mer expertlikt om instruktionen utformas mer öppet, men elevläsarna ligger ändå ganska långt ifrån experterna när det gäller att kommentera stilgrepp och att använda dessa som underlag för analysen. Fodstad Gourvennec (2017) visar att högpresterande gymnasieelever i jämförelse med expertläsare ser mer till detaljer än till helhet. Hon menar dock att detta visar att eleverna är på väg in i en ”faglig praxis”, där expertläsarna redan befinner sig.

På svensk mark har etnografiskt inspirerade studier (Bergman 2005; Olin-Scheller 2006; Tengberg 2011; Olin-Scheller & Tengberg 2016) berört elevers förmåga att läsa vardagligt och erfarenhetsbaserat kontra en mer litteraturanalytisk läsning, men ingen studie har egentligen specifikt studerat just begreppsanvändningens betydelse för läsförståelse, läsupplevelse och analys. Thorson (2009) berör problematiken, liksom Thavenius (2017). Thavenius visar att det tycks vara vanligare att de studenter som ingår i hennes undersökning pratar om de litterära begreppen än att de använder dem i analysen (Thavenius 2017, s. 222–223). Sjöstedt (2013) konstaterar i sin jämförelse av modersmålsundervisningen i Sverige och Danmark, att de svenska eleverna inte använder ett metaspråk utan en vardaglig terminologi när de talar om litteratur. Samma resultat framkommer i Torell m.fl. (2002) komparativa undersökning av svenska, finska och ryska blivande modersmåls lärare. I samma studie uppvisar de svenska och finska studenternas texter en tydlig avsaknad av litterära begrepp. Även Johanssons (2015) komparativa studie av svenska och franska gymnasieelevers litte-

ratureception visar att vardagsspråket dominerar hos svenska gymnasieelever som kommenterar skönlitterära texter. Johansson (2015) visar också att när de litterära begreppen används analytiskt, som hos en del av de franska eleverna, kan de bli verktyg som hjälper eleverna både att fördjupa analysen och att förmedla sina iakttagelser till en läsare. För att begreppskänedom ska öka förståelsen av såväl innehåll som stilgrepp krävs dock mer djupgående kunskaper. Det räcker inte att man kan räkna upp ett antal stilfigurer och därigenom sätta en "etikett" på något man ser i texten. Såväl Johansson (2015) som Thorson (2009) och Torell (2002) har visat att begreppskänedom visserligen kan hjälpa till vid *beskrivningen* av texten, men utan en koppling till stilgreppens *funktion* och *effekt* leder det inte till någon analys på djupet.

Teoretiskt anknyter föreliggande studie till Driver och Easley (1978) och deras beskrivningar av begrepp som *preconceptions* och *misconceptions*. Kortfattat innebär preconception idéer som kommer av felaktiga observationer eller bristande logiska tankar hos eleven. Misconceptions innebär att eleven faktiskt har fått undervisning om modeller och teorier, men har missuppfattat dem och förhåller sig till dem på ett felaktigt sätt. Ignell, Davis & Lundholm (2017) beskriver, i en longitudinell studie, elevers begreppsinsläring i ekonomi som *basic*, *partial* och *complex*, vilket är begrepp som är relevanta i denna studie och som också knyter an till Driver och Easley. Etiketterna, eller nivåerna, beskrivs som "[...] intended to convey the sense of transition (partial), everyday (basic conceptions) and more scientific (complex conceptions)" (Ignell m.fl., 2017, s. 74). I studien konstateras att processen för begreppsinsläring inte kan beskrivas som linjär och att eleverna kan använda begrepp på flera nivåer samtidigt.

## Metod

### *Begreppsdefinitionstest*

I begreppsdefinitionstestet deltar totalt 30 gymnasieelever från två olika klasser. De går på samma skola, en gymnasieskola som erbjuder såväl studie- som yrkesförberedande program och har omkring 500 elever. Eleverna läste samtliga kursen Svenska 3 och gick samhälls- eller naturvetenskapligt program. De hade inte samma svensk lärare. Begreppen i testet valdes utifrån styrdokument, läroböcker och webbsidor om svenskundervisning. Begreppen hade således ingen koppling till de aktuella elevernas tidigare undervisning, men kan anses vara grundläggande litteraturanalytiska begrepp som det är sannolikt att eleverna stött på någon gång under sin utbildning. Det är dock inte säkert att de har aktualiserats i svenskundervisningen på gymnasiet för just dessa elever. Det är heller inte syftet med testet att undersöka elevernas begreppskänedom i relation till vilken undervisning de fått. Syftet är istället att få en bild av deras kännedom om ett antal grundläggande litterära begrepp för att kunna säga något om utgångsläget och kunna relatera det till det efterföljande tänka-högt-testet. Syftet är också att kunna diskutera begreppsinsläring och begrepps-förståelse när begreppen presenteras som en form av "gloslista" där eleverna förväntas kunna ge en definition av ett begrepp som inte står i ett sammanhang. Vi vet, som ovan

Johansson

nämnts, inte tillräckligt mycket om hur begreppsundervisning i skolan går till, men det finns många exempel, bland annat på internetsajter där undervisningsmaterial delas, på just begreppslistor, vilket gör att man kan misstänka att det inte är ett helt ovanligt grepp. Det innebär också att mer forskning behövs om användningen av begreppslistor. Urvalet av begrepp kan i viss mening således betraktas som ett slumpurval, men samtidigt finns det en strategi bakom valet, genom förankring i exempelvis styrdokumentet. Det är också ett medvetet val att vissa av begreppen också förekommer i vardaglig betydelse. Ett sätt att hjälpa eleverna att hitta den litterära definitionen hade kunnat vara att skriva *allvetande berättare* istället för bara *allvetande* eller att använda det mer tydligt ämnesspecifika begreppet *fokalisation* istället för *synvinkel*, men då tidigare forskning visat att just vardaglig betydelse av begreppen är problematiskt, hade det inte gynnat studiens syften att ge den hjälpen. I en undervisningssituation hade resonemanget förstås varit annorlunda. Det framkom också tydligt, dels genom den muntliga instruktion eleverna fick, dels genom den skriftliga instruktionen, samt att rubriken på testet löd "Litterära begrepp" att eleverna förväntades relatera begreppen till just litterära analysverktyg. Eleverna arbetade enskilt med begreppslistan och de fick så mycket tid de önskade för att slutföra testet. När de var klara återgick de till sina ordinarie arbetsuppgifter. Syftet med ett begreppsdefinitionstest med öppna svar, där eleverna informerats om att det handlade om just *litterära* begrepp var att försöka få fatt i deras begreppskunskap utan att denna kontextualiserades i relation till en specifik skönlitterär text.

### **Tänka-högt-test**

Den andra empiriska delstudien är ett tänka-högt-test, där elva av eleverna från de två klasserna enskilt fick läsa och kommentera en dikt, *Sköldmön* av Karin Boye.

#### **Sköldmön**

*Jag drömde om svärd i natt.  
Jag drömde om strid i natt.  
Jag drömde jag stred vid din sida  
rustad och stark, i natt.*

*Det blixtrade hårt ur din hand,  
och trollen föll vid din fot  
Vår skara slöt sig lätt och sjöng  
i tigande mörkers hot.*

*Jag drömde om blod i natt.  
Jag drömde om död i natt.  
Jag drömde jag föll vid din sida  
med banesår, i natt.*

*Du märkte ej alls att jag föll.  
Din mun var allvarsam.  
Med stadig hand du skölden höll  
och gick din väg rakt fram*

*Jag drömde om eld i natt.  
Jag drömde om rosor i natt.  
Jag drömde min död var fager och god. ---  
Så drömde jag i natt*

(Karin Boye, ur diktsamlingen "Gömda land".)

Eleverna valdes ut av sina lärare och de bedömdes av dessa som högpresterande. Det var lärarnas eget val att välja högpresterande elever och för undersökningen bedömdes det vara oproblematiskt, då syftet för denna relativt lilla studie är att visa exempel på hur begreppsanvändning i praktiken kan gå till och inte i första hand att ge en heltäckande bild av hur olika elevkategorier hanterar begrepp. Valet av en lyrisk text motiveras dels av att det är en kortare text som det tidsmässigt går snabbare att ta sig igenom, dels av att det kan vara lättare att identifiera stilistiska grepp i en dikt än i en narrativ text. En dikt innehåller generellt också fler tolkningsbara tomrum (jfr t.ex. Iser, 1975; 1978; 1990). Den aktuella dikten innehåller just flera tolkningsmöjligheter, samtidigt som läsaren potentiellt kan lägga märke till exempelvis anaforer, metaforer och komposition. Det finns flera möjligheter att använda sig av litteraturvetenskapliga begrepp för att kommentera dikten. Tänka-högt-testet genomfördes direkt efter begreppsdefinitionstestet med en elev i taget. Eleverna instruerades att läsa dikten och högt säga allt som de kom att tänka på vid läsningen. Den muntliga instruktionen löd:

Du kommer att få läsa en dikt och under tiden du läser kommentera den högt. När du kommenterar ska du använda allt du känner till om att analysera en dikt. Tänk på form, struktur, teman och tolkningar. Avslutningsvis kommer du att få sammanfatta dina intryck av dikten.

Eleverna fick inga instruktioner om att de skulle använda begrepp, eftersom ett intresse var att undersöka ifall de spontant valde att göra det utan en specifik uppmaning. En del av eleverna fick hela dikten på en gång och de andra fick dikten segmenterad, en strof i taget<sup>1</sup>. Tänka-högt-test är en metod som inte använts så ofta i svensk litteraturredaktisk forskning, men som däremot är relativt vanligt förekommande i andra länder (se t.ex. Pieper & Wieser, 2012; Levine & Horton, 2015). Fördelen med metoden är att den ger möjlighet att fånga upp elevernas spontana läsning, under förutsättning att de faktiskt säger det de tänker spontant. Levine och Horton (2015) framhåller betydelsen av att informanterna i förväg tränas i metoden. Inför denna

<sup>1</sup> Anledningen till att ungefär halva gruppen (fem elever) fick dikten segmenterad är relaterat till metodutprovning. Då resultaten inte visade några skillnader i detta avseende har inte detta beaktats i analysen av resultaten.



Johansson

studie genomfördes ingen sådan träning och det visade sig vara svårt för en del informanter att komma in i detta sätt att arbeta. Några av deltagarna i studien upplevde det som en märklig situation. Det mest problematiska var att eleverna ibland glömde att säga högt vad de tänkte, vilket löstes vid inspelningstillfällena genom att undersökningsledaren påminde deltagarna om att tänka högt. Inspelningarna är sex till tolv minuter långa.

Elevernas kommentarer spelades in och har transkriberats genom en förenklad transkriptionsmetod. En analys av begreppsanvändningen har genomförts, genom en inventering av de begrepp som förekommer i kommentarerna och en analys av de sekvenser där språk, stil och struktur berörs utan att eleven använder ett adekvat litterärt begrepp.

I analysen av de båda delstudierna används Driver och Easleys (1978) begrepp *pre-conceptions* och *misconceptions*, samt Ignells m.fl. (2017) begrepp *basic*, *partial* och *complex* för att beskriva elevernas förhållande till och användning av de litteraturvetenskapliga begreppen.

## Resultat

### **Resultat av begreppsdefinitionstestet**

Syftet med begreppsdefinitionstestet är att utröna hur eleverna definierar en rad litteraturvetenskapliga begrepp som de fick presenterade i en lista. Maxpoäng på testet var 16 och i den första gruppen var medelresultatet 8,7. I den andra gruppen var det 6,7. Det sämsta resultatet var 0 och det bästa 16. Båda dessa resultat återfinns i den första gruppen. För att ett svar skulle få ett poäng krävdes att eleverna gjorde just en litterär definition och inte en vardaglig (se vidare nedan), eftersom det är vad som efterfrågas.

I analysen av elevernas svar har Ignells m.fl. (2017) begrepp använts. De svar som innebär en litterär definition och som i någon mån kan betraktas som ett korrekt svar, det vill säga att eleven svarar på det som efterfrågas, betecknas som *complex* (i min översättning *komplexa svar*), medan de som använder en vardaglig definition eller en inte helt korrekt definition kan liknas vid *partial* (i min översättning *vardagliga eller outvecklade svar*). Det finns också exempel på tämligen vaga definitioner, vilka kan liknas vid *basic* förståelse, men det är ibland ganska svårt att ur svaren tolka att eleverna har en grundläggande förståelse för begreppet, varför det i den här undersökningen framstår som relevant att lägga till *oklar*. *Basic* motsvaras därför här efter av *oklara eller ytliga svar*. Det finns också en del elever som lämnar blankt på ett eller flera av begreppen.

### **Vardagliga eller utvecklade svar**

Kategorin, *vardagliga eller utvecklade svar* (*partial*) innebär att eleven, trots att instruktionen anger att det handlar om litterära begrepp, ger en definition som inte är litterär, utan allmän. Exempel på detta är:

Allvetande: "har kunskap om lite allt möjligt"

Synvinkel: "man kan ha olika syn på böcker och tolka de [sic!] på olika sätt"

Motiv: "orsaker och anledningar"

(Elevsvar, begreppsdefinitionsest)

Definitionerna kan anses vara korrekta i just ett allmänt perspektiv, men de är obrukbara i en analys av en litterär text i sin vardagliga betydelse. Att eleverna väljer att skriva en vardaglig definition trots kontexten kan förklaras av att testet är likt en provsituation och att de eftersträvar att inte lämna blankt, trots att de kanske är medvetna om att svaret inte är korrekt i sammanhanget. Det kan också förklaras med att de kanske inte har läst instruktionen, där det tydligt framgår att det är just litterära begrepp som avses, så noga, eller att de inte känner till någon annan definition. Det är framför allt just begreppen allvetande och synvinkel som får en vardaglig definition, vilket naturligtvis förklaras av att de också har en tydlig vardaglig betydelse vid sidan av den litterära.

### Komplexa svar

Kategorin *komplexa svar* (complex) innebär att eleverna ger de svar som efterfrågas, det vill säga de förklarar begreppet som ett litteraturvetenskapligt analysbegrepp. Exempel på detta är följande:

Liknelse: "Att likna något med något annat oftast språkligt för att förtydliga vad man vill"

Symbol: "När något står för något annat, t.ex. en ros står för kärlek"

Karaktär: "En person i en berättelse till exempel. Huvudkaraktär"

(Elevsvar, begreppsdefinitionsest)

I sammanhanget är denna kategori den minst problematiska eftersom eleverna svarar korrekt på frågorna och gör det som förväntas av dem. Vi kan konstatera att de är kapabla att definiera begreppen. Vi kan också konstatera att användningen av konkreta exempel är ett effektivt sätt att visa förståelse för ett begrepp.

### Oklara eller otydliga svar

Kategorin *oklara eller ytliga svar* (basic) innebär att eleven skriver något som är "nästan rätt" eller som ligger ganska nära en litterär definition, men som inte är riktigt tydlig. Exempel på vad som har kategoriserats som oklara eller ytliga svar är följande förklaringar av begreppet *metafor*:

"En beskrivning av något för en annan sak"

Johansson

”när man beskriver något men menar något annat”

”När författaren inte vill skriva rätt ut vad hen vill ha sagt”

(Elevsvar, begreppsdefinitionstest)

Det är vanligt förekommande i materialet att eleverna skriver en nästan korrekt definition, men inte riktigt lyckas förklara vad de menar. Just begreppet metafor framstår som problematiskt i detta hänseende. Metafor är ett av de begrepp som explicit nämns i styrdokumentet, varför det är tänkbart att det kommit upp i undervisningen. Det är också ett tydligt litterärt begrepp, vilket förklarar att det skulle vara svårt för eleverna att hitta en vardaglig definition av det. Deras vaga förklaringar kan förstås som de har en viss bekantskap med begreppet, men att de inte riktigt har internaliserat det.

En del elever väljer att lämna blankt på ett eller flera begrepp. För att förstå resultatet av testet är även uteblivna svar viktiga, eftersom de säger något om hur eleverna hanterar begrepp som de inte kan definiera. Ett alternativ hade ibland varit för eleverna att ge en vardaglig definition, eftersom flera av de begrepp där det lämnats blankt också har en sådan. Denna strategi berördes ovan. En del elever väljer alltså att istället inte skriva någonting. Det är främst begreppen *alliteration*, men även *metafor*, *rim* och *rytm* som inte ges någon definition. Att alliteration hamnar här är kanske inte så svårt att förstå, eftersom det kan vara svårt att hitta på något eller gissa om man inte har någon aning om vad det betyder. Rim och rytm är lite mer svårförklarligt att de inte kan definieras. Många förklarar utifrån musik, men många lämnar också blankt. Någon har skrivit ”hur ska man förklara det” om rytm vilket säkert kan vara en förklaring för flera, det vill säga att de inte kan, orkar eller vill förklara det. Det förekommer också vad som förefaller vara en sammanblandning av begrepp. Två studenter definierar exempelvis alliteration som anaför.

Eleverna i undersökningen har svårt att ge en definition av ett begrepp utan att det står i ett sammanhang. De vardagliga definitioner som eleverna ger i testet skulle därtill vara svåra att föra över till en litterär analys. Det är en sak att *använda* ett vardagligt begrepp, som person istället för karaktär, men en annan att tro att *betydelsen* av ett begrepp är den vardagliga. Vad händer i den litterära analysen om man tror att ett begrepp som *allvetande* betyder ”någon som vet lite om allting”? I en undervisningssituation är risken för förvirring förhoppningsvis mindre, eftersom begreppet förekommer i en kontext, men läraren kan behöva vara medveten om att en del elever kanske har andra föreställningar om begrepps betydelse än den förväntade.

Ett begreppsdefinitionstest kan mäta en viss typ av begreppskunskap, men för att förstå elevens begreppsförståelse och hur de faktiskt använder begreppen i relation till litterär analys, räcker det inte. För att vidare analysera begreppsanvändningen i praktiken har därför en fördjupande studie genomförts, ett tänka-högt-test.

### **Resultat av tänka-högt-test**

Tänka-högt-testen genomfördes med en elev i taget i ett grupprum i anslutning till undervisningssalen. Undersökningsledaren var närvarande vid testen. Eleverna in-

formerades muntligen och skriftligen om vad testet gick ut på, nämligen att de skulle läsa en dikt och samtidigt högt kommentera allt som de kom att tänka på vid läsningen (se instruktion ovan).

Analysen av de transkriberade kommentarerna visar att samtliga elever i sitt resonemang håller sig väldigt nära texten. Eleverna uppehåller sig mycket vid ordnivån. Deras kommentarer handlar inte om lexikal förståelse (jfr Johansson, 2015), utan det är främst ordens inbördes relation som diskuteras. Rörelsen går tydligt från en konkret läsning av orden, till exempel strid och rosor, till en tolkning av dem. I ett första skede tolkas dikten som att den handlar om krig, men samtliga elever blir snart varse att det måste vara något annat, och att *bildspråket* är hämtat från strider. Utan att direkt använda sig av en litterär begreppsapparat talar eleverna om bildspråket, metaforerna, och gör tolkningar av dessa. Det textnära resonemanget fokuserar i hög grad ett innehåll och eleverna svarar på den icke ställda frågan "Vad handlar dikten om?". Detta förfaringssätt överensstämmer med vad tidigare litteraturdidaktisk forskning också visat (Johansson, 2015; Thorson, 2009). Svaret på den innehållsliga fråga som eleverna ställer sig berör diktens tema, och det finns en samstämmighet mellan eleverna gällande temat, nämligen att den handlar om kärlek på något sätt – olycklig kärlek eller kärlekens kamp. I sina tolkningar gör eleverna tydliga kopplingar till den lästa dikten och visar med exempel vad de åsyftar.

Det förekommer en del begrepp som kan betraktas som litterära i de muntliga kommentarerna, men också mer vardagliga uttryck. Två elever talar om "bildligt" och "bokstavligt", vilket möjligen kan hänföras till analytiska, om än inte litterära begrepp. En elev närmar sig en analytisk litterär begreppsapparat genom att hon nämner en vändpunkt:

nu börjar den svänga här, nu blev det rosor istället, det verkar va nån slags vändpunkt

(Elev F:1<sup>2</sup>)

Detta följs dock inte upp utan eleven går vidare till andra aspekter på dikten. En elev talar om versrader och strofer:

det kommer ju tillbaka till det här jag drömde nånting i varannan vad säger man versrad, strof eeh, så det är väl att man ska få känslan av att man kommer tillbaka kanske

(Elev F:5)

I citatet talar hon om diktens upprepningar och gör ett försök att tolka dessa. Man kan tolka hennes sätt att tala om detta som att hon söker efter rätt begrepp och som att hon faktiskt skulle behöva ett språk för att kunna tala om dikten. Det är tämligen oproblematiskt att förstå vad hon syftar på när det gäller upprepningarna men exemplet visar att hennes analys hade blivit tydligare och mer stringent med hjälp av en adekvat begreppsapparat. Ett annat exempel visar att eleven har svårt med tolk-

2 I kodningen av eleverna nedan syftar bokstaven F på den skola de studerar vid. Siffran är ett löpnummer. Elev F:1-6 kommer från den ena klassen och F:7-11 från den andra.

Johansson

ningen av dikten. Han använder begreppet *liknelse* när han talar om bildspråket som egentligen inte är liknelser utan metaforer:

Som sagt ganska svårtydd men jag tror som sagt att det har något med kärlek att göra och att författaren använder liknelser för att få fram det budskapet i form av strider och blod så det är väl de spontana tankarna.

(Elev F:8)

Följande elev fokuserar mycket på diktens stilistiska aspekter och det går att följa hur han strävar efter att hitta begreppen för det han lägger märke till:

Här är det ju alla de tre första meningarna börjar med samma och avslutar ju i och för sig också med samma ord. Jag tror det kan vara alliteration kanske, alltså upprepning. Natt och natt rimmar ju i och för sig inte men skulle väl kunna va ett rim där kanske vet inte. Och sen natt avslutar ju varje mening och sen börjar varje mening med jag drömde då. Det blixtrade hårt ur din hand det är ju en liknelse eller metafor kanske [läser vidare] fot och hot har vi ju ett rim där mmm jag vet inte riktigt om jag har mer att anmärka på den [läser vidare] ja det är ju samma som första stycket då. Jag tror att det är en alliteration men jag är inte säker att det inleds med samma och avslutas med samma. Man ser ett ganska tydligt tema strid och krig men det kanske jag ska ta sist? [läser nästa strof] här har vi föll och höll ett rim igen [läser vidare] allvarsam fram ja kanske rim där också då eeh en stadig hand det kan kanske vara någon form av bildspråk då alltså bildligt och sen sista stycket [läser det] ja återigen upprepning både början och slutet av meningarna det enda som skiljer sig åt är att han drömde om eld och rosor då i det här fallet.

(Elev F:9)

Denna kommentar innehåller till skillnad från de andra inte så många tolkningar, utan eleven försöker framför allt beskriva diktens yta med hjälp av litterära begrepp som han visar sig vara ganska osäker på. Det kan noteras att eleven F:9 också presterar mycket bra på det skriftliga testet, 15 av 16 rätta svar. Ytterligare en elev som främst kommenterar språkliga och stilistiska strukturer följer samma mönster:

Redan där är det ju upprepning. Jag drömde jag stred vid din sida rustad och stark i natt. [läser till "hot"] och där är det ju rim. Det enda jag märker där. [läser till och med "banesår inatt"] ja det är ju precis som det första nästan [läser till "rakt fram"] det enda jag tänker på är rim fortfarande [läser resten] jaa [tyst länge]

(Elev F:10)

Tänka-högt-testet visar att eleverna spontant talar om *texten* och håller sig nära den. Många av dem talar i princip enbart om innehållet och vad dikten kan tänkas handla om. De lägger märke till bildspråket och talar på ett ganska självklart sätt om att metaforerna kräver en tolkning, men de använder inga litterära begrepp i analysen. Dessa skiljer sig från de elever som tvärtom verkar sträva efter att få in så många

begrepp som möjligt. Deras kommentarer håller sig enbart till textens yta och de kommer aldrig fram till vad dikten handlar om eller vad de stilistiska aspekter som de lägger märke till egentligen fyller för funktion.

Av de elva elever som ingår i testet presterar sex mycket bra på det skriftliga testet. De uppvisar mycket god kännedom om litterära begrepp och ger korrekta, utförliga komplexa svar. Två av eleverna presterar istället under medel på begreppsdefinitions-testet. Det går dock inte av denna begränsade studie dra slutsatsen att en ökad *kännedom* om begrepp påverkar elevernas reception av den skönlitterära texten. Däremot bekräftar resultaten tidigare forskning (Johansson, 2015) som visar att en ökad *användning* av begrepp i en praktisk kontext tenderar att leda till läsningar som mer riktar in sig på textytan, utan djupare reflektion över varför ett stilgrepp har använts eller vilken funktion det egentligen fyller. Eleverna konstaterar att det finns ett stilgrepp och de kan benämna det, men nöjer sig med det.

## Diskussion och slutsatser

I analysen av begreppsdefinitionstestet har kategorierna *komplexa*, *vardagliga eller outvecklade* samt *oklara eller ytliga* svar använts. Dessa utgår ifrån Ignells m.fl. (2017) indelning av begreppsförståelse i kategorierna *basic*, *partial* och *complex*. Även om eleverna i denna studie inte förutsätts ge några långa och komplexa definitioner går det att se en viss komplexitet i flera av svaren. De beskrivningar som i denna artikel kallas för vardagliga eller ytliga ligger nära förståelsekategorin *partial*, det vill säga eleverna har en viss uppfattning om vad begreppet innebär men de lyckas inte helt förklara det. Denna kategori kan också jämföras med Driver och Easleys (1978) begrepp *misconceptions*. Sättet på vilket begreppen definieras tyder på att eleverna tidigare har stött på dem, men antingen inte riktigt förstått vad de innebär, eller att de bär med sig en etablerad missuppfattning. Resultatet kan också tolkas i analogi med Vygotskys beskrivning (återgiven av Langer 2017) att eleverna inte har lika komplex förståelse som deras språk antyder. På samma sätt går det att tolka de oklara eller ytliga svaren. Kanske finns det en grundläggande begreppsförståelse, men den har inte kunnat aktualiseras vid undersökningstillfället och inte heller kunnat uttryckas språkligt. I vilken utsträckning detta får konsekvenser för receptionen av texten behöver undersökas i fler fördjupande studier, men en indikation får vi genom det test som presenterats ovan. Det är relaterat till den mer övergripande frågan om hur man i undervisningen ska förhålla sig till de litteraturvetenskapliga begreppens betydelse i ett kunskapsbyggande.

Tänka-högt-testet visar att eleverna spontant använder antingen få eller inga litterära begrepp när de talar om skönlitterära texter, eller att de är mycket osäkra i sin användning av begrepp. Detta kan jämföras med exempelvis Johansson (2015) som visar att vardagsspråket dominerar hos svenska gymnasieelever som kommenterar skönlitterära texter. Det stärker också tanken om att deras begreppsförståelse inte har nått nivån *complex*, utan i själva verket är på *basic* eller *partial* nivå, även om de på en direkt fråga kan definiera en del av begreppen. När de litterära begreppen används analytiskt kan de bli verktyg som hjälper eleverna både att fördjupa ana-

Johansson

lysen och att förmedla sina iakttagelser till en läsare (jfr Johansson, 2015). För att begreppskännedom ska öka förståelsen krävs dock djupgående kunskaper om dem som stilistiska eller berättartekniska grepp. Det räcker inte att man kan räkna upp ett antal stilfigurer som man hittar i en text. Tänka-högt-testet visar att eleverna lägger märke till stilistiska aspekter i viss mån, men att de inte använder analytiska begrepp i analysen. Ignell m.fl. (2017) undersöker progressionen i begreppsbyggnad hos sina informanter och ställer sig frågan om de är på väg mot en mer komplex förståelse när de befinner sig på nivån *partial*. Deras resultat tyder dock också på att eleverna ibland går tillbaka när det gäller komplexitet och på att eleverna använder begreppen på flera nivåer samtidigt. Det är resultat som kan ställas i relation till den undersökning som genomförts här, eftersom resultaten av tänka-högt-testet inte alltid korrelerar med informanternas resultat på begreppsdefinitionstestet. Det kan indikera att de använder begrepp på flera olika nivåer samtidigt och att kontexten är betydelsefull för vilket förståelsedjup som kommer till uttryck. Skillnaden mellan de som använder begrepp och de som inte gör det är emellertid en aspekt som behöver undersökas vidare. Om det stämmer att ett alltför stort fokus på begreppen verkar hämmande på såväl den övergripande som den mer djupgående förståelsen, är det en stor utmaning för litteraturundervisningen att få eleverna att arbeta på två plan.

