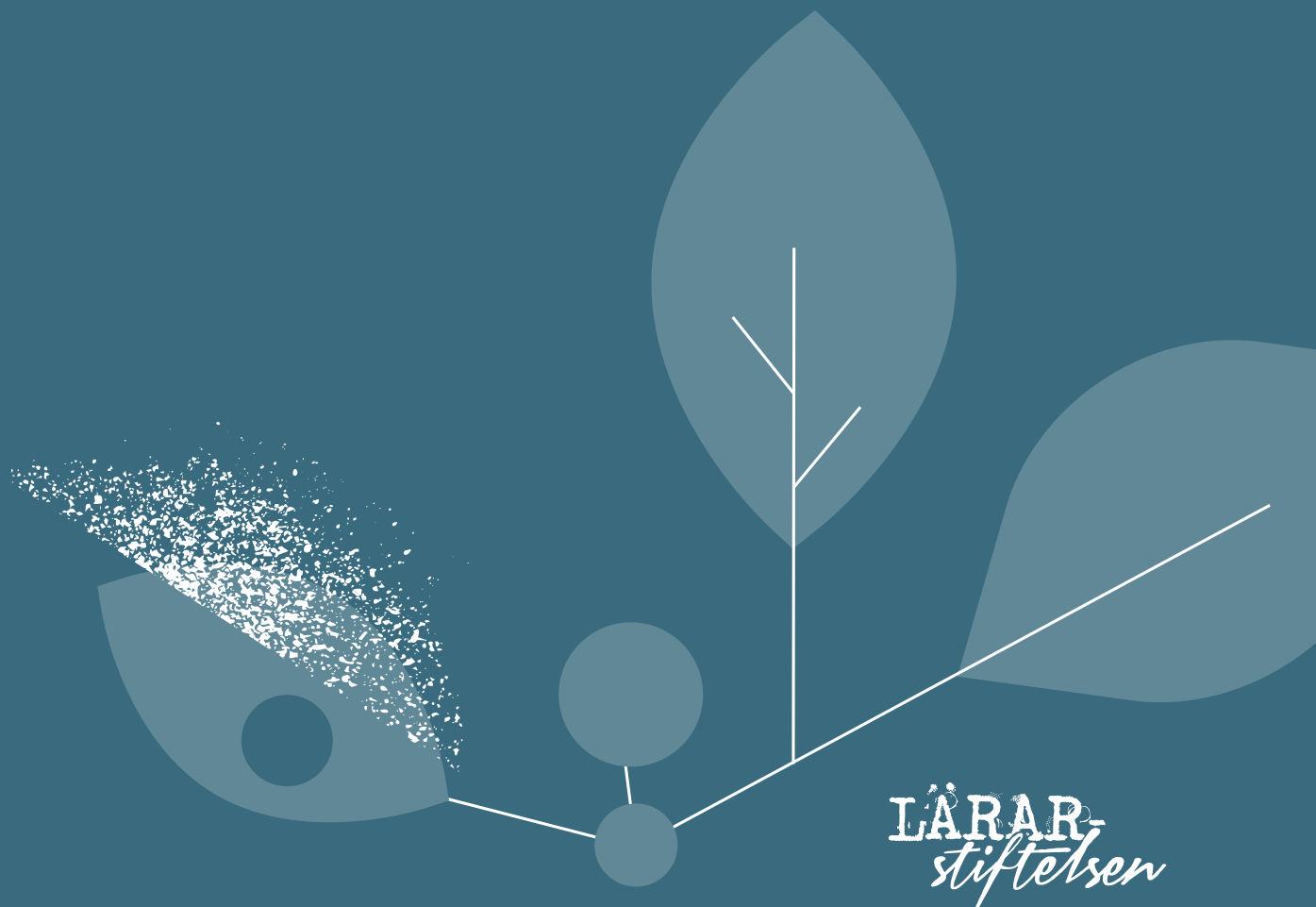


Vol 13, Nr 1, 2025

FORSKUL

FORSKNING OM
UNDERVISNING
& LÄRANDE



LÄRAR-
stiftelsen

Forskning om undervisning och lärande

vol. 13, nr 1, 2025

Redaktion

Professor **Angelika Kullberg** (redaktör), professor **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson Kempe**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Malin Tufvesson** (generalsekreterare Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