### ***Didaktiska implikationer och vidare forskning***

Utifrån begreppsdefinitionsstudien som presenterats ovan kan några didaktiska reflektioner göras. Att det i dagens ämnesplaner för gymnasieskolan ställs krav på begreppsanvändning innebär att undervisningen måste aktualisera begrepp. Att begreppens betydelse för den litterära receptionen inte är klarlagd är därmed problematiskt och riskerar att leda till en närmast pliktskyldig genomgång av ett antal begrepp, eftersom det inte finns någon tydlig forskningsbaserad metod för begreppsutläring i litteraturundervisningen. Det kan möjligen framstå som självklart att det är problematiskt att arbeta med begreppsutläring som "glosinläring" om man inte samtidigt arbetar aktivt med att implementera begreppen i en analys, men det förtjänar ändå att betonas. Ytterligare en didaktisk reflektion är att om elever i första hand väljer en vardaglig definition av begreppen, måste läraren vara medveten om detta och behandla det explicit i undervisningen. Om eleverna endast uppfattar den vardagliga definitionen riskerar den litterära analysen att bli tämligen förvirrad. Det innebär att elever inte bör arbeta helt på egen hand med begreppsutläringen. Studier inom andra aspekter på läsning och läsförståelse (se t.ex. Olin-Scheller & Tengberg, 2016) visar att modellering kan vara ett effektivt sätt att undervisa. Detta skulle kunna föras över också till den litterära begreppsutläringen, genom att läraren ser till att aktivt använda begrepp i sina analyser. Att flera elever inte använder begreppen i sin analys av dikten i tänka-högt-testet, även om de har visat i begreppsdefinitionstestet att de behärskar dem och trots att de uppmanas att använda sina litteraturvetenskapliga kunskaper, innebär också en utmaning för läraren. Utan djupare kännedom om just dessa elever går det att konstatera att de framstår som väldigt osäkra på användningen av begreppen. Utmaningen för läraren är förstås att få eleverna att överföra

den grundläggande begreppskunskap de besitter till en aktiv analys. Ytterligare en reflektion som kan göras är kopplad till att de definitioner i testet som är tydligast, använder konkreta exempel för att illustrera begreppen. Detta bör kunna utnyttjas i undervisningen, både genom att eleverna, istället för att bara ge en kort definition av ett begrepp, också uppmanas att ge exempel och genom att läraren har en mängd olika konkreta exempel att arbeta utifrån. Begreppen behöver sättas in i en kontext för att bli användbara och begripliga.

Syftet med denna studie var att fördjupa förståelsen för elevers litterära begrepps-användning. En viktig aspekt är att begrepps-användning i sig inte är något själv-ändamål, och för att ytterligare öka förståelsen för vilken betydelse kännedom om begrepp egentligen har krävs att studien upprepas med fler informanter och därtill kompletteras med studier av exempelvis analyser av styrdokument i form av ämnesplaner och nationella prov, liksom fördjupande studier av hur den faktiska undervisningen om begrepp går till. Dessa bör också kompletteras av någon form av interventionsstudie där olika modeller för begrepps-inläring testas och utvärderas i relation till informanternas litterära reception.

## Referenser

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and Paradigms: a Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students. *Studies in Science Education*, vol. 5, nr. 1, ss. 61-84.
- Ekström, L. & Lundholm, C. (2018). "What's Positive About Positive Rights?" Students' Everyday Understandings and the Challenges of Teaching Political Science. *Journal of Political Science Education*, vol. 14, nr 1, ss. 1-16.
- Fodstad Gourvenec, A. (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Diss.) Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Halldén, O. (2002). Om att förstå, missförstå och inte förstå. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Halldén, O. & Österlind, K. (2007). Linking Theory to Practice: A Case Study of Pupils' Course Work on Freshwater Pollution. *International Research in Geographical & Environmental Education*, vol. 16, nr. 1, s.73-89.
- Ignell, C., Davies, P. & Lundholm, C. (2017). Understanding 'Price' and the Environment: Exploring Upper Secondary Students' Conceptual Development. *Journal of Social Science Education*, vol. 16, nr. 1, ss. 20-32.
- Iser, W. (1990). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1975). *Die Appellstruktur der Texte*. I R. Warning (red.). *Rezeptionsästhetik*. München: Wilhelm Fink Verlag.



Johansson

- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Levine, S. & Horton, W. (2013). Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations. *Scientific Study of Literature*, vol. 3, nr. 1, ss. 105–136.
- Levine, S. & Horton, W. (2015). Helping High School Students Read Like Experts: Affective Evaluation, Salience, and Literary Interpretation. *Cognition and Instruction*, vol. 33, nr. 2, ss. 125–153.
- Lewis, W. E. & Ferretti, R.P. (2009). Defending Interpretations of Literary Texts: The Effects of Topoi Instruction on the Literary Arguments of High School Students. *Reading & Writing Quarterly*, vol. 25, nr. 4, ss. 250–270.
- Lundqvist, E., Säljö R. & Östman, L. (2013). Inledning: Literacy och Scientific literacy. I E. Lundqvist, R. Säljö & L. Östman (red.). *Scientific literacy*. Malmö: Gleerups.
- McCarthy, K. S. & Goldman S.R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, vol. 52, nr. 7, ss. 585–608.
- Meltzer, J. & Hamann, E. (2005). *Meeting the Literacy Development Needs of Adolescent English Language Learners through Content-Area Learning*. Lincoln: University of Nebraska, Lincoln DigitalCommons@University of Nebraska.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasie-elevers textvärldar*. (Diss.) Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Pieper, I. & Wieser, D. (2012). Understanding metaphors in poetic texts: towards a determination of interpretative operations in secondary school students' engagement with imagery. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 12, ss. 1–26.
- Rabinowitz, P. J. (1987). *Before reading: narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schoultz, J. (2002). Att utvärdera begreppsförståelse. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. (Diss.) Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.

- Säljö, R. & Wyndham, J. (2002). Naturvetenskap som arena för kommunikation – ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I H. Strömdahl (red.). *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Diss.) Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläro-utbildning*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Thorson, S. (2009). Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med profafiktio-n. I S. Thorson & C. Ekholm (red.). *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitets-undervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Ö. (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteratur-undervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press

Magnusson

# Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3

J Magnusson

## Sammanfattning

*Läroplanen från 2011 (Lgr11) har lyft fram det diskursiva skrivandet i skolan mer än tidigare. Utgångspunkten i den här artikeln är att undersöka vilket stöd lärare kan få genom läromedel för att klara de nya kraven som läroplanen ställer när det gäller undervisning i diskursivt skrivande. Det diskursiva skrivandet undersöks i skrivuppgifter i ett 20-tal läromedel i svenska för årskurs 1 till 3. I artikeln undersöks hur det diskursiva skrivandet beskrivs i termer av genrer och textaktiviteter samt vilka medierande redskap för att skriva diskursiva texter som förekommer i läromedlens skrivuppgifter. Analysen visar att det saknas systematik i beskrivningen av diskursivt skrivande och att det inte finns något gemensamt vedertaget sätt att beskriva detta skrivande på. Den visar också att det finns tre typer av medierande redskap i läromedlen, relaterade till språk, struktur och ämnesinnehåll. Redskap relaterade till språk är dock ovanliga. En diskussion förs runt rimligheten i detta, och hur en eventuell utvecklingspotential ser ut.*

**Nyckelord:** diskursivt skrivande, läromedel, skrivuppgifter, svenskämnet, medierande redskap, kategoriseringar



*Jenny Magnusson är docent i svenska och arbetar på Södertörns högskola. Hon arbetar som programansvarig för ett av grundlärarprogrammen, och undervisar framförallt på uppsatskurser och på kurser i akademiskt skrivande. Forskningsintressen är också skrivande, akademiskt skrivande och handledning. Hon har en bakgrund som gymnasielärare.*

## Abstract

*Discursive writing has received more attention in the most recent policy documents from 2011, than it previously has. The premise of this article is to examine what support teachers receive to cope with the new requirements in the policy documents regarding discursive writing, through the educational materials at hand. Discursive writing is here examined in writing-assignments in some 20 textbooks on the Swedish language. The article explores how discursive writing is described in terms of genres and text activities and which mediational means are used in the writing assignments. The analysis shows lack of systematical descriptions of the discursive genres and acts of writing. The analysis also shows that there are three kinds of mediational means, related to language, structure and the subject in the writing-assignments. Mediational means related to language are rare, though. This is discussed as both monotony and reasonable, and some potential for development is discussed.*

**Keywords:** Discursive writing, Educational materials, Writing-assignments, Mediational means, Genrer, Acts of writing

## Introduktion

Diskursivt skrivande är avgörande för skolframgång och för att fungera i dagens samhälle (jfr Norberg Brorsson, 2007b; Martin & Rose, 2008). Diskursivt skrivande kan definieras på olika sätt. Här definieras diskursivt skrivande som allt skolskrivande som inte är narrativt, vilket i praktiken innebär ämnesrelaterade, faktabaserade, resonerande, beskrivande, argumenterande och utredande texter (jfr Nyström Höög, 2010, s. 13). Det är i ett skolperspektiv och i ett samhällsligt perspektiv viktigt att kunna redogöra för fakta, beskriva och argumentera utifrån olika perspektiv och förhållnings-sätt. Det som ofta lyfts fram är just hur viktigt det är att elever tidigt introduceras i det språk och den textvärld som de kommer att behöva använda sig av i arbetslivet, ett arbetsliv som är långt mer textbaserat än tidigare. Detta har uppmärksammats i forskningen, samtidigt som det har uppmärksammats hur svårt det diskursiva skrivandet är för elever i skolan. För eleverna är övergången mellan ett vardagligt språk kopplat till personliga upplevelser och erfarenheter och det diskursiva språket som förknippas med fackkunskap och saklighet svår och kräver stöd och träning (t.ex. Berge, 2005; Hagberg-Persson & Wiberg, 2013; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010).

För lärarna har ett ökat fokus mot diskursivt skrivande inneburit att nya krav har ställts på dem och deras kompetens. De nya styrdokumenterna från 2011 har mycket mer tydligt och explicit än tidigare lyft fram det diskursiva skrivandet, och det innebär att lärare behöver förhålla sig till ett, till stora delar, nytt undervisningsområde, och detta redan i årskurs 1 till 3.

Det som låg bakom förändringen av styrdokumenterna var bland annat den forskning som visar att det diskursiva skrivandet tränas i alltför liten grad i grundskolan och att det mesta som skrivs istället är narrativt, berättande (t.ex. Berge, 2005; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010). Hultman beskrev i slutet av

Magnusson

1980-talet skolans skrivprogression på följande sätt:

”I gymnasieskolan måste eleverna lära sig att skriva diskursivt, om de alls ska lära sig det under sin skoltid. Denna övergång från berättande i mer eller mindre fria former till den resonerande och utredande genren är svår och smärtsam för många elever. Här handlar det om färdigheter som man inte lär sig på egen hand. De kräver systematik och tålmodig träning.”

(Hultman, 1989, s.136).

Hultmans beskrivning illustrerar denna förändring i synsätt, där vid den här tiden eleverna i lägre stadier skulle skriva narrativt, för att sedan i högre stadier övergå till diskursivt skrivande. Hultmans egen problematisering av detta senare i texten visar dock också att det redan i slutet av 1980-talet fanns en kritik mot ett alltför stort fokus på narrativt skrivande, genom ett resonemang om att lärare borde undervisa mer om sakprosa<sup>1</sup>, redan i lägre åldrar (Hultman, 1989, s. 136). Mycket tyder på att samma tendens även finns i andra engelskspråkiga länder (jfr Hertzberg, 2006, s. 298f).

Utifrån de nya kraven på lärarnas kompetens och den ofta otillräckliga undervisningen av diskursivt skrivande (t.ex. Berge, 2005; Hertzberg, 2006; Norberg Brorsson, 2007b; Nyström Höög, 2010) kommer denna studie att fokusera på det undervisningsstöd som lärare får, och då framförallt genom de läroböcker som finns inom ämnet svenska. Med undervisningsstöd menas här de potentiella stödstrukturer, beskrivningar och metoder eller redskap från läromedlen som lärare kan utgå ifrån och elever använda sig av i undervisningen.

När lärare ska införliva ett nytt ämnesinnehåll har de inte stöd av ett vedertaget professionellt språk och en uppsättning tydliga modelltexter som kan användas i undervisningen. Diskursivt skrivande är också ett undervisningsområde där det inte finns någon tydlig och överenskommen begreppsapparat som kan användas, till exempel vad olika typer av diskursiva texter kan kallas och hur olika typer av diskursiva texter kan analyseras och beskrivas på olika nivåer. I ett sådant sammanhang har just läromedel en stor relevans i uppbyggandet av ett gemensamt professionellt lärarspråk. Genom att undersöka läromedel i en förändringsprocess är det möjligt att se vad som verkar utvecklas till att bli vedertaget och vad som ges mindre uppmärksamhet när det gäller ett så omfattande undervisningsområde som diskursivt skrivande. Läromedel skrivs i allmänhet av lärare och fångar sannolikt diskussioner och arbetsätt från skolans praktik, vilket ytterligare gör läromedel relevanta att undersöka. Eftersom det inte finns någon kontroll av läroböcker, annat än det som redaktörer ansvarar för, ställs det stora krav på lärare när det gäller att kritiskt granska och välja läroböcker, något som också motiverar denna undersöknings fokus.

Att just undervisningsstöd, läroböcker i detta fall, inom svenskämnet valts beror på att modersmålsämnet har en nyckelställning när det gäller skrivande i allmänhet och diskursivt skrivande i synnerhet.

Syftet är därför att undersöka vilka stöd för undervisning i diskursivt skrivande

<sup>1</sup> Sakprosa kan användas synonymt till diskursivt skrivande.

som förekommer i ett antal läromedel i ämnet svenska i årskurs 1 till 3.

- Hur beskrivs det diskursiva skrivandet i läromedlen?
- Vilka redskap för att skriva diskursivt förekommer i läromedlen?

### **Bakgrund**

I läroplanen för grundskolan framkommer diskursivt skrivande i följande beskrivningar av det centrala innehållet i svenska i årskurs 1 till 3 (Skolverket, 2011):

- strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag
- personbeskrivningar
- beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras
- instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led

Det diskursiva skrivandet benämns här i termer av beskrivande, förklarande och instruerande texter. Strategier, uppbyggnad och språkliga drag tas upp som fokus för lärarens undervisning och exempel som ges på vilka texter det skulle kunna handla om är personbeskrivningar, faktatexter för barn, spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar. I lärandemålen framkommer tydlig inspiration från det som kallas för genrepedagogiken<sup>2</sup>, dels genom kategoriseringar som beskrivande, förklarande och instruerande texter, dels genom fokus på uppbyggnad och språkliga drag (jfr Holmberg, 2010).

Läroboksförfattare har dessa beskrivningar från styrdokumentet att förhålla sig till när de ska författa sina läroböcker liksom lärare har dessa beskrivningar från styrdokumentet att förhålla sig till när de ska planera och genomföra sin undervisning. Utifrån undersökningar som har gjorts framgår att läroböcker fortfarande i stor utsträckning styr undervisningen i klassrummet (Amnert, 2011, s. 26; Skolverket, 2006, s. 14), och utifrån hur styrdokumentet har förändrats i och med Lgr11 (Skolverket, 2011) kan läroböckerna därför ses som avgörande i den förändrings- och utvecklingsprocess som lärare behöver genomgå och genomföra. Av den anledningen är läro-

<sup>2</sup> Genrepedagogiken är enkelt uttryckt en pedagogisk metod för undervisning om skrivande. Utgångspunkten är att stödja alla elevers språkutveckling genom att lära elever hur texter formas i sociala sammanhang och fyller olika funktioner. Metodiken går därför ut på att olika grundläggande framställningsformer för texter och skrivande lärs ut genom synliggöranden av strukturella, språkliga och innehållsliga val. De grundläggande framställningsformerna är, med vissa mindre variationer, den berättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande framställningsformen (jfr Holmberg, 2010).

Magnusson

böckers fokus på diskursivt skrivande utgångspunkt i denna undersökning.

### ***Tidigare forskning***

Utifrån syftet i denna artikel berör den här undersökningen två olika områden: studier om diskursivt skrivande och studier om skrivuppgifter.

#### **Forskning om diskursivt skrivande**

Det diskursiva skrivandets roll i skolans praktik har inte beforskats i någon större utsträckning i en svensk kontext, och särskilt inte i relation till de nya styrdokument som infördes 2011. Det finns enstaka studier från gymnasieklasser till mellanstadieklasser (Bergh Nestlog, 2009; Norberg Brorsson, 2007a; Nyström Höög, 2010), men än så länge finns få studier som rör hur det diskursiva skrivandet ser ut i årskurs 1 till 3, år som enligt styrdokumentet är centrala för att lära ut grunderna i diskursivt skrivande. Det finns dock en studie som fokuserar på innehåll i sakprosatexter (Wiksten Folkeryd, 2014) och en annan som fokuserar på innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolår (Liberg, 2014), men utöver detta är det tunt.

Därutöver förekommer få studier om diskursivt skrivande som fokuserar på läromedel i en svensk kontext. Bergh Nestlog (2009) undersöker diskursivt skrivande i årskurs 4 till 6, med fokus på undervisningspraktiker och elevtexter, medan Norberg Brorsson (2007a) och Nyström Höög (2010) undersöker undervisning och elevers skrivande i högre årskurser. Wirdenäs och Holmberg (2010) studerar därutöver skrivande och skrivmodeller i olika högstadie- och gymnasieklassrum, med särskilt fokus på icke-fiktivt skrivande, vilket liknar definitionen för diskursivt skrivande som används i denna studie. Teoretiskt använder de verktygen textkedjor, textsamtal och texttypologier, där texttypologianalysen påminner en del om ett av angreppssätten som används i denna studie, nämligen beskrivningar av diskursivt skrivande. Därutöver har Walldén (2017) analyserat resurser för språkanvändning i relation till genrer i ett antal skrivläromedel, vilket delvis kan relateras till undersökningens analysfokus mot redskap för diskursivt skrivande. Han kommer fram till att de språkliga resurserna är begränsade och att relationen mellan form och funktion är svag när det gäller genrer.

Internationellt finns en mängd genre-relaterade studier som på olika sätt kan knytas till diskursivt skrivande, till exempel inom systemisk funktionell lingvistik, den forskningstradition som är utgångspunkt för genrepedagogiken (jfr Rose & Martin, 2012). Inte heller där finns det dock studier som fokuserar på läromedel och skrivuppgifter med ett liknande fokus. I denna artikel är det framförallt norska och svenska studier som har visat sig vara relevanta i relation till denna undersökningens utgångspunkter, där det handlar om skrivuppgifter och läromedel i relation till diskursivt skrivande.

#### **Forskning om skrivuppgifter i läromedel**

Den här artikeln fokuserar på skrivuppgifter i läromedel. Det finns mycket forskning om läromedel från olika perspektiv – som fenomen i samhället, hur läromedel desig-

nas och hur läromedel fungerar i undervisningen (jfr Amnert, 2011). Utgångspunkten för innevarande studie kommer just från läromedelsforskningen: att läromedel används i stor omfattning, såväl i Sverige som i andra länder och att läromedel styr mycket av den undervisning som bedrivs, både när det gäller struktur och uppgifter (Amnert, 2011, s. 26; Skolverket, 2006, s. 14). Det finns också studier som visar att klassrumsundervisning i läsande och skrivande ofta handlar om att lösa just uppgifter i läromedel (Veum, 2015, s. 83), däribland skrivuppgifter.

Studier som fokuserar på skrivuppgifter gör det generellt sett oftast i relation till nationella prov, men inte lika ofta i relation till läromedlens skrivuppgifter och de skrivuppgifter som lärare själva konstruerar i klassrumspraktiken (jfr Otnes, 2015, s. 18). Det finns dock några exempel.

I en norsk antologi undersöks skrivuppgifter från olika perspektiv. Utgångspunkten här är att norska och svenska normer och rutiner är likartade när det gäller läromedelsanvändning, då liknande mönster när det gäller läromedelsanvändning har framkommit i studier som rör många olika länder (jfr Otnes, 2015). Ett perspektiv som lyfts fram i antologin och som är relevant i relation till denna undersökning är läromedlets betydelsefulla roll vid förändringar inom skolan, eftersom förändring av styrdokument är en av utgångspunkterna även för den här undersökningen.

Skrivuppgifter har till exempel analyserats i artikeln *Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet* (Holten Kvistad & Smemo, 2015). I denna studie undersöks sambandet mellan skrivuppgifter, skrivuppgiftsdesignen och hur väl elever lyckas i relation till dessa. Utgångspunkten är vetenskap om att formuleringen av skrivuppgifter är avgörande för elevers framgång, till exempel hur explicita och tydliga uppgifterna är. Av resultatet framgår att mer explicita instruktioner gör klyftan mellan svagare och starkare elever mindre, där det framförallt är de svagare eleverna som förbättrar sina resultat.

Iversen och Otnes (2012) studerar, liksom Andersson Varga (2014), skrivuppgifter på ett liknande sätt som görs i denna artikel. I artikeln *Sjangrer og skrivehandlinger i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet* (Iversen & Otnes, 2012) analyseras läromedel i en norsk skolkontext, årskurs 8 till 10. De analyserar där två läromedel utifrån vilken skrivsyn som läromedlen ger uttryck för och vilken typ av genrebegrepp och textaktivitetsbegrepp som är representerat i läromedlen. Ongstads (2004) genredefinition är en utgångspunkt för den föreliggande undersökningen, och utifrån den definitionen är det en texts innehåll, form och funktion i samspel som definierar en genre. Särskilt granskas om funktion/bruk, som är ett nyare genrekriterium, ingår i läromedlens beskrivningar av skrivande. Iversen och Otnes analyserar också läromedlen utifrån om genresynen är traditionell eller funktionell och de studerar hur taxonomier och progression ser ut. Deras resultat visar att genre är en central struktureringsprincip i läromedlen; det finns variation, men inte någon tydlig systematik. Skrivhandlingar och textaktiviteter, som också är analysenhet i denna studie, ligger ofta nära varandra i betydelse (jfr Iversen & Otnes, 2012, s. 7-8).

Iversen och Otnes fokuserar dock inte särskilt på diskursivt skrivande, vilket Varga (2014) istället gör i sina analyser av skrivuppgifter och skrivrepertoarer. Fokus ligger



Magnusson

där på olika program på gymnasieskolan, men de analytiska verktygen textaktiviteter och genrer används i linje med vad som görs i denna studie. Hon identifierar en skillnad mellan hur mycket diskursivt skrivande högskoleberedande program erbjuder jämfört med yrkesförberedande.

Även Westman (2012) har forskat om skrivuppgifter i läromedel. Hon jämför två skrivuppgifter i två olika läromedel utifrån hur de presenteras och utifrån vilka skrivdidaktiska modeller som representeras. Resultaten visar att skrivandet av isolerade färdighetsövningar är normen, medan skrivande av hela texter är mer undantag. Diskursivt skrivande i form av faktatexter förekommer men då som medel för berättande.

Borgström undersöker i sin avhandling skrivuppgifter i nationella provet. I artikeln *Vad räknas som belägg för skrivförmåga?* undersöks skrivförmåga i gymnasieskolans provkonstruktioner under åren 2007–2012. Han studerar där vilka typer av yttranden eleverna erbjuds i nationella provets skrivuppgifter utifrån analysdimensionerna tema, inre struktur, grundläggande skrivhandling och skribentroll. För sin analys använder han skrivhjulets<sup>3</sup> skrivhandlingskategorier. Han kommer fram till att det finns en normkonflikt mellan mottagaranpassning och textuell form i de svenska nationella proven, "att elevernas handlingar måste medieras i på förhand givna textuella strukturer" (2014, s. 76). I artikeln *Skrivförmåga på prov* i samma avhandling undersöker han interbedömarreliabiliteten i gymnasieskolans nationella prov i relation till skrivförmåga. Här diskuterar Borgström till exempel en begreppsproblematik när det gäller skrivbegreppen i olika skrivuppgifter och olika sätt att sortera skrivdomänen på, där framförallt genre som utgångspunkt för sortering diskuteras (Borgström, 2014).

Därutöver har Jon Smidt (2007) studerat skrivande och skrivuppgifter i skolan, där det diskursiva skrivandet är en del av det som han har undersökt. Han har genomfört en pilotstudie om hur skrivandet i en norsk fjärdeklass ser ut. Pilotstudien är en del av ett större projekt där syftet var att undersöka hur det arbetas med skrivande i olika ämnen i olika stadier i det norska skolsystemet. I relation till denna undersökning är det som rör skrivandets funktion särskilt relevant. Smidt kommer till exempel fram till att ämnesspecifikt skrivande och skrivande inom temaarbeten ofta har fokus på innehållet och på kunskapsbyggande. Till skillnad från detta menar han att modersmålskrivandet istället oftare fokuserar form, genre och syfte (Smidt, 2007, s. 238). I analysen av skrivhandlingar kommer han också fram till att det mesta som skrivs har som syfte att strukturera kunskap eller beskriva något (Smidt, 2007, s. 240).

En ytterligare artikel är skriven utifrån samma utgångspunkter och samma material som denna artikel, men där funktion istället har fokuserats på i de diskursiva skrivuppgifterna. I *Det diskursiva skrivandets funktion* (Magnusson, 2018) studeras vilken funktion skrivuppgifterna i läromedlen har, med fokus på mottagare, ämnen och syften med skrivuppgifterna. Ivaničs skrivdiskurser (Ivanič, 2004) används som

---

3 Skrivhjulet är en analysmodell för skrivfunktioner som utvecklats av norska forskare, där det har identifierats sex olika grundläggande syften med skrivande som sedan kan realiseras genom olika skrivhandlingar. (Berge, Evensen & Thygesen, 2016).

analysverktyg och det som framkommer är bland annat att det framförallt är genrediskursen och processdiskursen som används, men att diskursen om sociala praktiker knappt förekommer. Diskursen om sociala praktiker utmärks av att eleverna får skriva autentiska texter som förekommer eller skulle kunna förekomma i samhälleliga sammanhang utanför skolan, texter med tydliga mottagare.

Det finns alltså en del studier som rör diskursivt skrivande på olika sätt, men förutom den egna studien som är skriven utifrån samma material och utgångspunkter som denna studie, saknas forskning om just hur det ser ut i årskurs 1 till 3 i en svensk kontext och just med fokus på skrivuppgifter.

### **Teoretiska utgångspunkter**

På en övergripande nivå utgår studien från ett sociokulturellt perspektiv, där den sociala miljön, skrivande och texter, är betydelsefull för lärande (t.ex. Dysthe, 1996). Undervisningsformer och pedagogiska material är därmed utifrån ett sociokulturellt perspektiv avgörande och fungerar därför som utgångspunkt och fokus för denna studie.

I studien används därutöver *genrer*, *textaktiviteter* och *medierande redskap* som analytiska verktyg för att analysera skrivuppgifterna. *Genrer* och *textaktiviteter* används för att analysera metaspråkliga beskrivningar av diskursivt skrivande, texttypologier, i linje med Andersson Vargas användning (2014, s. 77-78).

*Textaktiviteter* innebär här allmänna språkliga verksamheter till skillnad från *genrer* som istället handlar om specifika språkliga verksamheter knutna till bestämda sociala syften och situationer (jfr Andersson Varga, 2014, s. 77-78; Ledin, 2006, s. 20ff). *Textaktiviteter* påminner mycket om det som utifrån andra teoretiska ramverk kallas för *basgenrer* (Holmberg, 2010), *skrivhandlingar* (Berge, Evensen & Thygesen, 2016) eller *framställningsformer* (Ledin, 2000). Det som i den här undersökningen har analyserats som *textaktiviteter* i skrivuppgifterna är alltså de handlingsverb som betecknar allmänna kommunikativa verksamheter knutna till skrivandet i skrivuppgifterna, till exempel *beskriva* och *instruera*. Det som har analyserats som *genrer* i läromedlen är utifrån detta till exempel recension och recept. *Genrer* kan sägas bestå av en eller flera *textaktiviteter*, där till exempel en *textaktivitet* som *instruera* används i *genren* *recept*. På så sätt handlar det om två olika nivåer. Rimligtvis är *textaktiviteterna* långt färre än *genrer*na, då de ingår i en generell modell över grundläggande språkliga handlingar eller verksamheter, till skillnad från *genrer* som är dynamiska, oändliga och förändras beroende på samhällets behov.

Inledningsvis görs en indelning i narrativa eller diskursiva skrivuppgifter och då analyseras framförallt den dominerande *textaktiviteten* eller *genren*, i linje med hur Borgström analyserar en dominerande *skrivhandling* som *grundhandling* (2014, artikel IV, ss. 11-34). I de mer specifika analyserna analyseras dock samtliga förekomster av *genre-* och *textaktivitetsbeteckningar*, och detta görs utifrån läromedlens skrivuppgifter, i rubrikerna och i brödtextern.

Analysen av *redskap* som förekommer i skrivuppgifterna, och som är tänkta att utveckla ett diskursivt skrivande, görs med hjälp av begreppet *medierande redskap*.

Magnusson

*Medierande redskap* definieras som de resurser man använder för att delta i sociala praktiker (Blåsjö, 2004, s. 30), där undervisning och läromedel är exempel på sådana praktiker på en övergripande nivå. Det som analyseras i denna studie är de medierande redskap som explicit tas upp i relation till diskursiva skrivuppgifter i läromedlen, till exempel *tankekarta* som verktyg för att skriva en faktatext.

## Material och metod

Materialet i denna studie består av 19 läromedel i svenska för årskurs 1 till 3. För analysen valdes ett antal läromedel i svenska för årskurs 1 till 3 slumpvis ut. Det slumpvisa rörde vilka förlag som kontaktades, men när det gäller dessa förlag togs samtliga läromedel med som fanns i deras utbud 2015. Läromedlen kommer framförallt från Gleerups, Liber och Natur & Kultur och var läromedel som såldes 2015-2016, den period då detta mindre forskningsprojekt inleddes. Något ytterligare läromedel som jag har fått tag på i ett annat sammanhang under samma period togs dock också med. De läromedel som har valts ut är både så kallade basläromedel, läromedel som täcker in hela svenskämnet innehåll, och skrivläromedel, läromedel som enbart fokuserar skrivande (se kolumnen räckvidd i tabell 1). Läromedel som enbart är färdighetstränande har inte tagits med, då det i dessa läromedel saknas uppgifter där det handlar om skrivande av längre texter. Detta beskriver Westman (2012, s. 204) som övningar om skrivande till skillnad från övningar i skrivande. Vissa läromedel ingår i samma serie, men är uppdelade på olika årskurser. I tabell 1 finns en översikt, där titel, årskursangivelse (förskoleklass-årskurs 3), räckvidd (basläromedel-skrivläromedel) och antal diskursiva uppgifter i respektive läromedel (antal d.uppg) anges.

Läromedel	Årskurs	Räckvidd	Antal d.uppg
Prima svenska 1 (Hultén, R. 2013)	1	Bas	11
Prima svenska 2 (Hultén, R. 2015)	2	Bas	7
Skrivnivå 3 (Andersson, Å. 2013)	1-3	Skriv	0
Boken om svenska. För 1:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014a)	1	Bas	1
Boken om svenska. För 2:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014b)	2	Bas	1
Boken om svenska. För 3:an (Hägg, Å. & Perlkvist, K. 2014c)	3	Bas	6
Skrivmix. Start! läs och skriv i genrer (Sahlin, P. 2008)	3	Skriv	8
FORMA språket. Basbok ettan (Hultén, R. 2011a)	1	Bas	5
FORMA språket Basbok tvåan (Hultén, R. 2009b)	2	Bas	12
FORMA språket. Basbok trean (Hultén, R. 2011b)	3	Bas	11
Forma språket skriva A (Hultén, R. 2009a)	2-3	Skriv	1
Forma språket skriva B (Hultén, R. 2010)	2-3	Skriv	9
Bumerang skrivskola (Morrison, C. 2004)	2	Skriv	10
Grönt ljus skriva åk 3 (Bergman, C. & Jansson, Å. 2011)	3	Skriv	6
Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning 1 (troll) (Mårtensson, A. & Billström, M. 2009)	1-3	Bas	0
Språkskrinet clown: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning 2 (clown) (Mårtensson, A. & Billström, M. 2010)	1-3	Bas	2
Diamantjakten (Felth Sjölund, I. & Hed Andersson, P. 2012)	Fk-3	Bas	5
Skriva svenska. Start (Hydén, G. 2010)		Skriv	5
Skriva svenska. A Hydén, G. & Martin, R. 2009)		Skriv	6

Tabell 1. Översikt över läromedel och inriktning på dessa läromedel

Undersökningsmaterialet består av läromedlens samtliga diskursiva skrivuppgifter. Först sammanställdes de olika skrivuppgifterna och sedan kategoriserades dessa i diskursiva eller narrativa. Av 210 skrivuppgifter kategoriserades 106 som diskursiva. De diskursiva skrivuppgifterna analyserades sedan utifrån vilka beskrivningar av diskursivt skrivande och vilka redskap för att skriva diskursivt som förekom. Vid analysen av hur det diskursiva skrivandet beskrevs undersöktes förutom skrivuppgifter också innehållsförteckningar då innehållsförteckningarna är särskilt relevanta när det gäller att analysera vilka principer för skrivande och texter som böckerna utgår från i sin helhet.

För analysen valdes *skrivuppgiften* som analysobjekt, de uppmaningar till och instruktioner för skrivande som finns i till exempel läromedel (jfr Skjelbred, 2008). Skrivuppgifter möjliggör lärande för elever, och undervisningsstöd för lärare.

Det är enbart skrivuppgifter som uttryckligen definierats som skrivande eller skrivträning utifrån kapitelrubriker som har analyserats. Skrivuppgifter kan både innehålla explicita instruktioner eller uppmaningar och olika underlag för det diskursiva skrivandet, övningar, exempel, modelleringar och/eller dekonstruktioner. Det kan till exempel handla om modelltexter, exempel på diskursiva texter som presenteras och eventuellt också dekonstrueras eller analyseras utifrån typiska drag. Skrivuppgifterna som har kategoriserats som diskursiva har analyserats utifrån vilka olika textaktiviteter och genrebeteckningar som förekommer i relation till skrivuppgifterna, liksom vilka olika medierande redskap som skrivuppgifterna innehåller. I en skrivuppgift som formuleras på följande sätt: "Skriv en faktatext. Beskriv ett djur som du tycker om. Använd en tankekarta för att planera ditt skrivande" skulle *faktatext* kategoriseras som en genrebeteckning, *beskriva* som en textaktivitet knuten till genren faktatext, och *tankekarta* skulle kategoriseras som ett medierande redskap.

I studien har endast skrivuppgifter som avser hela texter analyserats och skrivande av kortare textfragment och enstaka meningar har valts bort, till exempel "Skriv meningar. Skriv regler för Loves koja" (Hultén, 2009b, s. 21). Det är i detta sammanhang inte meningsfullt att relatera enstaka meningar och svar på frågor till diskursivt skrivande. Här har hela texter definierats som språkligt koherenta yttranden som har början och slut (jfr Ledin, 1999, s. 7ff). Vad som enligt detta ska kategoriseras som hela texter är dock inte entydigt. Skrivuppgiften "Skriv om ditt favoritplagg" (Hultén, 2011a, s. 41) har till exempel inte kategoriserats som en diskursiv text då det inte är tydligt att det är en hel text som eleverna förväntas skriva. Som diskursiv text har jag dock samtidigt kategoriserat "Beskriv hur man gör när man vässar sin penna" (Hultén, 20011, s. 91) därför att det finns en fullständig modelltext som underlag till skrivuppgiften.

## Resultat

Resultatet delas upp i två avsnitt, där först förekomster av genre- eller textaktivitetsbeteckningar analyseras och sedan redskapen för att skriva diskursivt i läromedlen.

Magnusson

### Genrer och textaktiviteter

I de undersökta läromedlen som såldes och marknadsfördes 2015, efter att nya styrdokument har införts 2011, har det diskursiva skrivandet en tydlig roll och får utrymme. 106 skrivuppgifter av 210 har analyserats som diskursiva i de 19 läromedlen. Dessa diskursiva skrivuppgifter innehåller genre- och textaktivitetsbeteckningar i rubrikerna och i brödtexten. Det finns dock få övergripande kategoriseringar av texter eller någon metaspråkligt uttryckt texttypologi. Begrepp som *sakprosa*, *textaktiviteter*, *genrer* eller *skrivhandlingar* förekommer sällan. Något exempel på *genre* (Hultén, 2011a, ss. 76-79; Hydén, 2010, s. 3; Sahlin, 2008, framsidan) finns dock, liksom *texttyp* (Hultén, 2015, ss. 30-31), men aldrig systematiskt och genomgående.

I tabell 2 framkommer att fyra olika textaktiviteter förekommer i läroboksmaterialet om olika former av samma textaktivitet kategoriseras som en enhet, *instruera* och *instruktion* till exempel. I den andra kolumnen av tabell 2 framgår antal förekomster och i den tredje kolumnen framgår hur många läromedel dessa förekomster fördelar sig på. 49 gånger används dessa textaktivitetsverb i skrivuppgifterna allt som allt.

Textaktivitet – diskursiva	Antal förekomster	Antal läromedel
beskriva/beskrivande/beskrivning	30	8
instruera/instruktion	10	6
förklara/förklarande /förklaring	8	4
argumentera	1	1
<b>Totalt: 4 olika textaktiviteter</b>	<b>Totalt: 49 förekomster</b>	

Tabell 2. Översikt textaktiviteter i läromedlen, antal förekomster av och fördelning av dessa textaktiviteter i läromedlen

Till skillnad från genrer är det enbart textaktiviteter som förekommer på både en överordnad rubriknivå och en underordnad brödtextsnivå. *Beskriva/beskrivning* och *instruera/instruktion* är de vanligaste textaktiviteterna, och dessa textaktiviteter förekommer också i styrdokumentet (Lgr 11), varför resultatet inte är överraskande. Det finns dock andra textaktiviteter från läroplanen i svenska som inte används ofta. *Förklarande texter/förklaringar* förekommer i läroplanen, men är inte en vanlig textaktivitet i läromedlen. Om detta beror på att det är en särskilt komplicerad textaktivitet att lära ut eller om det finns genrer där denna textaktivitet tränas eller är tänkt att ingå implicit är dock oklart.

I fullständiga texter samverkar ofta flera textaktiviteter. I en akademisk text återfinns till exempel textaktiviteter som beskriva, analysera och diskutera. I de analyserade skrivuppgifterna i denna undersökning är detta dock mycket ovanligt. Det är oftast en textaktivitet eller genrebeskrivning i rubriken och en i brödtexten. Dessa kan variera utifrån mönstren för otydlighet som tagits upp tidigare, men det är aldrig flera olika textaktiviteter i en och samma skrivuppgift. Detta kan sannolikt ha med årskursen och åldern på eleverna att göra, där skrivandet av komplexa texter med olika textaktiviteter sannolikt är svårt i lågstadiet, då eleverna precis har börjat skriva sammanhängande texter överhuvudtaget.

När texter kategoriseras i skrivuppgifterna är det vanligast att de kan kategoriseras som genrer. Det är nio diskursiva genrer som benämns i läromedlen (se tabell 3, kolumn 1) jämfört med fyra textaktiviteter. Med tanke på att textaktiviteter är få och mer grundläggande är denna skillnad dock inte anmärkningsvärd. Den vanligaste genrebeteckningen är *faktatext* som förekommer vid 40 tillfällen – i 12 av de 19 läromedlen.

Diskursiva genrer	Förekomster i läromedlen	Antal läromedel
faktatext	40	12
(bok)recension	7	4
insändare	4	2
(tidnings)artikel	3	2
(reklam)annons	5	3
(kalas)inbjudan	2	2
(nyhets)notis	3	1
recept	2	2
vittnesmål	1	1
Totalt: 9 olika genrer	Totalt: 67 förekomster	

Tabell 3. Översikt diskursiva genrer, antal förekomster och fördelning av dessa genrer i läromedlen

Av 67 olika genrebeteckningar består 40 av dessa av faktatexter, vilket motsvarar 60 procent av alla diskursiva genrer som benämns. Att just *faktatext* här framstår som den vanligaste och mest vedertagna genren är inte överraskande då läroplanen (Lgr 11) exemplifierar just med *faktatext*. Att då *arbetsbeskrivning* och *spelinstruktion* inte finns i läromedlen, trots att de finns med i läroplanen, är enligt samma logik dock överraskande.

I övrigt tyder variationen i sammanställningen på att det inte finns någon tydlig kanon eller något vedertaget mönster när det gäller vilka genrer som benämns och därmed vilka genrer eleverna får lära sig att skriva utifrån läromedlen, och inte heller någon tydlig systematik i beteckningarna, till exempel grad av specifikation. *Tidningsartikel* och *recension* är till exempel två genrebeteckningar på olika specifikationsnivåer utan att de presenterats som delar av en texttypologi.

Det är mindre vanligt med benämningar av textaktiviteter i skrivuppgifterna jämfört med hur ofta benämningar av genrer förekommer. I vissa fall används dock både genre och textaktivitet i skrivuppgifterna – ”Instruktion - ett recept” (Hydén & Martin, 2009, innehållsförteckning), beroende på hur man ser på den nominaliserade formen av *instruera*. I ett av läromedlen används därutöver textaktiviteter genomgående som överordnad beskrivning av skrivuppgifter:

Innehållsförteckningen i figur 1, där textaktiviteterna *berätta*, *beskriv* och *förklara* används som överordnade rubriker, kan ses som en tydlig illustration av tanken att allmänna eller grundläggande textaktiviteter konstruerar eller ingår i mer specifika genrer, här genom att textaktiviteten *förklara* på rubriknivån preciseras i genren *recept* på en underordnad mer specifik nivå. Det finns dock även underordnade rubriker som inte är genrebeteckningar, till exempel *Ett föremål och Symboler*.

INNEHÅLL	
<b>BERÄTTA!</b>	4
Återberätta 4	Brev 8
Notis 11	Dagbok 14
Berättelse 18	
<b>BESKRIV!</b>	22
Ett föremål 22	En person 26
Reklamannons 29	Faktatext 32
<b>FÖRKLARA!</b>	36
Symboler 36	Förklara en lek 38
Förklara vägen 41	Recept 44

Figur 1. Innehållsförteckning, Hydén (2010)

Att genrebeteckningar är vanligare än beteckningar på textaktiviteter i dessa svenska läromedel är intressant i relation till de texttypologier, de sätt att kategorisera och benämna texter och textrelationer på, som används i Norge. Utifrån vad som framkommer i till exempel Bach (2015) har man i Norge både i styrdokument och i nationella prov slutat att använda genrekategorier som utgångspunkt för skrivande till förmån för textaktiviteter eller skrivhandlingar. Där menar man att utgångspunkten för skrivandet är syftet eller funktionen, och att elever sedan ska ha möjlighet att realisera dessa funktioner på olika sätt, i olika genrer. De menar också att genrelandskapet förändras fort och att genrer därför lätt tappar giltighet. Av den anledningen används alltså textaktiviteter eller skrivhandlingar istället för genrer i norskt skolskrivande (Bach, 2015, s. 38), medan det är tvärtom i dessa svenska skrivuppgifter.

Även om vissa textaktiviteter och genrer verkar vara mer vedertagna än andra i de svenska skrivuppgifter som analyseras här, skiljer det sig ändå relativt mycket mellan de olika skrivuppgifterna i de olika läromedlen, framförallt i systematik och hierarkier. I vissa fall verkar det också finnas en oklarhet i denna systematik och i dessa hierarkier.

Precis som Westman (2012) tar upp i sin artikel som handlar om skrivuppgifter i mellanstadiet används till exempel *berätta* på flera nivåer i dessa läromedel, även i ett och samma läromedel. *Berätta* verkar i läromedlen ha en allmän funktion, samtidigt som kategorin också används som en specifik textaktivitet. Detta innebär att eleverna ibland förväntas berätta hur personer ser ut när de skriver beskrivande texter, medan de andra gånger förväntas att berätta i samband med att de skriver berättande texter. Av den anledningen blir gränsen mellan narrativa och diskursiva genrer och textaktiviteter oklar, vilket också kan påverka elever och få elever att precis som Nyström Höög beskriver, välja narrativa strategier i diskursiva texter (2010, s. 8). En otydlig texttypologi och otydliga gränser mellan genre- och textaktivitetsbeteckningar är naturligtvis också en utmaning för läraren.

Vid flera tillfällen består oklarheten i skillnader mellan den övergripande rubriknivån och den underordnade brödtextnivån. I en skrivuppgift i ett av läromedlen

uppmanas eleven *berätta* när det enligt rubriken handlar om miljö- och personbeskrivningar (Hultén, 2015, s. 16). Här används alltså både *berätta* och *beskriva* om en och samma aktivitet i en och samma skrivuppgift, vilket kan skapa oklarhet. I en annan skrivuppgift förväntas eleverna *berätta* i en diskursiv faktatext. Eleven ska skriva en faktatext och i instruktionen står då att: ”använd tankekarta när du ska berätta” (Bergman & Jansson, 2011, s. 24). I ännu ett exempel används både *berätta* och *beskriva*. I rubriken står det ”Beskriva – en plats som jag känner till” medan det i instruktionen står: ”Nu ska du berätta om en plats som finns på riktigt” (Hydén, 2010, s. 13).

Det finns också otydligheter när det gäller innehållsförteckningars rubriknivåer. I de flesta läromedel används textaktiviteter och genrer parallellt med varandra.



**Innehåll**

**Välkommen!** 3

**1 Återberätta** – en egen upplevelse 4  
Fågelboet

**2 Beskriva** – fakta om ett djur 8  
Jätteormen

**3 Brev** – personligt brev 12  
Brev till Lina

**4 Beskriva** – en bokkaraktär 16  
Bettan

**5 Berättelse** – en fabel 20  
Schimpansen och kamelen

**6 Instruktion** – ett recept 24  
Modellera

**7 Berättelse** – en folksaga 28  
De tre bockarna Bruse

**8 Bokrecension** – säga sin åsikt 32  
Den långa resan till Amerika

**9 Dikt** – en berättelse på rim 36  
Vårpromenad

**10 Förklara** – vad händer och varför 40  
Bakterier

**11 Insändare** – säga sin åsikt och övertala andra 44  
Den perfekta presenten

**12 Pjäsmanus** – berättelse att spela upp på scen 48  
Koka soppa på en spik

Figur 2. Innehållsförteckning med textaktiviteter och genrer (Hydén & Martin, 2009)

I figur 2 används textaktiviteter som *beskriva*, *förklara* och *instruktion* i rubrikerna, men också genrer som *recept* och *insändare*. Detta kan göra att textrelationer och hierarkier blir otydliga för såväl lärare som elever, även om varje rubrik också presenteras med en explicit förklaring eller definition, till exempel: *Förklara – vad händer och varför*.



Magnusson

I innehållsförteckningen till ett läromedel förekommer också till exempel *beskrivning* och *tidningsartikel* på samma nivå utifrån rubrikerna (Hägg & Perlkvist, 2014c, innehållsförteckning), även om *beskrivning* också ingår som textaktivitet i genren *tidningsartikel*.

I vissa fall består slutligen den potentiella otydligheten i att genre- eller textaktivitetsbeteckningar saknas överhuvudtaget. Med utgångspunkt i synsättet på skrivande som situerat och beroende av sin kontext kan elever och lärare uppleva det som svårt att veta vad det är för skrivande som förväntas och vad funktionen med detta skrivande är, till exempel i detta exempel från ett av läromedlen: "Gör en intervju: Skriv en text om en kompis utifrån intervjun" (Hägg & Perlkvist, 2014b, s. 18-19). Här framgår det inte vad det är för text som ska skrivas och det saknas en tydlig genre- eller textaktivitetsbeteckning som kan guida en lärare eller elev.

### **Redskap för att skriva diskursivt**

Av de 106 diskursiva skrivuppgifterna finns stor variation när det gäller redskap för att skriva diskursivt. Det finns allt från explicita skrivuppgifter där det tydligt framgår hur skrivandet ska genomföras till skrivuppgifter som enbart anger produkten, slutmålet, och eventuellt vilken textaktivitet eller genre det rör sig om. Det är skrivuppgifter med explicit beskrivna redskap som kan analyseras utifrån begreppet *medierande redskap*, de redskap och strategier som erbjuds eleverna för att kunna fullfölja skrivuppgifterna och som lärare kan använda som stöd.

Det finns ett antal mönster när det gäller medierande redskap i läromedlen som har blivit tydliga vid genomgången av av materialet. Dessa mönster kan knytas till redskap som stöttar *innehåll*, *struktur* och *språk*. Det finns alltså en mängd medierande redskap som kan kategoriseras som innehålls-, struktur- eller språkstödande, där det innehålls- och strukturstödande är långt vanligare än det språkstödande. Mönstren som har med innehåll, struktur och språk att göra kan jämföras med den metodik som förknippas med genrepdagogen, där olika grundläggande framställningsformer för texter och skrivande lärs ut genom synliggöranden av just strukturella, språkliga och innehållsliga val (jfr Johansson, 2009). Trots att innehåll och struktur motsvarar olika dimensioner av skrivande stöttar redskapen ofta båda dessa dimensioner samtidigt, och behandlas därför under en gemensam rubrik.

### **Medierande redskap – innehåll och struktur**

De flesta medierande redskap är både innehålls- och strukturstödande, vilket innebär redskap för att stödja eleven i både vilket innehåll och vilken struktur som är lämplig i skrivandet av en specifik skrivuppgift. Det kan här handla om modelltexter, listor av olika slag, tankekartor, stödande frågor, lucktexter, stödord eller modellmeningar, ordbanker eller ordsamlingar och textdekonstruktioner. Här stöttas eleverna genom innehållsförslag (ämnen, teman, områden) och genom strukturstödande frågor, nyckelmeningar, lucktexter och illustrationer. Andra redskap som har med strukturen att göra rör var signatur, rubrik och datumangivelser ska placeras.

En specifik och vedertagen form av struktur- och innehållsstöd är tankekartor, och

det är det vanligaste medierande redskapet i läromedlens diskursiva skrivuppgifter. Tankekartan bidrar också till ett synliggörande av såväl struktur och innehåll, och används vid skrivandet av framförallt faktatexter, men vid något tillfälle också bokrecensioner. Exempel från läromedlen är: "Skriv en faktatext om hästen. Ta hjälp av tankekartan" (Hägg & Perlkvist, 2014a, s. 39) och "Gör en tankekarta om ett djur. Skriv en faktatext. Använd tankekartan" (Hultén, 2011a, s. 37). Tankekartorna består ofta av verbalspråkligt formulerade innehållsliga teman, och ringar och linjer som illustrerar relationer mellan dessa innehållsliga teman.



Figur 3. Tankekarta djur, (Hultén, 2011a, s. 32)

I den här tankekartan, figur 3, där hund står i centrum, är de huvudsakliga innehållsliga temana *raser*, *skötsel*, *utrustning* och *mat*. Dessa fyra innehållsliga delar länkas i sin tur samman genom linjer till mer underordnade teman. På det sättet ges stöd både i vilka innehållsliga teman som är relevanta – här på två nivåer, och hur dessa strukturellt hör ihop med hund och med andra teman.

Tankekartan används också i ett av läromedlen på två olika nivåer. På den första

Magnusson

nivån gäller det hur själva arbetsprocessen kan struktureras av eleven, och på den andra nivån hur det innehållsliga temat kan struktureras och vilket innehåll som är relevant i relation till detta.

I figur 4 exemplifieras detta första steg där eleven erbjuds att strukturera upp sin arbetsprocess med hjälp av en tankekarta, och där tankekartan består av frågor - "Vad ska jag ta reda på?", "Vad vet jag?", "Hur ska jag hitta fakta?" och "Vad ska jag göra med min text?" (Hultén, 2011, s. 35). I ett nästa steg ska en tankekarta konstrueras om ett valt djur. Detta innebär att struktur både har med innehåll och formulerande av text att göra, men att det också kan ha med en mer kognitiv arbetsprocess att göra.

SKRIVA

**Välj ett djur som du vill skriva en faktatext om.**

Jag ska skriva om: \_\_\_\_\_

**Hur ska du hitta fakta?**

- Skriva om det jag redan kan.
- Läs i en faktabok.
- Intervjua eller fråga någon.
- Undersöka något.
- Använda Internet.



**Skriv en tankekarta.**



Figur 4. Exempel på tankekarta relaterat till tankeprocessen (Hultén, 2011b, s. 35)

Andra exempel på struktur- och innehållsstöd rör listor, som både fungerar som innehålls- och strukturstöd. Det kan till exempel vara listor med innehållsliga ämnen eller teman som bör ingå i den skrivna texten, samtidigt som listformatet och ordningen också indikerar en struktur. I ett av läromedlen erbjuds eleverna att intervjua en vuxen på skolan och sedan skriva en text om detta.

Du ska ta reda på

- 1) Yrke
- 2) Arbetsuppgifter
- 3) Om de trivs
- 4) Vad personen drömde om som liten
- 5) Hobby, fritidsintressen

(Felth Sjölund & Hed Andersson, 2012, s. 56)

När sedan frågorna ska formuleras och bli till en text – i detta fall en artikel – används ett annat medierande redskap. Då formuleras närmast en lucktext som fungerar som redskap för att strukturera skrivandet.

The form is a template for a news article, enclosed in an orange border. It is divided into three main sections by labels on the left:

- rubrik:** A single blank line for the title.
- ingress:** Contains the text: "Klass \_\_\_\_\_ har provat på att arbeta som journalister. De har skrivit frågor och intervjuat olika personer som arbetar i skolan." followed by a blank line.
- brödtext:** Contains several lines of text with blanks:
  - \_\_\_\_\_ har intervjuat \_\_\_\_\_
  - som arbetar som \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_ arbetsuppgifter är att \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - Arbetet är \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - När \_\_\_\_\_ var liten drömde \_\_\_\_\_
  - om att bli \_\_\_\_\_
  - På sin fritid \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_

At the bottom right of the form, there is a large empty rectangular box.

Figur 5. Exempel lucktext (Felth Sjölund & Hed Andersson, 2012, s. 56)

I figur 5 erbjuds eleverna stöd i hur de ska formulera en tidningsartikel utifrån intervjun som de har genomfört, något som alltså närmast kan betecknas som en lucktext, en sorts mall för hur ett personporträtt i artikelform normalt kan se ut.

Magnusson

En annan, något mindre vanlig, typ av struktur- och innehållsstöd framkommer metaspråkligt i relation till instruktionerna till skrivuppgifterna. I ett sådant exempel tas struktur och skrivprocess upp i en och samma recept-skrivuppgift: "Skriv ett eget recept, ett riktigt eller påhittat. Börja med ingredienserna och beskriv sedan hur man ska göra." (Hägg & Perlkvist, 2014c, s. 58). Att använda metaspråkliga tidsmarkörer som *börja* och *sedan* indikerar här struktur. Detta motsvarar också den struktur som den färdiga texten förväntas ha. Uppmaningar att beskriva ingredienser och hur man ska göra fungerar därutöver som innehållsstöd.

Medierande redskap som indirekt har med struktur och innehåll att göra är till exempel modelltexter. Det som har kategoriserats som modelltexter är de hela genre- eller texttypsspecifika texter som används som förebilder och förberedelse för det egna skrivandet. I vissa fall erbjuds eleverna enbart att läsa dessa texter, medan de i andra fall också erbjuds det som jag har kallat för dekonstruktion. Detta innebär att texterna analyseras och att särskilda typiska drag, strukturella och innehållsliga, markeras och pekats ut.

**6 Instruera – hur man gör, steg för steg**


**Hur du gör en handdocka**

**Du behöver:**

- en gammal socka
- tygremсор
- synål
- sytråd
- garn
- runda knappar
- små pärlor

**Gör så här:**

1. Krama ihop tygremsorna till en liten boll.
2. Vänd sockan ut och in. Sy fast bollen i sockans häl.
3. Vänd tillbaka sockan. Trä den sedan över handen. Peta in sockans tå, så får dockan en mun.
4. Sy runt munnens kant, så att munnen inte åker ut igen.
5. Dekorera dockan med hår och ögon.



Målet: Vad som ska göras.

Vad läsaren behöver för att nå målet.

Vad läsaren ska göra för att nå målet.

Alla meningar börjar med ett verb.

Numren visar i vilken ordning läsaren ska arbeta.

Bilderna hjälper läsaren att förstå instruktionerna ännu bättre.

Figur 6. Exempel modelltext, (Hydén, 2010, s. 34)

I figur 6 handlar det om en instruerande text som illustreras genom en modelltext. Denna modelltext dekonstrueras, det vill säga analyseras utifrån typiska drag som markeras och exemplifieras utifrån texten – numren som visar vilken ordning som gäller, vad som kännetecknar de olika delarna i texten, vad som behöver göras och vilket språkbruk som kan användas för att realisera detta. Strukturen illustreras både med siffror och bilder och de innehållsliga delarna separeras med rubriker och stycken – och beskrivs i matchande färglagda rutor till höger.

I Vuorenpääs avhandling (2016) finns exempel på hur en lärare på tavlan konstruerar en modelltext för att skriva faktatext, och även i det exemplet verkar det vara strukturen som är särskilt central – att en faktatext består av rubrik och fyra meningar. Det som dock är intressant i det exemplet är att det verkar vara andra saker än skrivande av text som är fokus för undervisningen, närmare bestämt övande av bokstaven å, formulerandet av bokstäver och att skriva fint. Att det handlar om att skriva text verkar här vara sekundärt förutom att mönstret med fyra meningar och en rubrik tas upp och verkar vara välbekant för eleverna – här i årskurs 1. Exemplet i figur 6 är precis som de andra exemplen i denna undersökning helt fokuserat på skrivande av text.

Sammantaget finns i de undersökta läromedlen många olika redskap som stödjer elevernas möjlighet att strukturera och innehållsligt planera sitt skrivande, även om tankekartor och modelltexter är det absolut mest vedertagna i dessa läromedel för årskurs 1 till 3 i svenska. Funktionen för dessa olika redskap kan framförallt knytas till en av de funktioner som formulerats i skrivhjulet, nämligen kunskapsstrukturering och kunskapslagring (jfr Berge, Evensen & Thygesen, 2016).

### ***Medierande redskap – språk***

De medierande redskap som kan relateras till en språkstödande funktion i relation till skrivande av diskursiva texter är jämförelsevis väldigt få. Några exempel finns i ett av läromedlen (Hydén, 2010), och det handlar då framförallt om medierande redskap i relation till modelltextdekonstruktioner. Det finns alltså enbart ett läromedel, uppdelat i två delar, där språkliga redskap presenteras, men där används det å andra sidan genomgående. Det kan till exempel handla om särskilda verbformer eller ordklasser som tas upp i relation till särskilda skrivuppgifter och texttyper, men också om särskilda tidsrelaterade ord eller sammanhangsord som hjälper eleverna att strukturera och knyta ihop sina texter. Ofta förekommer dessa redskap i relation till modelltexter, som alltså då får exemplifiera eller illustrera de olika språkliga redskapen, samtidigt som de beskrivs metaspråkligt.

I nedanstående exempel, figur 7, ska ett recept skrivas, och en modelltext med ett färdigt recept presenteras på vänstersidan, där också små flikar pekar ut specifika drag i genren recept. Ett av dessa särskilda drag som presenteras har med språk att göra – meningar som ska börja med verb. På högersidan utvecklas detta något och det beskrivs att meningarna ska vara uppmaningar och det ges exempel där verben i uppmaningarna kursiveras.

## 6 Instruktion – ett recept

**Hur du gör modellera**

Modellera är lätt att forma till olika figurer. Du kan göra din egen modellera.

**Du behöver:**




- 1 kopp vetemjöl
- ½ kopp salt
- 1 kopp vatten
- 2 matskedar bakpulver
- 1 matsked matolja
- karamellfärg

**Gör så här:**

1. Lägg mjöl, salt, vatten, bakpulver och matolja i en skål.
2. Blanda allt ordentligt.
3. Häll över blandningen i en kastrull.
4. Koka blandningen i tre minuter på låg värme (ha en vuxen bredvid dig när du gör detta). Rör hela tiden ordentligt.
5. Tillsätt karamellfärg. Rör om tills färgen ser jämn ut.
6. Låt blandningen kallna. Lägg den i en plastpåse i kylskåpet.

**Gör figurer**

Du kan göra figurer med pepparkaksformar.  
Du kan göra en orm.  
Du kan göra en blomma.

Rubrik

Inledning

Lista 1: ingredienser

Lista 2: instruktioner i ordningsföljd

Meningarna börjar med ett verb

Tips

## Teknik och stil

**Vad handlar texten om?**

Redan i rubriken får läsaren se vad som är målet – vad det ska bli i slutet. Därefter kommer en kort inledning som ska göra läsaren nyfiken. Om rubriken och inledningen verkar intressant vill läsaren kanske prova på att följa receptet.

**Saker som behövs – ingredienser**

Skribenten har räknat upp vad som behövs för att göra modellera. Sakerna står i en lista så att det blir lätt för läsaren att pricka av att allt finns. Listan är skriven i punkter – en sak för varje punkt.

- 1 kopp vetemjöl
- ½ kopp salt

**Vad läsaren ska göra**

Instruktioner måste oftast ges i en bestämd ordning. Därför är listan "Gör så här" numrerad. Då vet läsaren vad som ska göras för det första, för det andra, för det tredje och så vidare.

**Uppmaningar**


Instruktioner berättar rakt på sak vad läsaren ska göra. Därför skriver skribenten meningar som är uppmaningar:

Lägg mjöl ... Blanda allt ...  
Tillsätt karamellfärg ...

Alla dessa meningar börjar med ett verb.

**Tips**

Skribenten ger läsaren tips om hur modellera kan användas.



Figur 7. Medierande redskap – språk (Hydén, 2010, s. 24)

Att använda verb i nutid vid skrivande av texter är ett medierande redskap som förekommer även i relation till faktatextskrivande, och verb som tas upp som särskilt användbara i detta sammanhang är *är* och *har*. I relation till skrivuppgifter där beskrivningar övas tas användningen av precisa ord upp. Adjektiv tas sedan upp i relation till argumentationsskrivande, medan sakord, substantiv och sammansättningar tas upp i relation till instruktioner – där också *men* och *och* representeras som rekommenderade redskap för att knyta ihop texten.

Det närmaste exemplet på språkligt medierande redskap i något av de andra läromedlen är att det i ett av läromedlen ska användas beskrivande ord vid skrivandet av en broschyr – "För att locka turisterna måste man måla sitt språk med positiva, beskrivande ord" (Sahlin, 2008, s. 29). Vad beskrivande ord är beskrivs inte ytterligare, men i en lucktext som föregår det egna skrivandet får eleven möjlighet att fylla i sådana beskrivande ord – till exempel "Här kan du köpa mängder av \_\_\_\_\_ godis till rabatterat pris". Genom denna lucktextövning får elever möjligen indirekt en förståelse för vad som sedan efterfrågas av dem själva i den senare skrivuppgiften.

Medierande redskap som är språkstödande är alltså sammanfattningsvis ovanliga, och detta gäller även ett språkligt metaspråk som används i relation till skrivande av texter. Det finns en mängd övningar i läromedlen där eleverna uppmanas att sortera ord utifrån ordklasser och också andra övningar där eleverna ges möjlighet att öva på ett sådant metaspråk, men detta språk relateras inte till skrivande av texter på något tydligt sätt. Detta kan relateras till resultat i Walldéns studie (2017) där skrivläromedel analyseras utifrån hur genrer beskrivs. Även i den studien blir det tydligt att läromedlen inte fungerar som ett effektivt stöd när det gäller att uppmärksamma språkliga mönster och kännetecken, i det här fallet runt genrer.

## Diskussion

Syftet i denna studie var att undersöka dels hur det diskursiva skrivandet beskrivs i termer av genrer eller textaktiviteter i ett antal läromedel, dels vilka redskap för att skriva diskursivt som presenteras i läromedlen.

### *Variation, taxonomi och otydlighet*

När det gäller genrer och textaktiviteter verkar det sammantaget finnas otydligheter i många av läromedlen när det gäller texttypologier och hur texterna ska beskrivas. Det verkar finnas en komplexitet och en osäkerhet i hur skrivande i allmänhet och diskursivt skrivande i synnerhet ska benämnas i analysen av textaktiviteter och genrer. Genre- och textaktivitetsbeteckningarna är delvis motsägelsefulla och de rör sig delvis på olika taxonomiska nivåer, framförallt när det gäller grad av specifikation. Relationen mellan genrer och textaktiviteter blir utifrån vad som framkommer i dessa läromedel därmed otydlig och därför kanske också ett sämre stöd för en lärare i undervisningen.

Även i styrdokumentet finns en oklarhet när det gäller relationen mellan textaktiviteter och genrer, och med tanke på styrdokumentets normerande funktion är det följdriktigt att oklarheter även förekommer i de verksamheter som styrs av styrdokumentet, där läromedlen är en av flera olika resurser. I läroplanen framkommer en funktionell språksyn, och många av formuleringarna tyder på inspiration från genreskolans indelningar i textaktiviteter, även om det där också kallas basgenrer eller framställningsformer. I övrigt finns i läroplanen både textaktiviteter – *beskrivande och förklarande texter*, och *genrer – faktatext* och *spelinstruktioner*. Medan man i Norge vill att frihet ska finnas i hur olika syften med skrivandet relateras till olika textaktiviteter i skrivhjulet (Bach, 2015), låser man i den svenska läroplanen fast textaktiviteter och genrer i en fast – och samtidigt ibland något oklar – texttypologi. Där ska eleverna beskriva och förklara i faktatexter, men också skriva personbeskrivningar och arbetsbeskrivningar – som ett exempel på en instruerande text. Oklarheterna i taxonomin och den tydliga principen att utgå från genrer i första hand i den svenska läroplanen stämmer väl med de resultat framkommit i denna studie, men också med de resultat som Iversen och Otnes (2012) kom fram till i sin några år äldre analys av genrer och textaktiviteter i årskurs 8-10 i Norge, vilket tyder på att användningen av genrebeteckningar i skrivuppgifter är ett mer generellt mönster, som först nyligen verkar ha förändrats i Norge. I sin artikel *Skrivförmåga på prov* (2014, s. 221) menar också Borgström att det behövs en entydig domänbeskrivning, vad skrivande och skrivförmåga är. Han exemplifierar med otydligheten i användningen av genrekategorier i gymnasiet nationella prov. I sitt resonemang exemplifierar han med utvecklandet av två modeller för skrivande och skrivfunktion, australiska genreskolan respektive det norska skrivhjulet. Drivkraften bakom utvecklingen kopplar han just till behovet av professionslegitima beskrivningar av skrivdomäner (2014, s. 217).

Det är också möjligt att oklarheterna beror på att textsärdrag och textskillnader är alltför komplexa för att kunna fångas i en entydig texttypologi. I Borgström och Yassins artikel (2014) studeras berättande och den modell de utgår från identifierar



Magnusson

åtta olika typer av eller resurser för berättande, vilket som ett exempel kan vara en anledning till att just textaktiviteten *berätta* återkommer i många olika sammanhang.

Utgångspunkten att använda ”strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” i läroplanen (Lgr 11) är en utgångspunkt som ligger väl i linje med en funktionell språksyn och den senaste tidens forskning när det gäller diskursivt skrivande och det diskursiva skrivandets roll i skolan. Det behövs dock också en tydlig texttypologi för hur texter och skrivande ska beskrivas och benämnas på olika nivåer, som stöd för utvecklandet av ett gemensamt och professionellt metaspråk för lärare och som stöd och tydlighet för elevernas utveckling.

Resultaten visar dock också på en relativt stor repertoar för lärare och elever när det gäller skrivande i årskurs 1 till 3. Elever erbjuds att skriva nio olika diskursiva genrer och fyra olika textaktiviteter, ibland sammanhörande, ibland inte. Det framkommer också indikationer på att vissa av de diskursiva genrerna är mer vedertagna än andra, framförallt då *faktatext* som ger intryck av att vara den vanligaste diskursiva genren i läromedlen. Detta ligger också i linje med det som Vuorenperä (2016) kommit fram till i sin avhandling. Man kan också se att några av läromedlen har en utgångspunkt i en texttypologi där textaktiviteter ingår i skrivandet av genrer. Detta verkar vara en framkomlig väg för att hantera den komplexa textverkligheten som vi har att förhålla oss till, och det visar att läromedlen är på god väg när det gäller diskursivt skrivande, även om ett etablerat metaspråk än så länge saknas och att genre- och textaktivitetsbeteckningar till viss del glider runt.

### ***Likriktning i redskap***

När det gäller redskapen för att skriva diskursivt, framkommer en annan typ av mönster. Här är det inte frågan om variation utan snarare om likriktning. Sammantaget framgår av resultaten i denna studie att det framförallt är struktur och innehållsteman eller typer av innehåll som tränas i relation till skrivande av diskursiva texter. Detta kan å ena sidan ses som enahanda, men å andra sidan ses som rimligt utifrån de styrdokument som läromedelsförfattare, likväl som undervisande lärare, har att förhålla sig till.

Om den stora fokuseringen på struktur ska ses som enahanda bör man komma ihåg att diskursivt skrivande rymmer många olika typer av textaktiviteter eller genrer, så givet detta behöver likartade redskap inte per automatik vara enahanda. Eftersom det struktur- och innehållsstöd som erbjuds dock rör ett begränsat antal olika typer av skrivuppgifter, där faktatexter är det vanligaste, kan det möjligen ändå ses som otillräckligt. Även om det alltså naturligtvis är stora variationer mellan den struktur som eleverna förväntas använda sig av i en faktatext och i en instruktion, handlar det fortfarande enbart om en avgränsad del av all den komplexa kunskap som krävs för att det ska vara möjligt att skriva en sammanhängande diskursiv text av ett visst slag.

Den stora fokuseringen på struktur ligger i linje med resultaten i Smidt (2007) när det gäller skrivande i modersmålsämnet, men också i linje med Magnusson (2018)

där de diskursiva skrivuppgifternas funktion studeras. Funktion studerades utifrån diskurser och det framgick då att processdiskursen var den mest förekommande diskursen i relation till skrivuppgifterna, och i denna var det planering och just strukturerande av innehåll som var det centrala.

Att strukturstöd är det vanligaste stödet i dessa skrivuppgifter kan anses som begränsande, men samtidigt kan det också ses som rimligt utifrån vad som står i det centrala innehållet i svenska i årskurs 1 till 3 (Skolverket, 2011):

- strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag
- personbeskrivningar
- beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras
- instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led.

Här framgår att det är typisk uppbyggnad och organisering av innehåll som är det centrala, och utifrån detta är det fokus som läromedelsförfattarna har valt rimligt. I detta sammanhang är också relationen till det genrepedagogiska synsättet tydlig, där undervisningen ska vara explicit och där struktur och innehåll är viktiga aspekter i undervisningen av skrivande.

### ***Luckor och potentialer***

Way, Joiner och Seaman (2000) har gjort en indelning av olika typer av informationsmängd och därigenom stöd (prompts), som olika uppgifter erbjuder och de skiljer mellan *bare prompts*, *vocabulary prompts* och *prose model prompts*. Detta innebär att uppgifter antingen saknar information och stöd (bare prompts), att det förekommer stöd i ordförrådet (vocabulary prompts), genom ordlistor eller dyligt, eller att det erbjuds stöd genom modell- eller exempeltexter (prose model prompts). Även om modellen använts när det gäller främmandespråksundervisning är den delvis tillämpbar här, då det finns *bare prompts*, skrivuppgifter helt utan stöd, men där det är vanligare med *prose model prompts*, där modelltexter och exempeltexter fungerar som stöd och utgångspunkt i skrivuppgifterna. Det som då inte förekommer är ordförrådsstöd, *vocabulary prompts*. Förutom någon idélista i något av läromedlen är detta någonting som ytterligare hade kunnat stötta elever i utvecklandet av ett ämnesspecifikt ordförråd. Utifrån resultaten i denna undersökning skulle det sedan också kunna läggas till en ytterligare kategori – *structure prompts*, för att beteckna det omfattande stöd i struktur som ges i dessa diskursiva skrivuppgifter.

Holten Kvistad och Smemo (2015) kommer fram till dels att formuleringarna av skrivuppgifter är avgörande för hur väl elever lyckas med sitt skrivande, dels att explicit formulerade uppgifter minskar gapet mellan starka och svaga skribenter. I denna undersökning framkommer att det finns en hel del explicita drag i många av

Magnusson

skrivuppgifterna. Eleverna får framförallt stöd i skrivprocessen och när det gäller att planera och strukturera skrivandet. Det skulle dock kunna vara större variation och stödet skulle kunna vara än mer explicit. I vissa uppgifter saknas helt explicita drag och elever lämnas på egen hand med ett stort tolkningsarbete, något som utifrån Holten Kvistads och Smemos (2015) resultat framförallt drabbar svagare skribenter.

Det som framförallt saknas är medierande redskap som stöder elevernas utveckling av ett metaspråk för språk. Det saknas redskap för att explicitgöra och medvetandegöra elever om språkliga särdrag och kännetecken som är typiska för en särskild textaktivitet eller genre. Det var enbart två av läromedlen där detta förekom i relation till skrivande av texter, vilket kanske är lite förvånande då det uttryckligen står i det centrala innehållet för svenskämnet i årskurs 1 till 3 att eleverna ska utveckla strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad - och just språkliga drag.

Det är också otillräckligt i relation till det som Nyström Höög skriver med anledning av att diskursivt skrivande blivit allt viktigare att lära ut i skolorna. Hon menar att elever förvisso hanterar skrivhantverket, men att de många gånger har svårt med textkompetensen, som hon menar utmärks av en förmåga att växla texttyp. Hon menar också att en stor del av förklaringen ligger i skolans undervisning, där forskning har visat att undervisningen i diskursivt skrivande inte är tillräckligt explicit:

Undersökningarna inom området skolskrivande pekar på behovet av en mera systematisk skrivträning som explicit formulerar vilka språkliga egenskaper som krävs av olika slags texter och som ger eleverna handfasta instruktioner om vilka moment som måste genomföras för att olika slags texter ska kunna fylla sina syften. Det finns behov både av en undervisningsmodell och av ett metaspråk, som gör det möjligt för eleverna att tala om sina texter.

Nyström Höög (2010, s. 9)

Utifrån detta finns alltså en utvecklingspotential för läromedelsförfattare om de ska kunna stötta lärare och elever på ett allsidigt och effektivt sätt när det gäller explicita instruktioner i allmänhet och språkligt metaspråk i synnerhet, vare sig det handlar om konsekventa texttypologier eller redskaps- och stödstrukturer i skrivuppgifter.

## Referenser

- Ammert, N. (red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (red.) *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K-L. (2005). *Norske ungdommers skrivekompetanse. Vol I och II*, Oslo: Universitetsforlaget.

- Berge, K. L. & Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency, *The Curriculum Journal*, vol. 27, nr. 2, ss.172-189.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*, (lic.-avh.) Växjö: Växjö universitet.
- Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. (Diss.) (sammanfattning) Örebro: Örebro universitet.
- Blåsjo, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Hagberg-Persson, B. & Wiberg, C. (2013). *Elever visar vad de kan: Två studier kring ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3*. Uppsala: Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolar: att berätta räcker inte. I L. Bjar (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Holten Kvistad, J. & Smemo, H. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (red.). *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmberg, P. (2010). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I M. Olofsson (red.). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hultman, T. (1989). Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I C. Sandqvist & U. Telemann (red.). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education*. Lancaster: Lancaster University, Departement of Linguistics and Modern English. vol. 18, nr. 3. ss. 220-245.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2012). Sjangrer og skrivehandlinger i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet. I *FoU i Praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 26. og 27. april 2011*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johansson, B. (2009). Knutbyprosjektet. I M. Axelsson (red.). *Många trådar in i ämnet: genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Liberg, C. (2014). Att tala om innehåll och ämnesstämmor i elevtexter i tidiga skolar. I R. Hvistendahl & A. Roe (red.). *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*. Rapport nr 27 från projektet Svensk sakprosa. Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.

Magnusson

tet.

- Ledin, P. (2000). Veckopressens historia: del II. (Rapporter från projektet Svensk sakprosa. 29.) Lund: Institutionen för Nordiska språk, Lunds universitet.
- Ledin, P. (2006). *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan*. Örebro: Institutionen för humaniora, Örebro universitet.
- Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, vol. 4, nr. 1. ss. 22-41.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. I F. Christie (red.). *Children Writing: reader* (ss. 21-30). Geelong Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Norberg Brorsson, B. (2007a). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*, Örebro: Örebro universitet.
- Norberg Brorsson, B. (2007b). Diskursivt skrivande i grundskolan, *Svenskläraren*, vol. 51, nr. 4.
- Nyström Höög, C. (2010). Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9, *FUMS-rapport nr 228*, Uppsala: Uppsala Universitet.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (red.) (2015). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2008). Skrivning i laeremidler på småskoletrinnet. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.). *Å skrive i alle fag*. (ss. 169-190) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skolverket (2006). *Läromedlens roll i undervisningen. Rapport 284*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Smemo, J & Solem, H (2015). Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer, I H. Otnes (red.). *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2007). Hva skrivning brukes til. Ett års skrivning på 4. trinn. I T.L. Hoel & S. Matre (red.). *Skrive for nåtid og framtid. 1. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir.
- Vuorenpäälä, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion*. (Diss). Örebro: Örebro universitet.
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel – ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5, nr. 2. ss. 101-119.
- Way D.P., Joiner, E. G. & Seaman M. A. (2000). Writing in the secondary foreign

language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *The Modern Language Journal*, vol. 84, nr 2. ss. 171-184.

- Westman, M. (2012). "Fyll i och skriv på!" Analys av skrivuppgifter i läromedel i svenska för årskurs 4, I D. Skjelbred & A. Veum (red.). *Literacy i Laeringskontekster*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wiksten Folkeryd J. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar: Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam & O. Widhe (red.). *Mångfaldens möjligheter: Litteratur och språkdiktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI). S. 115-130.
- Wirdeñas, K. & Holmberg, P. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & stil*, NF 20, ss. 105-131.

### Läromedel

- Andersson, Å. (2013) *Skrivnivå 3*. Stockholm: Liber .
- Bergman, C. & Jansson, Å. (2011). *Grönt ljus Skriva åk 3*. Gleerups Utbildning AB.
- Felth Sjölund, I. & Hed Andersson, P. (2012). *Diamantjakten. Arbetsbok*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Hulten, R. (2009a). *Forma språket. Skriva. A*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2009b). *Forma Språket Paket Basbok Tvåan 20*. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2010). *Forma språket. Skriva. B*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2011a). *Forma Språket Basbok Ettan*. Gleerups Utbildning AB.
- Hultén, R. (2011b). *Forma Språket Paket Basbok Trean 20*. Malmö: Gleerups.
- Hultén, R. (2013). *Prima svenska. 1*. 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Hultén, R. (2015). *Prima svenska. 2, [Basbok]*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Hydén, G. (2010). *Skriva svenska. Start*. Sollentuna: Adastraläromedel.
- Hydén, G. & Martin, R. (2009). *Skriva svenska. A*. Sollentuna: Adastraläromedel.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014a). *Boken om svenska, För 1:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014b). *Boken om svenska, För 2:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Hägg, Å. & Perlkvist, K. (2014c). *Boken om svenska, För 3:an*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Morrison, C. (2004). *Bumerang skrivskola*. Malmö: Gleerups.
- Mårtensson, A. & Billström, M. (2009). *Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning*. 2. tr. Nacka: Majema.
- Mårtensson, A. & Billström, M. (2010). *Språkskrinet: vi lär ordkunskap, språklära, skrivning : [clown]*. 3. tr. Nacka: Majema.
- Sahlin, P. (2008). *Skrivmix. Start! : [läs och skriv i genrer]*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Walldén

# Genrekunskaper som ett led i läsförståelsearbetet: textsamtal i årskurs 1 och 6

R Walldén

## Sammanfattning

*I denna studie undersöks textsamtal i årskurs 1 respektive årskurs 6, med syftet att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja bruket av lässtrategier. Empirisk data har insamlats genom observationer, ljudinspelningar och insamling av undervisningstexter medan analysen baserar sig på genreteori samt ramverk för läsförståelse och litteracitet. De deltagande lärarna undervisar enligt en genrepedagogisk modell. Resultatet visar hur kunskap om genrestrukturer och logiska samband utgör en referenspunkt i interaktionen kring narrativa och diskuterande texter, samt hur denna referenspunkt kan bidra till tillämpningen av frågeställande, sammanfattande, klargörande, värderande och förutsägande lässtrategier. Genrekunskaper kan därmed vara en utgångspunkt för att objektifiera undervisningstexter och samtidigt utgöra ett led i förståelsearbetet med dem.*

**Nyckelord:** litteracitet, lässtrategier, genrekunskaper, systemisk-funktionell lingvistik, andraspråksundervisning, grundskola, svenska som andraspråk



*Robert Walldén är fil. dr i svenska med didaktisk inriktning och lärarutbildare vid Malmö universitet. Han forskar om pedagogisk kommunikation, litteracitet och interaktion som bygger på texter med ett särskilt intresse för andraspråksundervisning.*

## Abstract

*This study focuses on text talk in school year 1 and 6, with the purpose of exploring how classroom communication around written genres can promote the use of reading strategies. The empirical data has been collected through observations, voice recordings and collection of texts used in teaching, whereas the analysis is based on genre theory and frameworks for literacy and reading comprehension. The participating teachers teach according to principles of genre pedagogy. The result shows how knowledge about genre structures and logical connections uphold a point of reference in the interaction based on narrative texts and discussions. Secondly, it shows how this point of reference can contribute to using questioning, summarising, clarifying, evaluating and predictive reading strategies. Thus, genre knowledge can be a basis for objectifying texts used in teaching and at the same time promote negotiation of their meanings.*

**Keywords:** Literacy, Reading strategies, Genre knowledge, Systemic-functional linguistics, Second language teaching, Primary school, Swedish as a second language

## Introduktion

Att undervisa om lässtrategier är en angelägenhet för lärare i grundskolan. Det är påtagligt genom formuleringar i Lgr 11, där det framgår att undervisningen ska innehålla "lässtrategier för att förstå och tolka texter" (Skolverket, 2018, s. 258). Det visar sig också genom den nationella forskningen under senare år som har visat positiva effekter av explicit undervisning i lässtrategier (se t.ex. Reichenberg, 2014; Varga, 2017; Tengberg & Olin-Scheller, 2016; Ingemansson, 2018). Samtidigt finns forskare som varnar för att läsförståelsestrategier kan överbetonas. Utbildningsforskaren och litteraturkritikern E.D. Hirsch (2016, s. 21) menar att läsförståelse framför allt beror på relevant kunskap om de aktuella texterna och ämnesområdena, medan Allan Luke, Annette Woods och Karen Dooley (2011) poängterar betydelsen av att eleverna får möjlighet att involvera sig i de texter de möter för att uppnå förståelse. Marie Thavenius (2017, ss. 97–98) diskuterar litteraturdidaktiska brännpunkter i sin avhandling och menar att ett fokus på lässtrategier kan leda till att texter primärt väljs ut för att framkalla behov av dessa strategier; huruvida texterna är engagerande eller estetiskt utmanande blir då mindre viktigt.

### ***Genrekunskaper som ett stöd för att använda lässtrategier***

I min avhandlingsstudie gjorde jag iakttagelsen att undervisning i årskurs 1 tycktes leda bort uppmärksamheten från själva textinnehållet (Walldén 2019). Därför argumenterade jag för att lässtrategier bäst tillämpas utifrån elevernas meningsfulla möten med texter. Även James Paul Gee (2015, ss. 40–41) invänder mot att läsförståelse uppnås genom att tillämpa generella strategier, och lyfter fram betydelsen av ämneskunskap samt kunskap om genrer för att uppnå förståelse. Därmed finns det ett behov av att relatera undervisning om lässtrategier till andra aktiviteter som förekommer runt texter och läsning i klassrummet. I denna studie vill jag ge ett bidrag



Walldén

genom att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja tillämpningen av lässtrategier. De mer specifika frågor jag utforskar är:

- Vilka kopplingar, om några, kan ses mellan genrekunskaper och frågeställande, summerande, frågeställande, klargörande, värderande och förutsäggande lässtrategier när lärare undervisar i skriftliga genrer?
- Vilka egenskaper hos narrativa och diskuterande texter kan vara fruktbara att uppmärksamma för att främja bruket av lässtrategier?

## Metod och material

Studien grundar sig på samma empiri som min avhandling om genrebaserad undervisning och pedagogisk kommunikation i tidigare skolår (Walldén, 2019). I avhandlingen problematiserar jag undervisningen om lässtrategier i årskurs 1 på det sätt som framgår ovan. Dessutom synliggör jag hur fokuset på textstrukturer i årskurs 6 tycks leda till att själva innehållet i texterna blir mindre viktigt. Undervisningen om lässtrategier och skriftliga genrer förekom under skilda moment och var alltså inget som lärarna själva kopplade samman. I denna studie utforskar jag delar av empirin ur ett nytt perspektiv genom att utforska just hur undervisning om skriftliga genrer skulle kunna främja tillämpningen av lässtrategier.

De två deltagande lärarna undervisar i årskurs 1 respektive årskurs 6. De är verksamma på en skola där majoriteten av eleverna har migrationsbakgrund och har varit drivande i skolans satsning på genrepedagogik. Empirin insamlades genom observationer och ljudinspelningar av helklassamtal om texter (44 timmar) under läsåret 2015–2016. Fokus har varit på lärarnas sätt att leda samtalen, medan eleverna har setts som en kollektiv motpart. De textsamtal som analyseras ägde rum under ett arbetsområde om sagor i årskurs 1 (svenska som andraspråk) respektive ett ämnesintegrerat arbetsområde om kartor och befolkning i årskurs 6 (svenska som andraspråk / geografi). Tecken som används i transkriptionen är följande:

/.../ utelämnat tal

<> formuleringar som läses från text

— tydlig emfas

(x) ohörbart ord

[n] utelämnat elevnamn

## *Teoretiska utgångspunkter och tolkningsramverk*

I följande avsnitt redogör jag för de teoretiska utgångspunkter och ramverk som används i analysen. De rör i tur och ordning läsförståelsestrategier, genrekunskaper och textsamtal inom ramen för en litteracitetspraktik.

### Läsförståelsestrategier

En vanlig utgångspunkt för beskrivning av läsförståelsestrategier i såväl forskning

som undervisning är de strategier som specificeras inom ”reciprocal teaching” (Palincsar & Brown, 1984; jfr exempelvis Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Varga, 2017; Hirsch, 2016). Dessa rör förmågan att *summera*, att *ställa frågor till texten*, att *reda ut oklarheter* och att *göra förutsägelser*. Palincsar och Brown framhåller att summera och ställa frågor är ett sätt att få grepp om texters huvudsakliga innehåll, samt att förutsägelser gör det nödvändigt att använda bakgrundskunskap och göra inferenser. Ramverket kommer att användas som en utgångspunkt för att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan relateras till bruket av lässtrategier.

### Genrekunskaper ur ett genrepedagogiskt perspektiv

Med genrekunskaper avser jag kunskap om vad som kännetecknar olika typer av texter, alltså en form av metaspråklig kunskap (se t.ex. Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012; Schleppegrell, 2013; Walldén, 2019). Den undervisning som jag har studerat är av genrepedagogiskt snitt, vilket bland annat medför att de deltagande lärarna inriktar sig på att beskriva texternas genrestrukturer (se t.ex. Holmberg, 2012). För att ta exemplet narrativ genre, som en av de deltagande lärarna fokuserar på, kännetecknas den enligt det genrepedagogiska perspektivet av att den rör sig genom steg som orientering, komplikation, utvärdering och lösning (Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008). Ett annat språkligt område som uppmärksammas av de deltagande lärarna, och som har ett starkt samband med genrestrukturer, är logiska samband. Här är det möjligt att skilja mellan externa logiska samband, som ordnar händelseförlopp i exempelvis berättelser eller förklaringar och interna logiska samband som organiserar tankar och idéer (diskuteras i Walldén, 2018; 2019). Detta exemplifieras kortfattat nedan:

*Sedan inträffade något mycket oväntat* [externt logiskt samband]

*Sedan är det viktigt att ha i åtanke att ...* [internt logiskt samband]

Det är funktionen snarare än formen som är avgörande: ett logiskt samband som ”sedan” kan ordna både händelser och idéer i en viss följd. Andra logiska samband används uteslutande för att ordna idéer, exempelvis ”å ena sidan” och ”å andra sidan”. Dessa kan alltid betraktas som interna.

Oavsett vilka kännetecken som fokuseras på i undervisningen<sup>1</sup> blir det, ur det genrepedagogiska perspektivet, texternas språkliga och strukturella uppbyggnad som är styrande för definitionen av genrer. Då används benämningar som ”argumenterande” och ”narrativ” text eller genre. Detta kan ställas mot kriterier för hur texter används i

<sup>1</sup> Genrekunskaper skulle, utifrån den genrepedagogiska modellen, också kunna innefatta exempelvis hur resurser för attityd bidrar till att konstruera argument och moraliska positioner i text (se exempelvis Martin & White, 2005; Wiksten Folkeryd, 2006; Walldén, 2019) samt hur olika typer av processer för uppmärksamheten till exempelvis förhållanden (relationella processer), handlingar och händelser (materiella processer), tankar och upplevelser (mentala processer) samt utsagor (verbala processer) (se t.ex. Schleppegrell, 2013; Williams, 1998). Bruket av sådana resurser kan också antas variera utifrån genre, men uppmärksammas inte explicit av de deltagande lärarna.

Walldén

olika sociala sammanhang, och då används istället namn som "insändare" och "saga". Ibland föredras begreppen *texttyp* eller *textaktivitet* framför *genre* när texter definieras utifrån språklig uppbyggnad (se t.ex. Holmberg, 2006; Mulvad 2013; Nyström 2000). För en utvidgad textteoretisk och didaktisk diskussion om genrer hänvisar jag till Berge och Ledin (2001) och Holmberg (2012). För föreliggande studies ändamål konstaterar jag att genrepedagogiken har influerat gällande kursplaner (Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2012) och att den har lämnat skrivpedagogiska avtryck i klassrum (Bergh Nestlog, 2012; Walldén, 2018; Walldén, 2019; Yassin Falk, 2017), läromedel (Walldén 2017) samt även i lärarutbildningar (Winzell, 2018).

Det genrepedagogiska synsättet är, liksom undervisning om lässtrategier, något som lärare behöver förhålla sig till. Därför kan det finnas goda skäl för att undersöka hur undervisning om genrer och undervisning om läsning kan knytas närmare till varandra, så att undervisningen på ett mer koordinerat sätt kan gynna elevernas möjligheter att träda in i, röra sig igenom och reflektera kring olika textvärldar.

### Textsamtal som litteracitetspraktik

Interaktionen som bygger på texter betraktats i denna studie som en form av *litteracitetspraktik* där läraren förmedlar förväntningar på hur eleverna ska använda sig av texter inom ramen för undervisningen (Freebody & Luke, 1990; Luke & Freebody, 1999). Något som prioriteras av de deltagande lärarna är att eleverna ska lära sig om vad som kännetecknar olika genrer (se ovan).

För att analysera interaktionen under textsamtal i de studerade klassrummen använder jag mig även av Judith Langers ramverk för faser och läsarter (se Langer, 1995/2017; Langer, 2011). Ramverket utvecklades först för att beskriva elevers möte med skönlitterära texter, men har senare använts även för att beskriva utvecklingen av litteracitet i olika skolämnen (Langer, 2011). När lärarna i denna studie uppmärksammar genrestrukturer och andra kännetecken hos de texter som läses i undervisningen kan det ses som ett sätt att *objektifiera* texterna för att diskutera deras uppbyggnad och hur de fungerar (Langer, 1995/2017, ss. 41–42). Detta utgör en av de fem faser Langer beskriver ("att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen"), och den kan användas parallellt med andra faser<sup>2</sup>. Jag intresserar mig främst för hur den objektifierande fasen kan relatera till faserna där läsaren bildar sig en inledande uppfattning om texten ("träder in i föreställningsvärlden") respektive fördjupar sin förståelse av texten ("att röra sig genom föreställningsvärlden"). Eftersom jag fokuserar de kännetecken hos och uppfattningar om texterna lärarna söker förmedla till eleverna, snarare än hur individer "föreställer" sig texterna på olika sätt, föredrar jag att använda begreppet *textvärld*.

Att utgå från kunskaper om skriftliga genrer i textarbetet kan också vara ett sätt att bibehålla en särskild referenspunkt i mötet med texten (jfr Langer, 1995/2017, ss. 69–71). Detta är, enligt Langer, en läsart som ger ett visst på perspektiv texten utifrån

<sup>2</sup> Langer delar in förståelseskapandet av text i fem faser som inte är bundna till en viss hierarki eller sekvens. De faser jag inte använder i analysen är "att stiga ut och ta det man vet under omprövning" samt "att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare" (Langer, 1995/2017, ss. 41–42).

ett givet mål. Den andra läsarten Langer beskriver är ett mer öppet och förutsättningslöst "utforskande av möjlighetshorisonter". Jag ser, liksom Langer, ett pedagogiskt värde i båda dessa läsarter. Eftersom lärarnas mål, under de samtal om texter som utforskas i denna studie, är att kommunicera kunskaper om skriftliga genrer så kan dock den referenspunktshållande läsarten förväntas vara mest framträdande.

## Resultat

Inledningsvis fokuserar jag på textsamtal om narrativa modelltexter i årskurs 1. Sedan förflyttas uppmärksamheten till samtal om diskuterande texter i årskurs 6.

### *Förhandling om narrativ text i årskurs 1*

I detta avsnitt kommer jag att visa hur läraren i årskurs 1 leder en genomgång av en version av Askungen, som fungerar som en modell för narrativt skrivande. Nedanstående formulering visar hur läraren fokuserar kunskap om narrativ genrestruktur.

- L: Orientering det är detta om vem. Sagan handlar om. Var den är och när. Eller hur? /.../ Sen brukar det finnas ett, sen behöver det finnas ett problem. Eller hur? Ingen vill läsa sagor om [n] som var ute och gick och gick och sen åkte hon lite och sen gick hon och så tog hon cykeln. Sen satte hon sig i en bil, och sen åkte hon. Det bli för tråkigt att läsa om. Eller hur? Det måste hända nåt spännande, måste vara ett problem. När vi pratar genre säger vi komplikation. Det kommer ni höra kanske när ni går i trean eller fyran eller så. Komplikation, som ett problem. Vi ska kolla om det finns ett problem i Askungeberättelsen, den korta berättelsen som vi har jobbat med. Mm. Sen måste du också göra en lösning. Man måste veta det här problemet, komplikationen, får en lösning. Hur löser sig det här problemet? Vi kollar i texten och ser om vi kan hitta en lösning på denna.

*Orientering* utgör ett genreteoretiskt begrepp för att beskriva det inledande steget i narrativ genrestruktur (Martin & Rose, 2008), och innebär enligt lärarens definition att besvara följande: "vem" sagan handlar om samt "var" och "när" den utspelar sig. Läraren fokuserar sedan nödvändigheten av att inkludera stegen *problem/komplikation* och *lösning* för att göra berättelsen spännande. Denna stegstruktur utgör en referenspunkt för samtalen kring texten. (jfr Langer, 1995/2017).

En orientering kan i narrativ text endast ge en kort förståelseram för den följande händelseutvecklingen, eller rent av utelämnas helt (jfr Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008). Den ges en mer framträdande roll i lärarens genomgång av texten. Nedanstående exempel visar hur läraren genom genrestrukturen för uppmärksamheten till huvudpersonen i berättelsen.

- L: Får vi reda på detta i den texten här? Det stycke som [n] läste? Vem, om vi börjar med första frågan. Vem handlar detta om?
- E: Askungen
- L: Bra. Då färglägger du Askungen med lite orange.

Kommunikation är starkt kontrollerad i detta läge, när läraren ställer frågor som hon

Walldén

redan vet svaret på för att sedan utvärdera elevens svar (jfr Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Läraren ber även eleverna att färglägga namnet "Askungen". Detta visar hur klassrumssamtalen, som en del av en litteracitetspraktik, formas av lärarens avsiktlighet och val av referenspunkt för samtalet. Ett liknande mönster kan ses i förhandlingen om berättelsens "när".

- L: Då går vi fram till nästa då. När hände det här? När? Om vi tittar, tänk nu igen på det här som [n] läste.
- E: Tusen år sen.
- L: Står det det? Det var tusen år, för tusen år sen? Nej
- E: Nej. /.../
- E: Kanske det var en gång?
- L: Eller hur? Är ni med? Det var en gång, du tänkte på det. Bra. Då färglägger du det också.

Läraren avfärdar ett inledande förslag, "[t]usen år sen", och accepterar sedan ett svar som överensstämmer med den typiska inledningen för sagor: "det var en gång". Med tanke på att det inte heller finns något i sagan som direkt motsäger att den utspelar sig för tusen år sedan visar samtalet ovan att läraren har ett starkt fokus på de bokstavliga innebörder som kan utläsas i texten. Det är även uppenbart i följande utväxling, som rör berättelsens "var".

- L: Var bor dom nånstans? Vi tittar här.
- E: I ett slott.
- L: Ja, det är för att du visste det. Men vet ni vad? Jag tycker inte att det står här, tycker ni det? Jag kan inte läsa det. Om jag inte kände till den här sagan och hade hört mycket och jobbat med den en hel del så tycker jag inte att man kan se det här. /.../ Jag är inte helt säker på att hon bodde på ett slott. [n] har nånting att säga där.
- E: Man kan veta detta för det står att det kommer ett brev till slottet.
- L: Nej. Det kommer ett brev inte till slottet utan från slottet va? Är ni med mig? Så tror inte jag att hon bodde på ett slott va. För hon var ju ingen riktig prinsessa eller hur? Utan det var ju dom som hade ski-, det var ju kungen som hade skickat från slottet och hem till Askungen och hennes systrar. Så vad kan vi säga om hur hon bodde då? Hur tror du att hon bodde?

Läraren bekräftar inledningsvis ett svar om att de bor i ett slott, men kopplar det till elevens bakgrundskunskaper om sagan snarare än innebörder i texten. Hon reserverar sig även mot giltigheten i svaret. En elev menar att "[m]an kan veta detta för att det står att det kommer ett brev till slottet", vilket läraren utvärderar negativt. Sedan tydliggör hon förhållanden och identiteter i texten: "hon var ju inte en riktig prinsessa", "det var ju kungen som hade skickat från slottet". Formuleringar som "[ä]r ni med mig" och "eller hur" visar att hon är angelägen om att eleverna kan följa resonemanget och visar hur hon söker leda in eleverna i textvärlden (jfr Langer, 1995/2017).

Eleverna fortsätter dock att insistera på att hon bor i ett slott, vilket läraren till slut skriver till i texten.

E: Ett slott.

L: Tycker ni att vi ska skriva det? Då kör vi, för vet ni vad jag tänkte så här att vi lägger till det i texten. Eller hur?

Detta visar att genrekunskapen om narrativa texters orientering blir en normerande referenspunkt för läsningen av texten: en del som saknas i genrestrukturen läggs till. Nedan följer en förhandling om narrativets nästa steg, dess problem.

T: Vad är problemet här?

E: Eh att Askungen fick inte åka till balen.

L: Näää. Varför då?

E: För att hon hade stort hus och var tvungen alltid att (x).

L: Och hon...

E: Skulle inte hinna (x)

L: Nej, kan man säga va. Det är ett problem här ju för Askungen. Hon ville gå bal men hur skulle hon hinna när hon var tvungen att jobba såhär? Tar du den gula och så markerar du, och jag har ju ingen gul här vad jag vet så jag får markera på mitt sätt här

Läraren tar emot svaret "Askungen fick inte åka till balen" och ber eleven utveckla det. Sedan klargör hon svarets relevans i förhållande till det aktuella genresteget, "[d]et är ju ett problem", och gör en förtydligande omformulering. Att läraren ber eleverna markera de relevanta delarna visar, likt tidigare, ett nära fokus på formuleringar i texten med kunskap om genrestuktur som referenspunkt. Utifrån Langers ramverk kan det ses som läraren och eleverna objektifierar texten samtidigt som de rör sig genom dess värld.

Studiens syfte är att utforska hur klassrumskommunikation kring skriftliga genrer kan främja bruket av lässtrategier. Genrestrukturen har så här långt varit en utgångspunkt för att *ställa frågor* till texten, som för uppmärksamheten till dess huvudsakliga innehåll. Det rör vem den handlar om, dess rumsliga och tidsliga inramning, med andra ord sagans orientering, samt en betydelsefull händelseutveckling i form av berättelsens problem. Kommunikationen kring textens genrestuktur har också gjort det nödvändigt att *klargöra* väsentliga förhållanden och händelseutvecklingar i texten, och den har även utgjort en grund för *värdering* av texten. Även om det kan ifrågasättas huruvida det är nödvändigt att alla delar läraren framhäver behöver ingå i ett narrativ framstår genrekunskapen som en fruktbar grund för att inta ett mer distanserat och värderande perspektiv på texten, i linje med Langers objektifierande fas (Langer, 1995/2017). Något som kan framstå som problematiskt är att läraren inte i högre grad tar tillvara elevernas bakgrundskunskaper om den aktuella sagan (jfr Palincsar & Brown, 1984); dessa lyser igenom i förhandlingen om textens innebörder men används inte aktivt som en resurs för att fördjupa elevernas förståelse. Detta kan

Walldén

dock förklaras av att läraren i detta läge är inriktad på att upprätthålla genrekunskaper som referenspunkt snarare än att engagera eleverna i ett läsförståelsearbete. Huruvida elevernas bakgrundskunskaper har gjorts mer synliga i de moment som föregått den aktuella genomgången av modelltexten kan denna studie inte redogöra för.

Inför den gemensamma konstruktionen av narrativets lösning väljer läraren, till skillnad från tidigare, att inte nämna genresteget direkt.

- L: Vi har nåt kvar va? Har vi inte det som ni behöver ta reda på? Man kan inte skriva en berättelse, man kan berätta om den lille pojken som bodde i en koja eh för tusen år sen. Ja, så händer det ett problem. Kojan går sönder, han behöver laga den. Sen kan inte sagan sluta. Nej, det går inte. Ingen bra saga, det är ingen som vill läsa detta. Vad är det man behöver i sin berättelse då? Vad behöver vi nu? /.../ Problemet har vi och vi vet vem det handlar om. Och vi har till och med hittat på var hon bor nu. Vad händer här?

Läraren menar att de ”har nåt kvar”, och illustrerar med ett exempel hur det är otillfredsställande med en berättelse som stannar vid problemet. Hon påminner även om de tidigare genrestegen och sätter fokus på vad som ska komma. Detta visar hur kunskap om typiska genrestrukturer kan vara en referenspunkt för att göra *förutsägelser* i text (jfr Palincsar & Brown, 1984). Det är möjligt att förutsäga skeenden genom att betrakta vad som tidigare skett, men också genom att använda kunskaper om hur olika genrer, eller textaktiviteter, tenderar att utveckla sig. Den fortsatta förhandlingen kring berättelsens lösning visas nedan.

- L: Hon kunde inte sy klänningen och därför kunde hon inte gå på balen. Hur får vi en lösning på detta problemet? /.../
- E: Hon fick en klänning och skor av glas.
- L: Precis. Mössen hjälpte ju henne också litegrann eller hur? Det här löser ju Askungens problem. Eller hur? Att det kommer en flygande fe och så har hon nåt trollspö, hon tar fram sitt trollspö och sen finns det en vagn framför Askungen och så skor av glas. Och plötsligt är hon väldigt stilig och kan gå på balen. Håller ni med? Hänger ni med?

Liksom tidigare används genrestrukturens lins för att fastställa väsentliga skeenden i texten. Läraren tar emot ett svar om att Askungen ”fick en klänning och skor av glas” och lägger till andra relevanta skeenden för problemets lösning och sagans lyckliga slut. Hon gör också kopplingen till genrestrukturen explicit: ”Det här löser ju Askungens *problem*”. Återigen tycks lärarens föresats att kommunicera kunskaper om narrativ text utgöra en referenspunkt för att ställa frågor kring huvudsakligt innehåll i texten och röra sig igenom dess värld.

I tidigare delar av undervisningsprocessen kommunicerade läraren även betydelsen av att använda tidsordnande, alltså *externa*, logiska samband, såsom ”sedan” och ”till slut” (Walldén, 2018). Dessa har inte en betydelsefull roll i de genomgångar av modelltexter som utgör fokus i denna artikel. Funktionen hos ett sådant externt logiskt samband uppmärksammas dock av läraren under ett följande moment, där hon leder en gemensam konstruktion av en narrativ text.

L: Till slut tappade han allt guld. Ja, nu är vi på slutet, det märker ni va. Till slut.

Det tidsordnande logiska sambandet "till slut" markerar, likt läraren antyder, att den narrativa texten har rört sig genom samtliga steg: problemet har fått sin lösning. Kunskap om sådana logiska samband kan vara en resurs i sig för att klargöra och förut säga väsentliga skeenden i texten.

Den strategi från Palincsar och Brown (1984) som jag hittills inte har adresserat i analysen är att *sammanfatta*. Med tanke på hur den narrativa genrestrukturen har varit en referenspunkt för att fastställa centrala skeenden och förhållanden i texten kan den förmodas att den har ett värde även för denna strategi. Detta visas tydligt när läraren leder en tillbakablick på den gemensamma narrativa text de har skrivit.

L: Vad var det för problem, det som vi skrev faktiskt idag. /.../

E: Den stora elaka (x).

L: Just det, för vad gjorde han?

E: Tjuvade guld.

L: Just det. Problemet var en stor fisktjuv [SKRIVER PÅ TAVLAN]. Sen berättar man ju mer, det här är bara som en liten upprepning för, att vi återberättar och minns dom här. Strukturen. Så problemet är nu en stor fisktjuv i denna saga. Vad är lösningen då? /.../

E: Fisken tog allt guld.

L: Ja, det är problemet där. Det är ett problem, det är ingen lösning. Det är ett problem att någon tjuvar guld ju. Det tycker inte jag är nån bra lösning. Det är ett problem vi har. /.../

E: Max kom och hjälpte han.

L: Just det. Max hjälpte honom. Lösning. Max hjälpte honom. [SKRIVER PÅ TAVLAN] Är ni med? Max hjälpte honom.

Den gemensamma konstruktionen har inneburit en tillämpning av kunskaperna om narrativ genrestuktur. Nu använder läraren, i detta avslutande moment, strukturen som referenspunkt och ber eleverna att ge korta redogörelser för relevanta skeenden: "bara som en liten upprepning". Lärarens fokus är att eleverna ska minnas strukturen, men momentet innebär även att centrala punkter i berättelsen sammanfattas och noteras av läraren på skrivtavlan: "en stor fisktjuv", "Max hjälpte honom". Som tidigare innebär det även ett klargörande av sammanhang i texten, i detta fall vad som kan räknas som en lösning och vad som kan räknas som ett problem. Återigen framstår det som att genrekunskaper kan vara en referenspunkt för att tillämpa lässtrategier samt för att träda in i och röra sig genom textvärldar.

Att läraren väljer en narrativ genre, och därtill en välbekant saga, i en inledande genrepedagogisk undervisningsprocess framstår inte som oväntat. Genren är rikligt förekommande i lärarens övriga undervisning, och kan även antas vara framträdande i de textvärldar, inklusive exempelvis spel och filmer, eleverna utforskar utanför skolan. Även om narrativa texter har en viktig roll genom hela skolgången innebär högre årskurser att eleverna kommer i kontakt med en större variation av genrer, som



Walldén

struktureras genom andra principer. Narrativa texters kronologiska struktur, genom olika handlingar och händelser som avlöser varandra, skiljer sig exempelvis från förklarande texter som i högre grad är organiserade utifrån orsak och verkan samt från den retoriska struktur som ofta utmärker argumenterande texter (se Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Premisserna förändras då för att tillämpa olika lässtrategier, såsom att ställa frågor, göra förutsägelser, klargöra och summera. Detta utforskas i följande avsnitt.

### ***Förhandling om diskuterande text i årskurs 6***

Detta avsnitt visar hur en lärare i årskurs 6 leder samtal om diskuterande modelltexter. Dessa är i hög grad retoriskt strukturerade: istället för att följa en kronologisk händelseutveckling struktureras de utifrån behovet att introducera en sakfråga, redogöra för kontrasterande perspektiv och dra en slutsats (Coffin, 1997; Martin & Rose, 2008). De aktuella modelltexterna rör ställningstaganden till huruvida Luleå respektive Norrköping är bra städer att flytta till. Precis som i förhandlingen om den narrativa texten ovan utgör genrestrukturen en grund för att ställa frågor till texten.

- L: Har texten en inledning? Finns det en inledning? Finns det en fråga i inledningen? Kan någon säga den frågan högt?
- E: <Är Norrköping en bra eller dålig stad>.
- L: Ja, är Norrköping en bra eller dålig stad att bo i. Det är en inledning och det finns en fråga, så svaret är alltså ja det finns en inledning, det finns en fråga i den inledningen. Och sen synvinkel 1 eller sida 1. Finns det liksom en sak som beskriver frågan på ett dåligt eller bra sätt?

Det kan noteras att textens innehållsliga dimension inte görs lika relevant i dessa textgenomgångar; att närmare diskutera innebörderna i texten, och därmed tillsammans träda in i och röra sig genom textvärlden, utgör ingen prioritet (jfr Langer 1995/2017). Detta kan möjligen förklaras med att läraren, i ännu högre grad än kollegan i årskurs 1, är inriktad på att synliggöra en viss genrestruktur. Texterna framstår inte heller som utmanande för årskursen. Däremot används genrestrukturen, likt i föregående avsnitt, som en referenspunkt för att utvärdera texten. Samtalet nedan följer på att eleverna har ordnat den andra modelltextens stycken i rätt ordning, utifrån en sönderklipp version läraren har delat ut.

- L: Bit nummer tre, vad har ni valt där?
- E: <Å ena sidan att bo i Luleå>
- L: Ja, <Å ena sidan att bo i Luleå verkar härligt> och så fortsätter jag att läsa <eftersom både sommaren och våren är ljusa> /.../Så vad berättar hon där, det som är bra med Luleå eller det som är dåligt med Luleå?
- E: Det som är bra.
- L: Det som är bra med Luleå. Berättar hon om det som är dåligt också? I den biten? Berättar

hon bara en sak eller om (både) dåligt och bra?

E: Bara bra.

L: Bara bra. /.../ Så man kan säga så här att det är liksom att det är en sida av saken som man berättar om där, en sida av saken. Och det är det som är bra hon har valt.

Samtalet rör det första perspektivet som introduceras i den diskuterande texten, och inriktar sig på att fastställa hur skribenten inleder med "det som är bra". Att det aktuella textstycket, som utgör den diskuterande textens andra steg, inleds med "[å] ena sidan" är betydelsefullt så till vida att det rör sig om ett *internt* logiskt samband som tydligt signalerar att det första perspektivet på sakfrågan kommer att studeras (Martin & Rose, 2008; Walldén, 2018; 2019). Interna logiska samband är utmärkande för texter som är retoriskt strukturerade och utgör ett tecken på den planerade språk-användning som kännetecknar skriftspråkliga kommunikationssätt. Att de är mer sällsynta i talspråk innebär att de behöver läras in genom skrift. Därför är det värdefullt att läraren modellerar dessa samband, enligt nedan:

E: När vi skriver, ska vi börja med det positiva?

L: Ja, det är alltid bra att börja med det positiva. Och ni ser <å ena sidan> och <å andra sidan>, det är tydligt att det är två olika sätt

De interna logiska sambandens roll för att markera de kontrasterande perspektiven tydliggörs ovan, med anledning av en fråga från eleven. Textens struktur är i fokus under samtalet snarare än dess innehåll. Det framstår ändå återigen som att den aktuella genrekunskapen kan fungera som referenspunkt för att förstå argumenterande och diskuterande texter. Interna logiska samband som "å ena sidan", "för det första" och "slutligen" kan användas för att identifiera huvudsakligt innehåll i texten, och även för att förutsäga vad som ska komma närmast. De kan också vara användbara för att klargöra och värdera textens argument och slutsatser, och utgöra en stödstruktur för sammanfattningar. Dessa strategier nödvändiggörs inte i de enkla modelltexter som läraren introducerar i dessa moment, men kan vara värdefulla för att ta sig an mer skriftspråkliga texter som hanterar olika perspektiv.

Läraren kommenterar slutet på den första modelltexten enligt nedan:

L: Man kan säga att slutet är en sammanfattning, men också där man ska välja sida, alltså vill jag eller vill jag inte.

Läraren för uppmärksamheten till hur textens avslutande utgör såväl en sammanfattning som ett ställningstagande för ett av perspektiven. Detta illustrerar hur diskuterande genrer, liksom andra texter med retorisk struktur, tenderar att följa en "smörgåsstruktur": skribenten berättar inledningsvis textens sakfråga, avhandlar sakfrågan och sammanfattar slutligen vad som har sagts kring sakfrågan. Genom genrestrukturen bäddas alltså sakfrågan in i en retorisk struktur som förbereder vad som ska sägas och knyter ihop det som har sagts (Martin, 1992, s. 456; Walldén, 2019, s. 80). Att modellera en sådan struktur kan stötta eleverna i att använda språket på ett planerat, och därmed skriftspråkligt, sätt. Därutöver kan den utgöra en

Walldén

stödstruktur för att snabbt skapa sig en uppfattning om det huvudsakliga innehållet genom att läsa igenom textens inledning och avslutning. Denna struktur kan alltså användas som en referenspunkt för att röra sig genom mer krävande och ämnesspecifika textvärldar.

## Diskussion och slutsatser

I samtalen kring texterna har lärarna starkast betonat texternas stegstrukturer, men även berört betydelsen av logiska samband för att beskriva händelsesekvenser och ordna perspektiv. Analysen har visat att kunskap om sådana språkliga mönster kan användas som en referenspunkt för att fånga huvudsakligt innehåll i texter, samt för att ställa frågor och göra sammanfattningar. Studien har också synliggjort hur genrekunskapen kan användas för att klargöra händelseutvecklingar och förhållanden i texten, samt även för att anlägga ett värderande perspektiv. Slutligen belyser analysen hur genrekunskaper, i likhet med bakgrundskunskaper, kan användas för att blicka framåt i texter och därmed tillämpa förutsägande strategier.

Studien beskriver genrespecifika egenskaper hos narrativa och diskuterande texter som kan ha betydelse för förståelsearbetet. Medan narrativ text ordnas utifrån ett kronologiskt händelseförlopp struktureras diskuterande texter utifrån de perspektiv som skribenten väljer att avhandla. I båda fallen kan dock genrestrukturer och logiska samband vara värdefulla resurser för att tillämpa ovan nämnda lässtrategier. Vidgas perspektivet från genrestrukturer och logiska samband torde det även finnas möjlighet att utforska exempelvis hur användningen av värdeladdade ord (*attityd*) varierar mellan olika genresteg, exempelvis mellan en narrativ texts dramatiska komplikation och dess lyckliga avslutning eller en mellan de olika perspektiv som en skribent försöker främja respektive underminera i en argumenterande text (diskuteras i Walldén, 2019).

Den studerade undervisningen utgår, liksom det analytiska ramverk jag använder, från en genrepedagogisk modell där genrekunskaper huvudsakligen blir en fråga om kunskap om olika textmönster. Den underliggande genreteorin ska inte ses som föreskrivande eller formalistisk utan som en empiriskt grundad teori om vilka funktioner språkliga resurser, inklusive genrestrukturer, *tenderar* att fylla i relation till sociala mål (Martin, 2001; diskuteras i Walldén, 2019). Även om sådana kunskaper kan fungera som en referenspunkt i förståelsearbetet kring text finns det goda skäl att se genrekunskaper i ett större perspektiv (se t.ex. Berge & Ledin, 2001; Holmberg, 2012). Tillämpningen av lässtrategier kan exempelvis stöttas genom att studera aspekter som formatering och layout, samt genom att utforska relationen mellan skriven text och bilder (se t.ex. Martin & Rose, 2008, ss. 176–179).

Denna studie har fokuserat på lärarnas sätt att leda samtalen om texterna: huruvida eleverna sedan gör bruk av för att bättre förstå de texter de möter är det inte möjligt att uttala sig om. Jag menar dock att resultatet tyder på att genrekunskap och läsförståelsestrategier kan korsbefrukta varandra i undervisning, för att främja elevernas förmåga att objektifiera texter och samtidigt röra sig genom textvärldar.

Som avslutning vill jag dock framhålla vikten av att utgå från texter som är me-

ningsfulla att läsa och förstå. Texterna ska inte väljas ut för att de framkallar behovet av lässtrategier, eller för att de råkar passa in på en given genrestruktur, utan för att de erbjuder textvärldar som är värda att utforska, uppleva, lära sig av och reflektera över. Att undervisa om lässtrategier och genrekunskaper bör med andra ord inte utgöra undervisningens huvudmål utan ses som medel för att förvärva och uttrycka andra typer av ämneskunskaper och erfarenheter genom text (diskuteras i Walldén, 2019). Att använda genrestrukturer för att arbeta förståelseinriktat, på det sätt som denna studie visar möjligheter till, kan då vara en fruktbar ingång.

## Referenser

- Berge, K.L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, vol. 18. nr. 6, ss. 4–16
- Bergh Nestlog, E (2012). *Vad är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. (Diss.) Växjö: Linnaeus University Press.
- Christie, F & Derewianka, B (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C. (1997). Construing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. I F. Christie & J. R. Martin (red.). *Genre and institutions: social processes in the workplace and schools* (s. 196–230). London: Continuum.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, vol. 5, nr. 3, ss. 7–15
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (5 uppl.). New York: Routledge.
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Holmberg, P. (2012). Skolskrivande, genre och register: en jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller. I T. Hestbaek Andersen & M. Boeriis (red.). *Nordisk socialsemiotik: pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger* (ss. 221–245). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I I. Lindberg & K. Sandwall (red.). *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola. Rapport från nordisk konferens 7–8 oktober 2005 i Göteborg* (ss. 129–148). Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Ingemansson, M. (2018). Djupläsning och lässtrategier. *Acta Didactica Norge*, vol. 12, nr. 2
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (1995/2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, vol. 3, nr. 4, ss. 471–493
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading*

Walldén

- Online [Hämtad den 24 januari, 2019 från: <https://www.semanticscholar.org/paper/Further-notes-on-the-four-resources-model-Luke-Freebody/ag16oce3d5e75744de3doddacfaf6861fe928b9e#citing-papers>]
- Luke, A., Woods, A. & Dooley, K. (2011). Comprehension as social and intellectual practice: Rebuilding curriculum in low socioeconomic and cultural minority schools. *Theory into Practice*, vol. 50, nr. 2, ss. 157–164s
- Martin, J. R. (2001). Language, register and genre. I A. Burns & C. Coffin (red.). *Analyzing English in a global context: a reader* (s. 151–166). London: Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. & Rose, David (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden Om Læsning*, nr. 13, ss. 21–28
- Myhill, D., Jones, S., Lines, Helen & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, vol. 27, nr. 2., ss 139–166
- Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (2016). Novelläsning i årskurs sju. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna* (ss. 75–112). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, vol. 1, nr. 2, ss. 117–175
- Reichenberg, M. (2014). The Importance of structured text talks for students' reading comprehension. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, vol. 15, nr. 3–4, ss. 77–94.
- Schlepppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, vol. 63, nr. s1, ss. 153–170
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2018. Stockholm: Norstedts juridik.
- Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (2016). Argumenterande text i årskurs nio. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (red.). *Läsa mellan raderna* (ss. 113–150). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten : om litteraturläsningen i en svenskläroplanutbildning*. (Diss.) Malmö: Malmö högskola.
- Varga, A. (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: en studie av elevers textsamtal

- kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare*, nr. 2. (ss. 103–129)
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. (Diss.) Malmö: Malmö universitet
- Walldén, R. (2018). Ett logiskt fokus i undervisningen? Lärare undervisar om logiska samband i årskurs 1 och 6. I A. M. Hipkiss, P. Holmerg, L. Olvegård, K. Thyberg & M. P. Ängsal (red.). *Grammatik, kritik, didaktik. Nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik och socialsemiotik* (ss. 129–146). Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5, nr. 2, ss. 100–120
- Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Williams, G. (1998). Children entering literate worlds. I F. Christie & R. Misson (red.). *Language and schooling* (s. 18–46). London: Routledge.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. (Diss.) Örebro: Örebro universitet.

Hernwall &amp; Söderberg

# Elevers förståelse av grundläggande privatekonomiska principer – implikationer för undervisning i HKK

P Hernwall &amp; I-L Söderberg

## Sammanfattning

Ämnet hem- och konsumentkunskap (HKK) bär ansvaret för undervisning i privatekonomi. Detta till trots saknas kunskap om hur elever förstår grundläggande privatekonomiska principer. Med utgångspunkt i en serie om tre workshoppar på tre skolor med totalt 191 elever har tematisk analys använts för att besvara frågeställningen "Hur förstår elever, i årskurserna 4 till 6, privatekonomi?". Artikeln visar att elevers förståelse av ekonomi generellt och villkoren för undervisning om ekonomi specifikt är sparsamt beforskat. Genom att relatera den empiriska studien till HKK-ämnet konstateras att det finns goda förutsättningar att utveckla och förstärka såväl undervisningen i som elevers förståelse av ekonomi. Analysen visar att resurs, värde och tid är de centrala principer eleverna använder för att förstå privatekonomi. Artikeln avslutas med en diskussion om hur elevers förståelse av ekonomi kan bidra till en utveckling av undervisning i privatekonomi inom ramen för ämnet hem- och konsumentkunskap.

**Nyckelord:** tweens, privatekonomi, hem- och konsumentkunskap



Patrik Hernwall är docent i pedagogik vid Institutionen för data- och systemvetenskap (DSV) vid Stockholms universitet. Medlem i styrgruppen för nationella forskarskolan i bildpedagogik och slöjdpedagogik (FoBoS). Forskar om barns villkor i tekniktäta miljöer.



Inga-Lill Söderberg är docent i företagsekonomi vid Avdelningen för Bank och finans, KTH. Forskar om individers förståelse av ekonomi och om ekonomiskt beslutsfattande.

## Abstract

*The subject of home and consumer studies (hem- och konsumentkunskap: HKK) holds the responsibility to teach personal finance. Even so, there is a lack of knowledge on how children understand basic principles of personal finance. Based on a series of three workshops in three schools with a total of 191 students, thematic analysis has been used to answer the question "How do children, in grades 4 to 6, understand personal finance?" The article shows that research on children's understanding of personal finances in general and the conditions for education on personal finances are sparsely studied. By relating the empirical study to the HKK subject, it is noted that there are good conditions for developing and strengthening both the education as well as children's understanding of personal finances. The analysis shows that resource, value and time are the key principles that the children use to understand personal finance. The article concludes with a discussion on how children's understanding of personal finances can contribute to the development of personal finance education in the field of home and consumer studies.*

**Keywords:** Tweens; Personal finances; Home and consumer studies

## Introduktion

Ansvar för undervisning i privatekonomi ligger i svensk grundskola primärt i ämnet hem- och konsumentkunskap (HKK). Såväl lärarutbildare som lärare uttrycker både en brist i metoder för undervisning i privatekonomi samt bristande kunskaper om elevers ekonomiska kompetenser<sup>1</sup>.

Denna studie fokuserar på vilken privatekonomisk förståelse elever i årskurserna 4 till 6 besitter, så som den kommer till uttryck i en serie workshoppar. Här har vi under perioden november 2016 till mars 2017 genomfört tre olika workshoppar med sammanlagt nio elevgrupper (klasser) på tre olika skolor. Totalt har 191 elever deltagit i studien. Med deras förståelse som underlag diskuterar vi möjligheterna för (att berika) undervisningen om privatekonomi inom ramen för ämnet hem- och konsumentkunskap. Vår utgångspunkt är alltså inte att testa vilka kunskaper elever har (utifrån redan utarbetade frågebatterier med fokus på finansiell begreppskunskap och/eller räknefärdighet), utan att undersöka deras privatekonomiska förmåga eller duglighet. Inte heller kommer vi att studera undervisningen som sådan.

Internationell forskning visar att personer med lägre finansiell begreppskunskap (literacy) och sämre räknefärdighet (numeracy) sparar mindre, planerar mindre inför ålderdomen, betalar högre avgifter för olika finansiella transaktioner och produkter, och har oftare problem med sina bolån (Agarwal, Amromin, Ben-David, Chomsisengphet & Evanoff, 2010; Agarwal, Driscoll, Gabaix & Laibson, 2009; Gerardi, Goette & Meier, 2013; Lusardi, 2015; Lusardi & Tufano, 2009; Stango & Zinman, 2011). Det finns alltså en tydlig korrelation mellan låg finansiell begreppskunskap och räknefärdighet och risken att bli exkluderad från olika finansiella marknader. Utbildning generellt

---

<sup>1</sup> Bygger på i första hand samtal med verksamma lärare i HKK samt med lärarutbildare (HKK), men även genomgång av befintligt läromedel för HKK (särskilt privatekonomi).



och begreppskunskap inom finansområdet och räkneförmåga specifikt är därför viktiga faktorer som avgör hur delaktiga hushåll och individer är (Van Rooij, Lusardi & Alessie, 2011). För att stötta individen i att ta adekvata privatekonomiska beslut i den egna vardagen blir det viktigt att begreppslig kunskap och räknefärdighet inkluderas i det bredare begreppet finansiell förmåga (capability), som också innefattar förmåga att agera utifrån olika avvägningar. Johnson och Sherraden (2007, s. 122) beskriver finansiell förmåga (capability) som att deltagande i ekonomiskt liv ökar individens chanser i livet och göra det möjligt att leva meningsfulla liv. För att nå dit krävs kunskaper och kompetenser, likväl som en förmåga att agera utifrån denna kunskap men också möjlighet att agera. Som ett stöd i denna process ser de användningen av pedagogiska metoder som ger människor möjlighet att öva och erövra kompetens. I föreliggande studie ansluter vi oss till denna förståelse för finansiell förmåga. Finansiell förmåga handlar här om att kunna maximera sina chanser till en god livslång ekonomi genom dagliga beslut om till exempel konsumtion, sparande, lån och investeringar (Leskinen & Raijas, 2006). Det handlar också om att kunna fungera väl som konsument på den finansiella marknaden där den som saknar denna förmåga inte söker expert hjälp, har svårt att välja bland sparprodukter eller att undvika att hamna i en skuldfälla eller till och med att bli lurad (Kempson, Collard & Moore, 2006).

Även om intresset för finansiell förmåga är stort från såväl finansmarknaden, bankvärlden och samhällsekonomin i en bredare mening, finns det få studier inom området som rör barn annat än i termer av det enklare mätbara: räknefärdigheter (numeracy) och begreppslig kunskap (literacy) (Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2017). Samtidigt visar andra undersökningar att barn i åldrarna 4 till 12 är aktiva (stor-) konsumenter. Enbart i USA spenderar denna åldersgrupp över 40 miljarder dollar årligen och de påverkar hushållens inköp till ett värde över 1 000 miljarder årligen (POPPI, 2013; Robinson & Robinson, 2012; Suiter & Meszaros, 2005). Barn i åldrarna före tonårstiden är alltså närvarande inte bara i hushållens ekonomi utan också i samhällsekonomin i stort, där inte minst ungas roll som aktiva och medvetna konsumenter har uppmärksamats (Cook, 2005; Cook & Kaiser, 2004; Kaare, Brandtzæg, Heim & Endestad, 2007; Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992), konsumenter som kan inta en rad olika "konsumentsubjektiviteter" (Johansson, 2009). Ekonomi är i denna studie det mer övergripande att på olika plan hushålla med knappa resurser medan begreppet finans här används på en konsumentnivå och indikerar att det handlar om det vi i vardagligt tal ofta kallar privatekonomi, det vill säga att spara, investera, låna, betala och försäkra.

Redan denna korta introduktion visar på betydelsen av en förståelse av grundläggande ekonomiska principer, ur såväl ett individ- som samhällsperspektiv. I denna artikel vill vi därför, med utgångspunkt i barns förståelse, föra en diskussion om förutsättningarna för ämnet hem- och konsumentkunskap att bedriva en relevant undervisning om privatekonomi, där ekonomi förstås som att "hushålla med knappa resurser". Hur ser då undervisningen i privatekonomi ut idag? Vilken plats har "privatekonomi" i den svenska läroplanen, och i kursplanerna för hem- och konsumentkunskap? Efter denna genomgång följer en presentation av de teman som genererats

ur analysen av studiens empiriska underlag. Artikeln avslutas sedan med en diskussion, där vi reflekterar över möjliga implikationer för undervisning i privatekonomi på mellanstadiet i hem- och konsumentkunskap.

### ***Barn och ekonomi***

Den internationella benämningen för hem- och konsumentkunskap (HKK) är det lite bredare Home Economics, vilket ger uppenbara associationer till ekonomi. Den ämnesdidaktiska forskningen inom HKK har främst uppmärksammat undervisningens ramfaktorer samt områdena mat/val och måltidsprocesser (Bohm, 2016; Gisslevik, 2018; Höijer, 2013; Lange, 2017; Lindblom, 2016). Däremot lyser forskning som rör villkoren för undervisning om privatekonomi i ämnet HKK i skolan med sin frånvaro. I den nyutkomna svenska antologin "Didaktik för hem- och konsumentkunskap" (Hjälmeskog & Höijer (red.), 2019) berörs ekonomi eller privatekonomi över huvud taget inte.

Men där det saknas ämnesdidaktiska studier om barn och ekonomi finns det en rad andra forskningsinriktningar som studerat barn och ekonomi. Här finns till exempel studier av utveckling av kunskap genom sociala praktiker som involverar föräldrar och kamrater (Brusdal, 1998; Cardell, 2016; Lundby, 2012, 2013), barns utsatthet i familjer med knapp ekonomi (Bolin, 2018; Harju, 2008) eller vid vräkning från bostaden (Stenberg, Kjellbom, Borg & Sonmark, 2011). När det gäller barn visar forskning att barn ofta har bristande kunskaper om finansiella begrepp samt låg räkneförmåga, vilket oroar forskare (Lusardi, Mitchell & Curto, 2010).

Till denna komplexitet skall läggas att det inte finns någon entydig eller allmänt vedertagen definition av finansiell bildning (financial literacy). Remund (2010) ser fem olika bestämningar i hur begreppet använts efter år 2000: (i) Kunskaper om finansiella begrepp/koncept; (ii) Förmåga att kommunicera kring finansiella begrepp/koncept; (iii) Förmåga att hantera den egna ekonomin; (iv) Färdighet att fatta lämpliga finansiella beslut, samt; (v) Självförtroende att planera för framtida finansiella beslut. I allt väsentligt återkommer detta i OECDs definition av finansiell bildning:

*"... kunskap och förståelse av ekonomiska begrepp och risker, samt de färdigheter, den motivation och det självförtroende som krävs för att tillämpa sådan kunskap och förståelse för att fatta effektiva beslut i en rad ekonomiska sammanhang, för att på så sätt förbättra det finansiella välbefindandet för såväl individer som samhället, samt för att möjliggöra deltagande i det ekonomiska livet."*

(OECD, 2012, s. 13)

Internationell forskning om finansiell bildning fokuserar i huvudsak USA:s vuxna befolkning. Däremot finns betydligt mycket mer sparsamt med forskning som rör barn och ungdomar och/eller en nordisk miljö. Tidigare forskning om barn och finansiell bildning visar att även om barn många gånger besitter grundläggande förståelse av pengar och ekonomiska begrepp (Appleyard & Rowlingson, 2013; Näsman & von Ger-

Hernwall & Söderberg

ber, 2000; Åbacka, 2008), är denna förståelse tydligt färgad av individens socioekonomiska uppväxtmiljö (Appleyard & Rowlingson, 2013; Bonn & Webley, 2000; Näsman & von Gerber, 2001; Webley & Nyhus, 2006). Skälet att stärka barns finansiella kompetens är därför, menar Margaret S Sherraden & Grinstein-Weiss (2015), trefalt: (a) en alltmer komplex ekonomisk vardag med alltmer komplexa ekonomiska beslut, (b) att barn allt tidigare ställs inför komplexa ekonomiska beslut samt (c) många barnfamiljer har det svårt ekonomiskt. Ett ekonomiskt agentskap ("economic agency") (Friedline, 2015) bör enligt (Loke, Choi & Libby, 2015) fokusera på just förmåga (capability) då denna dimension är minst påverkbar av analytiska kategorier som etnicitet, kön och hushållets ekonomi.

Men även om utbildning generellt och finansiell begreppskunskap och räkneförmåga specifikt är viktiga faktorer som påverkar hushåll och individers delaktighet i samhällsutvecklingen (Van Rooij m.fl., 2011), finns få studier kring barn och existerande finansiell utbildning. Detta gör det svårt att kunna dra några slutsatser om olika utbildningars effektivitet (M. J. Collins & Odders-White, 2015; Margaret Sherraden, Johnson, Guo & Elliott III, 2011; Suiter & Meszaros, 2005). Det saknas även forskning kring hur barn lär om ekonomi (Danes & Haberman, 2007). Däremot förekommer forskning kring barns och ungas konsumtion (se t.ex. Johansson, 2009; Lundby, 2012; Ågren, 2015 och 2016; Sjöberg, 2017).

I sammanhanget blir skolans roll att främja en fördjupad (privat)ekonomisk grund- och handlingsförståelse accentuerad (Loke m.fl., 2015; McCormick, 2009; Åbacka, 2008), där en särskild utmaning är att möta de skilda ekonomiska villkor som barn växer upp i (Appleyard & Rowlingson, 2013).

### ***Hem- och konsumentkunskap i svenska läroplanen***

Det ämne som idag benämns hem- och konsumentkunskap har genomgått omfattande förändringar sedan introduktionen i början av 1900-talet (se tabell 1)<sup>2</sup>. År 1962 blev dåvarande hemkunskap obligatoriskt för flickor och pojkar. Även om läraren benämndes med det genusmärkta skolkökslärarinna, hade ämnet utvecklats från *huslig ekonomi* via *hushållsgöromål* och *hemkunskap & hushållsgöromål* till *hemkunskap*. Så samtidigt som "huslig" och "hushåll" försvinner från ämnets namn, till fördel för "hem", blir det också ett ämne för alla elever. Under 1960-talet ändras även lärarens titel till det könsneutrala hushållslärare. Denna korta tillbakablick över det ämne som idag benämns hem- och konsumentkunskap är viktig av två skäl. Dels för att den visar att HKK har sina rötter i huslig ekonomi och ett mer explicit fokus på (vad som anses kvinnliga) hushållsgöromål, inkluderande att vara ekonomisk med en hushållsbudget. Häri ligger även att begreppet "ekonomi" förändrats över tid, från att gå från vad vi idag skulle kunna benämna som hållbarhet, till att bli ett mer exklusivt finansiellt begrepp. Dels för att ämnet under lång tid betraktats som ett ämne för exklusivt kvinnliga lärare (för exklusivt flickor). Eller, med andra ord, HKK är tydligt förankrat i en tradition av att ekonomisera i huvudsak formulerad av kvinnliga lärare. Över tid har ämnet alltså kommit att innehålla allt mer av "konsumentkunskap", konsumenten-

<sup>2</sup> Denna sammanställning bygger på <http://hkrummet.se/kursplaner.html>

trättigheter och finansiell bildning i den mening som till exempel OECD (2012) lägger i begreppet. Privatekonomi har en tendens att bli synonymt med detta senare, även om ekonomi liksom privatekonomi är sammanflätat med till exempel matlagning.

När	Ämnets namn	Yrkestitel	Styrdokument
1900	Huslig ekonomi	Skolkökslärarinna	Normalplan för folkskolan
1907	Huslig ekonomi	Skolkökslärarinna	Statsanslag till undervisningen
1918/1919	Hushållsgöromål	Skolkökslärarinna	Undervisningsplan för folkskolan
1955	Hemkunskap & hushållsgöromål	Skolkökslärarinna	Undervisningsplan för folkskolan
1962	Hemkunskap (obligatoriskt ämne)	Skolkökslärarinna	Lgr 62, läroplan för grundskolan för både flickor & pojkar
1964	Hemkunskap	Hushållslärare	Lgr 62, läroplan för grundskolan för både flickor & pojkar
1990's	Hemkunskap	Ämneslärare	Lpo 94
2000	Hem- & konsumentkunskap	Ämneslärare	Kursplaner & betygskriterier 2000
2011	Hem- & konsumentkunskap	Ämneslärare	Lgr 11

**Tabell 1.** Tabell över utvecklingen av ämnet hem- & konsumentkunskap. Namn på ämne, yrkestitel, läroplan. Efter <http://hkrummet.se/kursplaner.html>

Privatekonomi är idag alltså del av ämnet hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011), vilket är det ämne med minst antal garanterade undervisningstimmar i den obligatoriska grundskolan (Skolverket, 2016). Av de 118 timmarna som stipuleras för HKK ägnas en mindre del åt just privatekonomi, där den exakta omfattningen styrs av läroplanens centrala innehåll (se tabell 2).

Undervisning i HKK sker framför allt i årskurs 4 till 6 (36 timmar), samt 7 till 9 (82 timmar). De 118 obligatoriska timmarna är hälften av de garanterade undervisningstimmar för ämnena bild respektive musik, omkring en tiondel av matematik och knappt 8 procent av ämnet svenska. Ämnet hem- och konsumentkunskap är med andra ord ett mycket litet ämne i termer av undervisningstid. Även om begreppet "ekonomi" tas upp i kursplanerna för andra ämnen, är det endast i HKK som "privatekonomi" förekommer<sup>3</sup>. Flera ämnen har som centralt innehåll aspekter som explicit är av relevans för en utvecklad finansiell bildning.

- Historia: ekonomiskt och kulturellt utbyte (s. 175).

<sup>3</sup> Det finns ett undantag: I Centralt innehåll för Samhällskunskap (åk 4 till 6) nämns det en gång.

Hernwall &amp; Söderberg

- Samhällskunskap: ekonomi och maktstrukturer; ekonomi och samhällsbygge; individens ekonomiska ansvar, etc. (s. 199).
- Teknik: teknisk utveckling, hållbarhet och ekonomi (s. 269).

Ämne	Timmar	%
Hem- och konsumentkunskap	118	1,71%
Bild	230	3,34%
Musik	230	3,34%
Språkval	320	4,64%
Slöjd	330	4,79%
Elevers val	382	5,54%
Engelska	480	6,97%
Idrott och hälsa	500	7,26%
Biologi, fysik, kemi, teknik	800	11,61%
Geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap	885	12,84%
Matematik	1125	16,33%
Svenska eller svenska som andraspråk	1490	21,63%
<b>Totalt garanterat antal timmar</b>	<b>6890</b>	

Tabell 2. Grundskolans obligatoriska ämnen, sorterat efter antal garanterade undervisningstimmar. Antal timmar och andel av totalt undervisningsinnehåll. (Efter Skolverket, 2016)

I andra ämnen nämns inte "ekonomi" i det centrala innehållet, även om det som i till exempel matematik finns en mer eller mindre direkt koppling, då en väsentlig aspekt av ekonomisk kompetens är sammanflätad med matematisk förmåga. "Privatekonomi" nämns alltså endast i HKK. I Syftet står:

*På så sätt ska eleverna ges förutsättningar att göra välgrundade val när det gäller privatekonomi och kunna hantera olika problem och situationer som en ung konsument kan ställas inför.*

(Skolverket, 2011, s. 42)

Notera att "privatekonomi" inte nämns i det centrala innehållet för årskurs 4 till 6, däremot i kunskapskraven.

- Centralt innehåll (årskurs 7 till 9): *Konsumtion och ekonomi* "Ungas privat-

ekonomi, till exempel att handla över Internet, att låna pengar, att handla på kredit eller avbetalning och att teckna abonnemang.” (s. 44)

- Centralt innehåll (årskurs 7 till 9): *Miljö och livsstil* ”Aktuella samhällsfrågor som rör privatekonomi, mat och hälsa.” (s. 44)
- Kunskapskrav (årskurs 4 till 6): ”Eleven kan föra **enkla/utvecklade/välutvecklade** resonemang om relationen mellan konsumtion och privatekonomi samt om några vanligt förekommande varor och jämför då varorna utifrån deras pris och påverkan på miljö och hälsa.” (s. 44f)
- Kunskapskrav (årskurs 7 till 9): ”Eleven gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då **enkla/utvecklade/välutvecklade** resonemang med **viss/relativt god/god** koppling till konsekvenser för privatekonomi.” (s. 45f)

Kopplingen privatekonomi och konsumtion är framträdande, även om frågor om hälsa och miljöpåverkan i dessa utdrag från Lgr 11 kopplas samman med privatekonomi. Däremot är just privatekonomi en försvinnande liten del av det totala innehållet i HKK.

För att ytterligare sätta ämnet i hem- och konsumentkunskap i perspektiv, kan vi konstatera att det år 2013/14 i årskurserna 4 till 6 endast var omkring 20 procent behöriga lärare, en siffra som stiger till knappt 50 procent för årskurs 7 till 9 (Skolverket, 2014). Sannolikt speglar detta en ökad betoning på ämnet i de högre årskurserna. Noterbart är vidare att HKK i årskurs 7 till 9: (a) har en kraftigare slagsida åt kvinnliga behöriga lärare än något annat ämne; (b) har förhållandevis få behöriga heltidslärare på enskilda skolor (knappt 30 procent) visavi kommunala skolor (drygt 60 procent), vilket också är den mest betonade skillnaden mellan skolformerna, samt; (c) har tillsammans med ämnet teknik störst andel lärare som är 50 år eller äldre (omkring 50 procent). (Skolverket, 2014)

Även om den privatekonomiska undervisningen utgör en ytterst liten del av den totala undervisningen i grundskolan kan undervisningen vara avgörande för elevernas ekonomiska framtid. Det är därför viktigt att undervisningen i privatekonomi är fokuserad och stöds av lämpliga redskap som hjälper eleverna att inte bara uppfylla kunskapskraven, utan framför allt gör dem redo att bli ekonomiska subjekt på en i bred betydelse finansiell marknad. En sådan undervisning som skall främja elevernas ”förutsättningar att göra välgrundade val när det gäller privatekonomi och kunna hantera olika problem och situationer som en ung konsument kan ställas inför.” (Skolverket, 2011, s. 42) kräver en förankring i den förståelse som barnet/eleven besitter.

## Metod och analys

Det empiriska underlaget bygger på tre olika workshoppar med vardera tre klasser, alltså har totalt nio klasser i årskurs 4 till 6 deltagit i studien. Processen bygger på centrala idéer i designbaserad forskning (engelska: Design-Based Research) (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992; A. Collins, 1992; The Design-Based Research Collective,

Hernwall & Söderberg

2003), som att utveckla teorier och artefakter som har relevans för lärande och skolans utveckling (se även Hernwall m.fl., 2017; Hernwall, Hullgren & Söderberg, 2018). Det är alltså inte undervisningen som sådan som är i fokus för designbasrad forskning, utan snarare bidra till utvecklingen av en artefakt (som kan vara i form av en prototyp) och en fördjupad teoretisk förståelse. Därför har ett nära samarbete mellan forskare och utövare i autentiska miljöer varit avgörande (Wang & Hannafin, 2005). Även om strävan för projektet är att via systematiska experiment utveckla en arbetsmodell med relevans för skolan i allmänhet och HKK i synnerhet, är fokus för analysen här vilken finansiell förmåga eller duglighet (capability) elever i årskurserna 4 till 6 besitter.

### **Workshoparnas tema och innehåll**

Workshoparna planerades och genomfördes av oss forskare, med stöd av elevernas lärare. Varje sådan workshop tog 45 till 90 minuter. Med något enda undantag, har alla elever i de klasser vi besökt deltagit i workshopen. Analysen av det empiriska underlaget är inte bara ständigt pågående, utan också underlag för nästa steg i processen. I en tidigare rapport (Hernwall m.fl., 2017) beskriver vi dessa workshoppar i mer detalj. Planering och genomförande av de tre workshopparna har betydelse för kvalitet och innehåll i det empiriska underlaget, och med utfallet av den tematiska analysen. Vi har därför varit noggranna med att förankra upplägget av och det tematiska innehållet i workshopparna i såväl tillgänglig teori och erfarenhet, i dialog inom projektgruppen och med externa experter med relevans för fältet barn och ekonomi. I denna iterativa process har dessutom preliminära resultat av genomförda workshoppar varit betydelsefullt.

	<b>Workshop 1</b>	<b>Workshop 2</b>	<b>Workshop 3</b>
När	November 2016 + februari 2017	Mars 2017	Mars 2017
Var	Skola 1, i stor-Stockholm.	Skola 2, i mindre samhälle i mellan-Sverige.	Skola 3, i mindre samhälle i mellan-Sverige.
Vilka	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).	3 klasser (årskurs 4, 5, 6).
Vad	Tre stationer: (i) kostnad/värde, (ii) hushålla med knappa resurser, (iii) spara eller använda.	Värdefull upplevelse kontra en upplevelses kostnad.	Vad är pengar? Pengars värde?
Empirisk data	Elevers (individuella) anteckningar + forskarnas anteckningar + ljudinspelningar.	Elevernas (individuellt och i grupp) anteckningar + forskarnas anteckningar + omröstning + ljudinspelningar.	Elevernas (grupp) teckningar & anteckningar + forskarnas anteckningar.

Tabell 3. *Workshopparnas tema och innehåll.*

Workshopparnas tema och innehåll (sammanställt i tabell 3) rymmer en stor grad av öppenhet, varför redan deltagarnas tolkning av vad de förväntas att bidra med öppnar för reflektion. Detta har samtidigt varit en kvalitet i workshopparna, då det har erbjudit en möjlighet att i flera steg analysera och förnya analysen av det insamlade underlaget.

### **Workshop 1.**

Eleverna får i mindre grupper (fem till sju personer) besöka tre stationer. Vid varje station finns en forskare som leder samtalet. Vid stationen får de först besvara frågan individuellt på papper (vilket samlades in) för att sedan diskutera tillsammans (vilket spelades in).

*Station 1: värdet av det digitala/abstrakta kontra det konkreta/fysiska.* Eleverna får se tre bilder (konto på Minecraft, två biobiljetter, kickbike) och svara på frågan "Varför kostar detta 225 kronor? Vad är det som kostar pengar?"

*Station 2: hushålla med knappa resurser/prioriteringar.* Eleverna får höra ett scenario där de är på väg hem, har lovat att ringa föräldrarna, batteriet på telefonen är strax slut, och så ställs de inför möjligheten att fånga en sällsynt Pokémon. "Väljer du Pokémon eller att ringa hem? Varför?"

*Station 3: belöning, utfall, väntan.* Eleverna får höra ett scenario där jämnåriga Kim måste välja ett av tre alternativ för sitt datorspelande. Spela en timma varje dag, vänta till helgerna men spela åtta timmar då, eller spela utan tidsrestriktioner på det stundande lovet.

En central erfarenhet från workshop 1 var att "upplevelse" var centralt för att förstå en varas eller produkts värde. Workshop 2 fokuserade därför "upplevelse".

### **Workshop 2.**

En workshop i tre steg. Steg ett; individuellt beskriva en upplevelse som varit personligt värdefull, samt varför. Detta presenteras i mindre grupper (tre till fem elever). Steg två; i de mindre grupperna prissätta de olika upplevelserna, genom det fiktiva företaget som säljer upplevelser. Steg tre; en gemensam omröstning om prissättningen på dessa upplevelser (ett urval) varit rimlig.

Redan efter workshop 1, vilket underströks vid workshop 2, var det tydligt att begreppet "pengar" var abstrakt.

### **Workshop 3.**

Arbeta i grupper om tre till fyra elever, där de presenteras fiktiva familjer från tre olika tidsepoker (samtid, dåtid, framtid) och genom att skriva och rita svara på tre frågor: Hur ser deras *pengar* ut? Hur gör de när de *sparar* pengar? Hur gör de när de vill *köpa* något?

Tentativa resultat från dessa workshoppar har kontinuerligt återkopplats till och diskuterats med lärarna själva såväl som lärarutbildare och andra intressenter inom fältet.



Hernwall & Söderberg

### ***Tolkningens sammanhang och strävanspunkt***

Med bas i en samtida hermeneutisk tolkningstradition med explicit förankring i samhällsvetenskaplig forskning (se Selander & Ödman, 2004b), är hermeneutiken också ett demokratiskt projekt som är samtidigt samtalande och sanningssökande. Samtalande genom att "ständigt [...] brytas mot andra tolkningar" (Selander & Ödman, 2004a, s. 15) och sanningssökande genom sin strävan efter upprättandet av en ny fond (sanningshorisont) "mot vilken nya tolkningar kan göras på goda grunder" (ibid., s. 15). Denna hermeneutiska tolkning balanserar då "'tolkningens nödvändighet', 'upprättandet av en ny fond' och en 'sanningshorisont'" (ibid., s. 15). Sanning skall alltså inte förstås som en absolut lagbundenhet eller stipulerad utsaga, utan en empiriskt välgrundad tolkning som bidrar till en tillfällig – och därmed föränderlig – kunskap men med hög grad av relevans. Det är alltså en lokal, eller tillfällig, relevans (liksom i design-baserad forskning) som kan avgöra värdet eller kvaliteten i detta hermeneutiskt orienterade samtalande och sanningssökande.

Vår läsning av elevernas utsagor sker i linje med teorier om barn och barns perspektiv där vi "motläser" teorier om ekonomisk kompetens och finansiell bildning med ambitionen att *säga något till* ämnet hem- och konsumentkunskap generellt och undervisning i och om privatekonomi specifikt. Vår tolkning är alltså *förmedlad* via en förförståelse (en "för-dom" (Selander & Ödman, 2004a, s. 11)), där denna förförståelse består av teoretisk bas och en ideologisk position vilka samlas i en emancipatorisk ambition speglade skolans uppdrag att vara samtidigt demokratiserande och kompensatorisk. Det är därför snarare läroplanens återkommande betoning av att "främja" elevers lärande, utveckling, etc. (Skolverket, 2011) än de i läroplanen förekommande kursplanerna som är analysens strävanspunkt.

Närvaron av privatekonomi inom HKK är, menar vi, uttryck för en sådan demokratiserande och kompensatorisk strävan, där målet är att alla elever i grundskolan skall ges goda möjligheter att utveckla en adekvat privatekonomisk grund- och handlingsförståelse. Samtidigt blir betydelsen av att upprätta en ny fond för att förstå barns och ungas villkor för utvecklandet av ekonomisk kompetens särskilt uppenbar då tidigare forskning i allt väsentligt domineras av en tydlig normativ hållning (se Hernwall m.fl., 2017).

### ***Barn som aktiva subjekt***

Att förstå barnet som ett aktivt subjekt är en medveten position, vilken utgår från subjektets inneboende kompetens, behov eller intentioner. Men även om denna position är rimlig, är det en vald position som ramar in villkoren för studiens design liksom för forskningens reflekterande inslag (James & Prout, 1997; Prout, 2005). Liksom "barnperspektiv" kan rymma olika tids- och situationsbundna motiv som perspektiv *för barn, på barn, samt barns eget* perspektiv (Qvarsell, 2010), är förståelsen av barnet som aktivt subjekt en tid- och situationsspecifik konstruktion (Alanen, 1992; Ariès, 1965).

Genom benämmandet formas skilda förväntningar och krav på individen. "Barn-dom är en kategori, som läggs på individen, från andra, eller från barnet självt." (Jo-

hansson, 2009, s. 19). Barnet, som subjekt, blir sedan bemött utifrån sin position att tillhöra denna grupp, eller kategori. Den fas i barndomen som vi särskilt intresserar oss för här, är mellanstadieelever, eller de barn som är 10 till 13 år. Dessa barn har i någon mån börjat lämna barndomen, men ännu inte (fullt ut) inträtt i tonåren: en period i livet som dels handlar om en språklig konstruktion (i mellanrummet mellan de ensiffriga barn-åren och ton-åren), dels om att kroppen under denna tid påbörjar och genomgår en rad dramatiska kroppsliga förändringar (puberteten). Begreppet "tweens", vilket står för *inbetween* barndom och tonårstiden och används för att markera en särskild period i uppväxten, belyser denna speciella fas. Med tweensbegreppet sätts fokus på en period i livet där dessa tweens strävar efter det som tidigare var förknippat med tonårstiden (Cook & Kaiser, 2004). Ofta framhålls att tweens är i en livsfas där de kräver och får ökad autonomi, men att de samtidigt är beroende av vuxna för pengar, kläder, husrum, mat och så vidare (Cook, 2005; Kaare m.fl., 2007). Tweens är alltså i en situation där de mer och mer träder in i rollen som konsument, även om det sker på de vuxnas villkor - det är ofta deras pengar de använder. Marknadens allt ökande fokus på denna åldersgrupp understryker ytterligare vuxnas närvaro och påverkan (Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992).

(Ågren, 2016) har studerat hur barn fostras att bli konsument och skriver att "Vårt medialiserade samhälle är även ett kommersiellt sådant och genom bilder, texter och symboler lockas vi att konsumera." (s. 23). Ågrens studie av digitala spelvärldar (Club Penguin och Club Panfu) visar hur konsumtion av varor och tjänster flätas samman med konstruktionen av den egna identiteten, där barnet bokstavligen formar sig själv genom sin aktiva närvaro i dessa sociala spelmiljöer (se också Abiala & Hernwall, 2013; Hernwall, 2014). Detta identitetsskapande är inte något passivt formande av identitet, utan en effekt av ett aktivt handlande - vilket kan stå som metafor för hur den verklighet som är samtidens uppväxtvillkor för barn, där att delta, att producera och att konsumera är sammanflätade storheter (jfr Bolter & Grusin, 1999; Bruns, 2006; Jenkins, 2006; Manovich, 2001; Poster, 1995).

### **Tematisk analys**

Det insamlade empiriska underlaget från de tre workshopparna bestod av elevernas individuella anteckningar (workshop 1 och 2), elevernas anteckningar i grupp (workshop 1, 2 och 3), elevernas teckningar (workshop 3), ljudinspelningar (workshop 1 och 2), forskarnas anteckningar (alla workshopp) samt återkoppling (verbalt samt enkät) från lärare. Även om detta är ett heterogent empiriskt underlag, har vi valt att betrakta det som varandra likvärdigt i termer av bärare av betydelser. Verbala utsagor liksom teckningar har transkriberats, texter (anteckningar) har sammanställts, innan dessa sorterats systematiskt med stöd i en tematisk analys (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013; Yukhymenko, Brown, Lawless, Brodowinska & Mullin, 2014). Ett första steg bestod i en sammanställning i excellark, där projektets tre forskare kontinuerligt diskuterat inte bara hur dessa sammanställningar skall ske utan också tentativa tolkningar. Nästa steg bestod i en mer tydlig tematisk analys.

Hernwall & Söderberg

Idealt är en tematisk analys en datadriven induktiv process där teman identifieras genom noggrann läsning och omläsning. Den tematiska analysen är inte minst användbar vid analys av komplex data (Braun & Clarke, 2006) och tillåter en annan öppenhet än till exempel en mer frekvensorienterad innehållsanalys. Den tematiska analysen skiljer ofta mellan ett initialt identifierande av koder (eller betydelsebärande uttryck i det empiriska underlaget), och hur dessa blir stöd i sökandet efter övergripande teman (Hjerm, Lindgren & Nilsson, 2014). I presentationen kommer fokus att vara på de tre teman som en sådan genererat i projektet.

## Resultat

### *Tematisk analys av elevernas förståelse*

Den tematiska analysen visade att eleverna kunde argumentera med utgångspunkt i tre grundläggande privatekonomiska principer: *resurs*, *värde* och *tid*. Nedan beskriver vi de tre begreppen så som vi har utvecklat dem inom projektet och sedan följer en längre tematisk presentation av resultaten. I denna presentation är det väsentliga att visa exempel på principer som barnen (ger uttryck för att de) förstår och på vilket sätt. Däremot inte sagt att alla de barn vi mött förstår dessa principer, eller på just detta sätt. Snarare är det en, i en tematisk analys grundad, möjlig fond för en ny sanningshorisont som vi presenterar (Selander & Ödman, 2004a). Denna presentation ger utrymme för att visa på åtminstone några av de dimensioner som ryms inom dessa tre grundläggande privatekonomiska principer genererade inom projektet. Begreppen *resurs*, *värde* och *tid* anger på metanivå det minsta gemensamma i elevernas utsagor. Vi forskare har bidragit med konceptualisering av dessa begrepp.

En *resurs* är någonting individen antingen har eller saknar. En sådan tillgång går då att använda, byta eller på annat sätt omsätta.

Upplevelsen av *värde* är individuell och det är först när individen reflekterar över vilket värde någonting har för hen som det är möjligt att fatta egna beslut med betydelse för privatekonomin. Men värde är också relaterat till vad någon är beredd att betala. Vi menar att dessa två dimensioner av värde är utgångspunkt för en marknad, för handel och för att en individ ska kunna fatta beslut som berör den egna ekonomiska framtiden.

Värdet av en viss resurs kan förändras över *tid*, vilket kan belysas med begrepp som samlarvärde och begagnatvärde. Tid har också betydelse i relation till valet att konsumera idag (eventuellt via lån) eller att konsumera i framtiden (efter att först ha sparat). Tid är därför avgörande för att förstå hur värdet av att ha eller sakna resurser förändras på kort och lång sikt.

### **Resurs**

En resurs kan vara en mobiltelefon, att få gå i skolan, att vara duktig på fotboll eller ha sparade pengar. Men även ett syskon kan vara en resurs, något som är en subjektivt värdefull tillgång. En resurs är något som någon har, men inte alla andra. Det finns resurser som går att skaffa av egen kraft, medan andra kräver hjälp eller insatser av andra.

Workshop 3 innehöll ett historiskt perspektiv där vi i scenariet backade tillbaka till hur en fiktiv familj kunde ha haft det på tidigt 1800-tal. I detta exempel ser vi att eleverna resonerar kring hushållning och hållbarhet:

”Köpte [familjen] inte onödiga saker. Dom gjorde egna saker.”

(Grupp med 3 flickor och 1 pojke, årskurs 4, workshop 3)

Att familjens ekonomi var beroende av fysiska resurser och ekonomiska kretslopp för två hundra år sedan återkommer:

”Köpte djur till mat. Köpte frön till att odla. Dom sålde från så fick dom pengar.”

(Grupp med 2 flickor och 3 pojkar, årskurs 4, workshop 3)

Förståelsen för ekonomiska kretslopp blir tydlig i en historisk tillbakablick. Men idén att vinst kan återinvesteras i verksamhet är inte unik för hur det var i dåtidens samhälle. Denna tankefigur återkommer i resonemang om nutiden (vad är det som kostar vid ett biobesök):

”För att skaparna vill ha pengar till att fixa en till film.”

(Grupp med 3 pojkar, årskurs 4, workshop 1, station 1)

Där familjen på 1800-talet fick sin utkomst genom den egna produktionen (förvaltandet av de egna resurserna), är yrket vad som avgör lönen idag. Barnen menar vidare att denna inkomst (lönen) ska räcka till skatt, konsumtion och sparande. Inkomsten blir så en ändlig resurs för den samtida familjen, medan den historiska familjen kan bruka en till synes oändlig jord så länge de återinvesterar (planterar). Att inkomst är ändlig accentueras ytterligare när eleverna beskriver att de som inte är yrkesarbetande (barn eller arbetslösa) inte får några pengar.

I fenomenet sparande kan vi se hur värde av olika resurser (pengar, mat, resa) ömsesidigt påverkar varandra:

”[Pappan i familjen] Sparar pengar till sin drömresa till Jerusalem genom att köpa billigare mat och använda matrester.”

(Grupp med 3 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Även om pengar (monetära resurser med specifikt värde) kan sparas ses de som ändliga resurser. Sparande kan handla om att spara pengar för att köpa något längre fram, men också att få köpa godis idag under förutsättning att det skall sparas till lördag. Sparande kan alltså ta sig olika former, och det kan vara olika personer som är

Hernwall & Söderberg

olika benägna att spara – som kontrast till slösa. I spänningsfältet spara-slösa finns också en genus- och åldersmärkning. Ett exempel:

”Pappa sparar lite pengar på konto till ny bil. Mamma sparar inte utan lägger det mesta på kläder och smink. Barnen sparar inte.”

(Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

I framför allt workshop 2, men också i workshop 1|station 2, uttrycker eleverna en stark medvetenhet om att den viktigaste resursen i deras liv är familjen, oavsett om detta är unika familjemedlemmar eller hela familjen som kollektiv. Familjen är en resurs som barn vårdar och som de prioriterar högt.

”För att min mamma blir oroad. En Pokémon är inte viktigare än min mamma.”

(Flicka, årskurs 6, workshop 1, station 2)

En tydligt ändlig resurs i elevernas berättelser - och en resurs som ändrar karaktär om den inte vårdas - är föräldrars tålmod. I valet i workshop 1, station 2 mellan den omedelbara tillfredsställelsen (fånga en sällsynt Pokémon nu) eller upprätthålla den goda relationen (meddela föräldrarna), framstår det senare som det naturliga för merparten av eleverna. Den långsiktiga tryggheten är en betydligt viktigare resurs att investera i än den omedelbara tillfredsställelsen, trots att det finns (fanns vid genomförandet av workshop 1) en särskild Pokémon-ekonomi där en sällsynt Pokémon kan vara en statusmarkör. Barnen visar här en medvetenhet om den egna utsattheten som just barn, där de egna resurserna är helt beroende av - och sannolikt i vissa situationer även helt underställda - vuxenvärldens resurser. Noterbart är att eleverna sällan nämner kapitalvaror som det värdefulla. Det är snarare relationer, upplevelser med andra och den egna kompetensen (att vara duktig på något) som de ser som sina viktigaste resurser.

Vid en summering av hur resurser som grundläggande privatekonomisk princip framträder i barnens värld, är det möjligt att förstå det som att de har en god förståelse av marknadsteorins relation mellan tillgång, efterfrågan och pris. Tydligast ser vi detta när eleverna reflekterar kring fysiska varor (som till exempel en kickbike, workshop 1), men även när de skall reflektera över en fiktiv familjs ekonomi (workshop 3).

En avgörande dimension av finansiell förmåga rör möjligheten att förstå fenomenet resurs och hur denna hänger samman med dess (möjliga) värde. En ytterligare central aspekt av resurs - och en resurs värde - är att en resurs kan vara något som någon annan har, men som jag själv saknar och vill ha tillgång till.

### Värde

När eleverna i olika övningar under våra workshoppar tillsammans reflekterar över olika vardagliga fenomen eller aktiviteter (som det personligt värdefulla, tid för da-

torspelande eller en semesterresa) får de tillfälle att se hur fenomen värdesätts olika av olika personer. Det subjektivt unika, som den första egna flygresan eller segern i distriktsmästerskapen, kan vara en utgångspunkt för elevernas reflektioner om en upplevelses värde:

”Det var värdefullt för mig för att jag aldrig har upplevt något sådant tidigare”

(Flicka, åk 6, workshop 2)

När något som är kul också är populärt, som spelet Minecraft, ökar värdet:

”För det här spelet har folk lagt [mer pengar på] än ett vanligt spel. Och flera miljoner människor spelar. Folk är besatta av detta spel så de bryr sig inte om hur mycket det kostar.”

(Grupp med 3 pojkar, åk 6, workshop 1, station 1)

Vidare är värdet i en upplevelse en färskvara, där nya upplevelser eller det de är med om för första gången är mer värdefulla än det som upprepas. Två framträdande aspekter av värde är alltså att det å ena sidan skall vara kul, roligt eller på annat sätt erbjuda individen något unikt, och å andra sidan att det skall vara populärt. Det förra kan ses som uttryck för en upplevelseekonomi, där upplevelser och aktiviteter är till försäljning. Popularitet skulle då vara exempel på den mer traditionella marknadsekonomiska modellen (tillgång och efterfrågan).

Som en förening av dessa finns kändisskapet, vilket kan öka både värdet av upplevelsen (till exempel att se sin favoritartist) som priset på upplevelsen. En relativt simpel aktivitet (som simskola) kan bli extra värdefull genom möjlighet att få träffa eller tränas av en världsberömd atlet. På motsvarande sätt som kändisskapet genererar ökat värde hos en resurs, kan även nya kvaliteter (som en kanin eller ett syskon) addera värde på befintliga resurser (familjen).

Liksom i tidigare studier (Cook, 2005; Johansson, 2009) visar eleverna att de har god kunskap om varors pris. Detta gäller såväl produkter där de är en huvudsaklig målgrupp (kickbike, datorspel, godis), som produkter de sannolikt inte själva bidrar ekonomiskt till (resor, matvaror, etc.). Workshop 2 visade att eleverna i studien har en förhållandevis god samstämmighet om hur upplevelser borde värdesättas i monetära termer. Däremot blev samstämmigheten mindre när upplevelser prissattes till över tusentals kronor. Förutom att se detta som att stora tal kan vara svåra att famna, reser det frågan om detta också kan handla om elevernas insikter om att stora utlägg också kan ha stora konsekvenser på familjens hushållsbudget. Sett i perspektiv av undervisning om privatekonomi uppmärksammar detta att barn växer upp under olika ekonomiska förutsättningar och att pengars värde varierar mellan kontexter.

I workshop 3 lyfte vi explicit frågan om pengar och pengars värde. Det var i detta sammanhang som ett genusnormativt tänkande kom till uttryck för första gången, här exemplifierat av Greta och Åke.

Hernwall & Söderberg

Greta [familjens mamma]: Hemmafru. Tjänar inte mycket, får pengar av Åke [sin man] när det behövs. Sparar inte, slösar på smink.

Åke [familjens pappa]: [...] Sparar hälften av sin lön varje månad.

(Grupp med 1 flicka och 2 pojkar, årskurs 6, workshop 3)

Flickor/kvinnor slösar pengar (på smink och kläder), medan pojkar/män i högre utsträckning sparar och tar ett ansvar för familjens ekonomi. Vad som ligger till grund för detta genusnormativa tänkande där kvinnor hellre spenderar pengar på vad eleverna genom ordet "slösar" uttrycker som mindre viktigt (smink och kläder) behöver studeras ytterligare. Sannolikt är elevernas argument speglingar av normerande genusstrukturer vilka återfinns inom en ekonomisk diskurs (Cook & Kaiser, 2004). Men är detta speglingar av elevernas autentiska föreställningar, eller är det snarare uttryck för genusmärkta kulturella normer (som de inte nödvändigtvis själva ställer sig bakom)? Eller är det till och med så att de medvetet utmanar dessa värderingar?

### Tid

Tid är en viktig kvalitet som påverkar resursers värde, såväl egna som andras. Barn visar i sitt sammanhang en förståelse för att tid kan påverka deras egna och andras värderingar, där det som är viktigt idag inte nödvändigtvis är lika åtråvärt i morgon. Nyhetsvärde är med andra ord sammanflätat med tid:

"Om en film är ny [kostar den] 225 [kronor] ungefär, om filmen är sex dagar gammal kostar den 105 kr för två personer."

(Grupp med 2 pojkar, årskurs 4, workshop 1, station 1)

När en upplevelse upprepas så förlorar den i värde, dess värde devalveras alltså så snart individen har erfarenheten. Detta kan handla om att när familjen för tredje eller fjärde gången flyger utomlands på semester, har utlandssemestern förlorat i värde. Den specifika erfarenheten av att göra något för första gången, som att hoppa fallskärm, eller klättra upp i en fyr med pappa, blir "ett minne för livet", något med bestående värde (Grupp med 4 pojkar, årskurs 4, workshop 2).

Eftersom det tar tid att producera varor (workshop 1), som att "det är mycket tid som gått åt att bygga sparkcykeln" (Grupp med 2 pojkar, årskurs 6, workshop 1, station 1), är det möjligt att omvandla tid till ett ekonomiskt värde. Det som tar mer tid i anspråk borde, i deras argument, vara dyrare än det som har kortare produktionstid. Tid blir så en begränsad resurs, som kan avkräva individen prioriteringar i relation till vardagliga aktiviteter. Som i valet mellan att spela spel på datorn någon timma varje dag eller att spara tid för att få spela totalt sett något mer senare (workshop 1) värderas möjligheten separat av vissa (som antal timmar), medan andra ser det sammanflätat med andra resurser (tid med vänner och liknande).

”En timme räcker tycker jag. För att det är bättre att vara med sin familj än med spel.”

(Flicka, årskurs 4, workshop 1, station 3)

Om flicka i citatet ovan gör ett val mellan olika resurser, låter pojken i det följande citatet tiden vara en unik kvalitet som avgör utfallet (att vänta för att sedan spela obegränsat hela jullovet):

”För att Kim får spela hur mycket han bara vill i 3 hela veckor. 25-30 dagar är okej att pausa och [istället] hänga med sina vänner i 25-30 dagar. Längtan!”

(pojke, årskurs 6, workshop 1, station 3)

I sammanhang som är relevanta och bekanta för dem själva är eleverna kompetenta att identifiera tid som en privatekonomisk princip vilken påverkar resursers värde. Att på detta sätt förstå att tid hänger samman med resurs och värde är i sin tur viktigt för utvecklingen av mer komplicerade ekonomiska och finansiella begrepp som till exempel risk.

## Diskussion

Utifrån en tematisk analys av tre olika workshoppar med elever i årskurs 4 till 6 kan vi visa att de med sin egen kontext som referensram förstår resurs, värde och tid som tre grundläggande privatekonomiska principer. Med förståelse av ekonomi som ”hushållning med knappa resurser”, ger dessa tre principer en god grund för att i allt väsentligt fanna hushållningens centrala element. Även om studien bygger på ett begränsat underlag (nio workshops, tre skolor, knappt 200 elever), så vill vi i denna diskussion peka på möjliga konsekvenser av studiens analys av det empiriska underlaget. I undervisningen om privatekonomi är det, menar vi, viktigt att redan i tidiga årskurser ta fasta på elevernas upplevda sammanhang för att stötta dem i att skapa bryggor från det kända till ny och fördjupad kunskap. I denna diskussion väljer vi att ta visst stöd i empiriska citat, för att tydliggöra diskussionens argument.

Finansiell eller ekonomisk kompetens har tre dimensioner, vilket avspeglas i teo-ribildningen (Lusardi, 2015; Van Rooij m.fl., 2011). Kunskap om ekonomiska begrepp (literacy) handlar i en skolkontext (jfr OECD, 2012) ofta om å ena sidan begreppsförståelse, som vad kredit, kronofogde eller lån betyder. Och å andra sidan om räknefärdighet (numeracy), vilket ofta ges dräkt i frågor om att räkna ut en familjs budget, räkna ut en maträtts energi utifrån en kaloritabell eller vad som är en rimlig veckopeng beroende på barnets ålder. Även om dessa två dimensioner har betydelse för en privatekonomisk kompetens, så menar vi att de går förbi en mer grundläggande ekonomisk förmåga (capability) som handlar om förståelse av centrala privatekonomiska principer. Dessutom har Loke m.fl. (2015) visat att den ekonomiska förmågan är mindre beroende av analytiska kategorier som kön och etnicitet, vilket innebär att här finns en större yta för barn med olika socioekonomisk bakgrund att mötas på.



Hernwall & Söderberg

Tar vi utgångspunkt i att ekonomi kan förstås som att hushålla med knappa resurser, har det kompetenta ekonomiska subjektet förmågan att göra val i skärningspunkten mellan resurs, värde och tid. Denna förståelse är avgörande för att subjektet skall kunna vara en kompetent aktör på en finansiell marknad, där kunskap om begrepp (literacy) respektive räknefärdigheter (numeracy) sällan (eller aldrig) ger tillräcklig grund för en kritisk och reflekterande finansiell bildning. För att nå dit krävs även, eller i första hand, förmågan (capability) att tänka i ekonomiska termer vilket alltså sker med bas i resurser, värde och tid som essentiella privatekonomiska principer.

### ***Barns perspektiv på ekonomi***

Eleverna i studien ger sällan eller aldrig uttryck för de för finansiell bildning traditionella kompetensområdena räknefärdigheter (numeracy) och begreppskunskap (literacy), vilka båda är kompetenser på en abstrakt eller teoretisk nivå. Att det ändå sker, men att det sker i begränsad omfattning, anser vi illustrerar att dessa kompetenser inte har en naturlig eller självklar plats i barnens livsvärld. I workshop 3 var det en grupp elever i årskurs 6, under påtaglig ledning av en stark ledargestalt, som lade all tid på att skapa ett cirkeldiagram för att illustrera familjens ekonomi. Även om läraren berättade för oss att de hade arbetat med hushållsekonomi nyligen och med begrepp som "budget", var det endast en grupp som valde att lösa uppgiften på detta tydligt matematiskt-ekonomiska sätt. Det var inte heller ett angreppssätt som smittade av sig till de övriga grupperna i rummet. En motsvarande tolkning såg vi även hos en grupp elever i årskurs 5, med en likaledes hög abstraktionsnivå i hur uppgiften angreps. Här var det två elever som valde att sitta för sig själva i ett angränsande gruppum och där arbetade med att presentera sin fiktiva familjs ekonomi i form av en fyrfältstabell. Den avgörande skillnaden är att denna senare grupp inte gav uttryck för en ekonomisk begreppsapparat (literacy), vilket alltså "cirkeldiagramsgruppen" gjorde genom sin specifika framställningsform och de begrepp de använde. Detta är alltså undantag, som med det understryker betydelsen av en undervisning om privatekonomi bör ta avstamp i den förståelse barn har.

För även om eleverna inte använder etablerade finansekonomiska begrepp, gav flera elever uttryck för en förståelse av hur produktionskostnader, men även popularitet, avgör prissättning. Att barn i åldrarna strax innan tonåren (s.k. tweens) är medvetna konsumenter (Cook, 2005; Cook & Kaiser, 2004; Kaare m.fl., 2007; Korsvold, 2012; Lindström & Seybold, 2004; McNeal, 1992) och att de har en grundläggande förståelse av såväl pengar som ekonomiska begrepp (Appleyard & Rowlingson, 2013; Näsman & von Gerber, 2000; Åbacka, 2008) visade sig redan i den första workshopen. När vi introducerar de tre produkterna i workshop 1, station 1 (kickbike, biobiljetter, Minecraft), blir det snart en diskussion om kvaliteten på den kickbike vi visar bild på och som vi säger kostar 225 kronor. Produkten på bilden har, betonar flera av eleverna, ett högre pris i handeln. Så antingen är detta en begagnad kickbike av tvivelaktig kvalitet, eller så är det inte den produkt på bilden som de skulle få för 225 kronor. Den här typen av konkreta och erfarenhetsbaserade resonemang återfinns även i workshop 2, där de har god kunskap om vad ett besök på en nöjespark som Liseberg kostar (entré,

åkbånd, lunch, godis, etc.). Medan de har svårare att prissätta andra upplevelser som en semesterresa, då de har påtagligt mer begränsad kunskap om vad till exempel en två veckors familjesemester kostar.

Den vuxnes potentiella oro, och möjligheten att begränsa den, är för många barn ett centralt argument vid en valsituation, där tidigare erfarenhet av konsekvenser vid liknande situationer är en viktig beståndsdel. Det egna eventuella intresset i Pokémon kan skjutas upp.

För ett spel är inte lika viktigt som att ha en mamma som inte är orolig. För att om jag inte ringer då kommer hon inte veta vart jag är, hon kanske ringer polisen i onödan till exempel.

(Pojke, åk 6, workshop 1, station 2)

Att eleverna klarar av att väga omedelbar tillfredsställelse mot framtida belöningar visar de även när de reflekterar över hur de på subjektivt bästa sätt skall nyttomaximera den ändliga resursen tid, när de i workshop 1, station 3 skall välja mellan tre olika alternativ för datorspelande. Den egna upplevelsen av glädjen i att spela datorspel vägs mot erfarenheterna av omgivningens krav och förväntningar, där flertalet barn navigerar mellan dessa emellanåt motstridiga perspektiv/önskemål. I ett upplevelse- eller erfarenhetsbaserat perspektiv, så som det kommer till uttryck i workshop 2, är det subjektivt unikt värdefulla – som kärlek, nära anhöriga som blir friskförklarade från svåra sjukdomar eller att få ett småsyskon – svårt att värdera i pengar. Uppgiften i workshop 2 rörde sig medvetet från vad som var subjektivt ”värdefullt” till en fråga om vad det skulle ”kosta” att bli del av motsvarande upplevelse. Ju närmare det egna intresset och de egna känslorna, desto vanskligare var det att sätta ett monetärt pris på samma upplevelse.

### ***Hem- och konsumentkunskap***

Ämnet hem- och konsumentkunskap har en gedigen tradition i hushållslära. Med resurs, värde och tid kan undervisningen om privatekonomi på ett naturligt sätt ges plats inom ramen kosthållning och matlagning, på en såväl praktisk som teoretisk nivå. Att tillreda en maträtt rymmer på ett naturligt sätt principen resurser (och till och med begränsade resurser), vilkas värde är sammanflätat med hur de hanteras och kombineras. I denna process är tid en viktig variabel, som alldeles uppenbart påverkar kvaliteten (värdet) i den slutgiltiga produkten (resursen). Att på detta sätt införliva privatekonomiska begrepp, som ringar in bekanta principer i en redan känd process (matlagning) torde öka sannolikheten att det unika barnet kan famna såväl grundläggande som i förlängningen mer specifika privatekonomiska principer.

Lärarens roll blir i detta sammanhang att vara stöd i översättningen mellan det redan bekanta och de mer abstrakta begreppen. Att ta fram material så att lärare kan arbeta med att kartlägga elevernas förståelse och skapa denna brygga torde därför vara ett särskilt viktigt uppdrag för framtiden. Erfarenheterna från denna studie har visat på elevernas förståelse av privatekonomi men också belyst betydelsen av ut-

Hernwall & Söderberg

vecklingen av metoder och redskap för undervisning om privatekonomi i grundskolans hem- och konsumentkunskap. Elevernas förståelse av resurs, värde och tid kan här utgöra en naturlig bas för framtida utveckling av didaktik inom ämnet.

I sammanhanget kan det avslutningsvis vara viktigt att som (Appleyard & Rowlingson, 2013) resa frågan om skolan (didaktiken, lärarna, ämnet) är redo för att möta ett tydligt dokumenterat ökande behov av finansiell bildning. Denna artikel har berört denna tematik, genom att diskutera villkoren för undervisning i privatekonomi. Vilken roll har då ekonomi generellt, och privatekonomi specifikt, i den svenska läroplanen (Lgr 11)? Denna fråga och liknande mer policyrelaterade frågor med bäring på elevers förståelse för privatekonomi och för grundläggande privatekonomiska principer är fält i behov av ytterligare belysning. När det gäller andelen privatekonomi inom HKK-undervisningen är det vår slutsats att denna är underdimensionerad i sin nuvarande form, men har mycket att vinna på att utgå från de insikter om elevernas förståelse som detta projekt givit. Skolan erbjuder ju också andra möjligheter att under grundskola och gymnasium utveckla barnens och ungdomarnas förståelse för privatekonomi. Inte minst är just det ämnesöverskridande inom det privatekonomiska området, i kombination med det individspecifika som socioekonomiska förutsättningar innebär, något som pekar mot behovet av en bredare diskussion.

## Referenser

- Abiala, K. & Hernwall, P. (2013). Tweens konstruerar identitet online-flickors och pojkars erfarenheter av sociala medier. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, vol. 18, nr. 1-2, ss. 10-35.
- Agarwal, S., Amromin, G., Ben-David, I., Chomsisengphet, S. & Evanoff, D. D. (2010). Financial counseling, financial literacy, and household decision making. Pension Research Council Working Paper (2010-34). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Agarwal, S., Driscoll, J. C., Gabaix, X. & Laibson, D. (2009). The age of reason: Financial decisions over the life cycle and implications for regulation. *Brookings Papers on Economic Activity*, vol. 2009, nr. 2, ss. 51-117.
- Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Publication Series A. Research Reports 50*. Jyväskylä: Jyväskylä Univ. (Finland). Inst. for Educational Research.
- Appleyard, L. & Rowlingson, K. (2013). Children and Financial Education: Challenges for Developing Financial Capability in the Classroom. *Social Policy and Society*, vol. 12, nr. 4, ss. 507-520.
- Ariès, P. (1965). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: McGraw-Hill.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 13, nr. 1, ss. 1-14.
- Bohm, I. (2016). "We're made of meat, so why should we eat vegetables?": food discourses in the school subject home and consumer studies. (Diss.), Umeå universitet, Umeå.

- Bolin, A. (2018). Upplevelser av ekonomisk utsatthet: barns och ungas aktörskap och strategier. I T. Johansson & E. Sorbring (red.). *Barn- och ungdomsvetenskap: grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge, MA: MIT press.
- Bonn, M. & Webley, P. (2000). South African children's understanding of money and banking. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 18, nr. 2, ss. 269-278.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, vol. 3, nr. 2, ss. 77-101.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, vol. 2, nr. 2, ss. 141-178.
- Bruns, A. (2006). Towards produsage: Futures for user-led content production. I F. Sudweeks, H. Hrachovec & C. Ess (red.). *Cultural attitudes towards technology and communication* (ss. 275-284). Murdoch: Murdoch University.
- Brusdal, R. (1998). *Lommepenger, ekstrapenger og lærepenger*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning
- Cardell, D. (2016). *Family theme parks, happiness and children's consumption: From roller-coasters to Pippi Longstocking* (vol. 654): Linköping University Electronic Press.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. I E. Scanlon & T. O'Shea (red.). *New Directions in Educational Technology*. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences), vol. 96, ss. 15-22. Berlin och Heidelberg: Springer.
- Collins, M. J. & Odders-White, E. (2015). A Framework for Developing and Testing Financial Capability Education Programs Targeted to Elementary Schools. *The Journal of Economic Education*, vol. 46, nr. 1, ss. 105-120.
- Cook, D. T. (2005). The Dichotomous Child in and of Commercial Culture. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, vol. 12, nr. 2, ss. 155-159.
- Cook, D. T. & Kaiser, S. B. (2004). Betwixt and be Tween Age Ambiguity and the Sexualization of the Female Consuming Subject. *Journal of Consumer Culture*, vol. 4, nr. 2, ss. 203-227.
- Danes, S. M. & Haberman, H. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 18, nr. 2, ss. 48-60.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, vol. 5, nr. 1, ss. 80-92.
- Friedline, T. (2015). A developmental perspective on children's economic agency. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 39-68.
- Gerardi, K., Goette, L. & Meier, S. (2013). Numerical ability predicts mortgage default. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 110, nr. 28, ss. 11267-11271.

Hernwall & Söderberg

- Gisslevik, E. (2018). *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. (Diss.), Göteborgs universitet, Göteborg.
- Harju, A. (2008). *Barns vardag med knapp ekonomi: en studie om barns erfarenheter och strategier*. (Diss.), Växjö University Press, Växjö.
- Hernwall, P. (2014). Vem är du? Om genus och makt i ungas kommunikation online. I E. Dunkels & S. Lindgren (red.). *Interaktiva medier och lärandemiljöer*. Malmö: Gleerups.
- Hernwall, P., Hullgren, M. & Söderberg, I.-L. (2017). *Barn och digital ekonomi. Hur lär barn om pengar och ekonomi i ett digitalt sammanhang?* (TRITA- KTH-Cefin-SR-16-SE). Tillgänglig online. [Hämtad den 15, maj , 2019 från: [http://sparbanksakademien.se/wp/wp-content/uploads/2012/11/RapportKTH\\_BODE\\_20171.pdf](http://sparbanksakademien.se/wp/wp-content/uploads/2012/11/RapportKTH_BODE_20171.pdf)]
- Hernwall, P., Hullgren, M. & Söderberg, I.-L. (2018). Barns utvecklade förståelse av ekonomi – och utvecklingen av ett lärarstöd (TRITA-ABE-RPT-186). Tillgänglig online. [Hämtad den 15, maj , 2019 från: [https://barnochekonomi.blogs.dsv.su.se/files/2018/05/Slutrapport\\_Barn-och-ekonomi\\_2018.pdf](https://barnochekonomi.blogs.dsv.su.se/files/2018/05/Slutrapport_Barn-och-ekonomi_2018.pdf)]
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2.a upplagan). Stockholm: Gleerups utbildning.
- Hjälmeskog, Karin & Höijer, Karin (Eds.). (2019). *Didaktik för hem- och konsumentkunskap*. Malmö: Gleerups.
- Hong, H., Kubik, J. D. & Stein, J. C. (2004). Social interaction and stock-market participation. *The journal of finance*, vol. 59, nr. 1, ss. 137-163.
- Höijer, K. (2013). *Contested Food: the construction of home and consumer studies as a cultural space*. (Diss.), Acta Universitatis Upsaliensis,
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University press.
- Johansson, B. (2009). Sparare, delegerare och hedonistiska konsumtionsnjutare: Olika sätt att vara barnkonsument. I A. Banér (red.). *"Allt blir en vara" Barn, kultur och konsumtion* (42 ed.) Stockholm: Centrum för barnkulturforskning: Stockholms universitet.
- Johnson, E. & Sherraden, M. S. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *Journal of Sociology & Social Welfare*, vol. 34, nr. 3, ss. 119-145.
- Kaare, B. H., Brandtzæg, P. B., Heim, J. & Endestad, T. (2007). In the borderland between family orientation and peer culture: the use of communication technologies among Norwegian tweens. *New Media & Society*, vol. 9, nr. 4, ss. 603-624.
- Kempson, E., Collard, S. & Moore, N. (2006). Measuring financial capability: An exploratory study for the financial services authority. *Consumer Financial Capability: Empowering European Consumers*. Bryssel: European Credit Research Institute, ss. 39-76.
- Korsvold, T. (2012). Revisiting Constructions of Children and Youth in Marketing Advertisements A Historical and Empirical Study of the Norwegian Company Helly Hansen. *Young*, vol. 20, nr. 1, ss. 1-17.

- Lange, M. (2017). *Food Safety Learning in Home and Consumer Studies: Teachers' and Students' Perspectives*. (Diss.), Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Leskinen, J. & Raijas, A. (2006). Consumer financial capability-a life cycle approach. *Consumer Financial Capability: Empowering European Consumers*, Bryssel: European Credit Research Institute, ss. 8-23.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem-och konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. (Diss.), Umeå universitet, Umeå.
- Lindström, M. & Seybold, P. B. (2004). *Brandchild: remarkable insights into the minds of today's global kids and their relationship with brands*. London: Kogan Page Publishers.
- Loke, V., Choi, L. & Libby, M. (2015). Increasing youth financial capability: An evaluation of the MyPath Savings Initiative. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 97-126.
- Lundby, E. (2012). "If you have money, you can be kinder to them": possessions and economic resources in children's peer groups. *Young Consumers*, vol. 13, nr. 2, ss. 136-146.
- Lundby, E. (2013). "You can't buy friends, but..." children's perception of consumption and friendship. *Young Consumers*, vol. 14, nr. 4, ss. 360-374.
- Lusardi, A. (2015). Financial literacy: Do people know the ABCs of finance? *Public Understanding of Science*, vol. 24, nr. 3, ss. 260-271.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, nr. 2, ss. 358-380.
- Lusardi, A. & Tufano, P. (2015). Debt literacy, financial experiences, and overindebtedness. *Journal of Pension Economics and Finance*, vol. 14, nr. 4, ss. 332-368.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Massachusetts: MIT Press.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, vol. 20, nr. 1, ss. 70-83.
- McNeal, J. U. (1992). *Kids as customers: A handbook of marketing to children*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2001). *Mina pengar! Kan små barn handla själv?* Linköping: Linköpings universitet.
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2001). *Typ Pank!: Från 5:an till 9:an-en väg mot ekonomisk kompetens?* Linköping: Linköpings universitet.
- OECD. (2012). *Pisa. Assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. OECD. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf>]
- POPAI. (2013). *Tweens R' Shoppers: A look at the tween market & shopping behavior*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <http://memberconnect.shopassociation.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=e74d8a46-ae5c-c844-9c45-ceb722700418>]
- Poster, M. (1995). *The second media age*. Cambridge: Polity press.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: toward the interdisciplinary study of child-*

Hernwall & Söderberg

- ren. London: Routledge & Falmer.
- Qvarsell, B. (2010). Pedagogik som motkultur-för barnets bästa. I G. Alba & Y. Wibaeus (red.). *Pedagogik som motstånd* (vol. 2, ss. 85-94). Stockholm: Svenska Korczaksällskapetets skriftserie.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 44, nr. 2, ss. 276-295.
- Robinson, J. & Robinson, J. (2012). *The Next Generation of Consumers*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <https://www democraticmedia.org/sites/default/files/The-Next-Generation-of-Consumers.pdf>]
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2004a). Inledning. I S. Selander & P.-J. Ödman (red.). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2004b). *Text & existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos AB.
- Sherraden, M. S. & Grinstein-Weiss, M. (2015). Creating financial capability in the next generation: An introduction to the special issue. *Journal of Consumer Affairs*, vol. 49, nr. 1, ss. 1-13.
- Sherraden, M. S., Johnson, L., Guo, B. & Elliott III, W. (2011). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, vol. 32, nr. 3, ss. 385-399.
- Sjöberg, J. (2017). *Ungas förutsättningar för hållbar konsumtion: Forskningsöversikt*. (Rapport / Naturvårdsverket). Bromma: Arkitektkopia AB.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Redovisning av uppdrag om hur stor del av undervisningen som bedrivs av behöriga lärare. Redovisning av regeringsuppdrag*. (Dnr 2014:00624).
- Skolverket. (2016). *Timplan för grundskolan*. [Hämtad den 15, maj, 2019 från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/timplan/timplan-for-grundskolan-1.159242> ]
- Stango, V. & Zinman, J. (2011). Fuzzy math, disclosure regulation, and market outcomes: Evidence from truth-in-lending reform. *Review of Financial Studies*, vol. 24, nr. 2, ss. 506-534.
- Stenberg, S.-Å., Kjellbom, P., Borg, I. & Sonmark, K. (2011). *Varför vräks barn fortfarande*. (dnr S2010/4139/FST). Socialdepartementet.
- Suiter, M. & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, vol. 69, nr. 2, ss. 92-95.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, Vol.32, nr. 1, ss. 5-8.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, vol. 15, nr. 3, ss. 398-405.
- Van Rooij, M., Lusardi, A. & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market

- participation. *Journal of Financial Economics*, vol. 101, nr. 2, ss. 449-472.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, vol. 53, nr. 4, ss. 5-23.
- Webley, P. & Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, vol. 27, nr. 1, ss. 140-164.
- Yukhymenko, M., Brown, S. W., Lawless, K., Brodowinska, K. & Mullin, G. (2014). Thematic analysis of teacher instructional practices and student responses in middle school classrooms with problem-based learning environment. *Global Education Review*, vol. 1, nr. 3, ss. 93-109.
- Åbacka, G. (2008). *Att lära för livet hemma och i skolan: elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö*. (Diss.), Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Ågren, Y. (2015). *Barns medierade värld: syskonsamspel, lek och konsumtion* (Diss.). Stockholm: Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Ågren, Y. (2016). "Grattis! Du har gjort ditt första inköp" - marknadens fostran i barns medievärldar. I E. Söderberg (red.). *Ordning och reda, konsten på freda! Om fostran, marknad och barnkultur* (vol. 49). Stockholm: Stockholms universitet: Centrum för barnkulturforskning.