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

Britt-Marie Apelgren, professor, Göteborgs universitet, **Erik Backman**, docent, Högskolan i Dalarna, **Anette Emilson**, professor, Högskolan Kristianstad, **Niklas Gericke**, professor, Karlstad universitet, **Björn Haglund**, docent, Högskolan i Gävle, **Mona Holmqvist**, professor, Lunds universitet, **Marléne Johansson**, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi, **Roger Johansson**, professor, Lunds universitet, **Nina Kilbrink**, docent, Karlstad universitet, **Caroline Liberg**, professor, Uppsala universitet, **Inger Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Viveca Lindberg**, professor, Stockholms universitet, **Pernilla Nilsson**, professor, Högskolan Halmstad, **Constanta Olteanu**, professor, Linnéuniversitetet, **Astrid Pettersson**, professor, Stockholms universitet, **Andreas Redfors**, professor, Högskolan Kristianstad, **Jenny Rosén**, docent, Stockholms universitet, **Cecilia Roos**, professor, Stockholms konstnärliga högskola, **Geir Skeie**, professor, Universitetet i Stavanger, **Ingegerd Tallberg-Broman**, professor, Malmö högskola, **Cecilia Wallerstedt**, professor, Göteborgs universitet och **Eva Österlind**, professor, Stockholms universitet.

Skriften ges ut av [Lärarstiftelsen](#).

Grafisk form: Ahead Publishing.

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

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se författarinstruktioner under [Medverka](#). Nästa nummer beräknas utkomma i september 2025.

Författarna i Forskul behåller upphovsrätten (copyright) till sina verk.

Forskul är en open access-tidskrift och publiceras under licensen [CC BY](#).

Forskul indexeras av Directory of Open Access Journals ([DOAJ](#)), Norwegian Register for Scientific Journals ([Norska listan](#)), finska indexeringen över vetenskapliga tidskrifter ([Publikationsforum](#), [Jufo-ID 79722](#)) och [Crossref](#).

Forskning om undervisning och lärande, nr 1, vol. 13, 2025

ISSN 2001-6131

Innehåll

Redaktionell kommentar 2025:1 Angelika Kullberg	4
Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning Cecilia Lindström, Maria Simonsson & Niklas Pramling	7
Hybrida läraktiviteter för att främja sexåringars meningsskapande Marina Wernholm, Emelie Patron, Kristina Danielsson, Andreas Ebbelind & Hanna Palmér	24
”Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?” – lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande Kim Ridell & Robert Walldén	46
”Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag beskriva så mycket jag kan” – hur elever erfar beskrivningar i berättelser och vad undervisningen behöver synliggöra Anja Thorsten	69
Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet Josefin Hellman, Cecilia Oskarsson & Viktor Björklund	89

Redaktionell kommentar 2025:1

Redaktionell kommentar
Angelika Kullberg^{1*} 

¹ Redaktör, Forskul

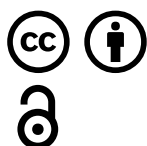
*Korresponderande författare:
Angelika Kullberg
red@forskul.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 4–6
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.48637](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.48637)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Angelika Kullberg.

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



Tidskriften *Forskning om undervisning och lärande*, Forskul, publicerar och sprider forskningsresultat som ger lärare inom skolväsendet både teoretiska och praktiska verktyg för att stärka barn och elevers lärande. Forskning om undervisning som bedrivs av, och i samverkan med lärare ökar resultatens användbarhet i praktiken och bidrar samtidigt till att utveckla lärares professionella kunskapsbas. Den 1 september träder ett nytt nationellt professionsprogram i kraft för rektorer, lärare och förskollärare. Ett syfte med programmet är att ge lärare redskap och möjlighet att systematiskt kunna utveckla undervisningen i förskolan och skolan. Skolverket betonar att kompetensutvecklingen inom programmet bör utgå från barnens och elevernas behov och främja deras lärande. Särskilt lyfts kollegialt lärande och praktisknära forskning fram som centrala inslag för att utveckla undervisningen. Förhoppningsvis leder detta till ökade resurser och fler möjligheter för praktisknära forskning om lärande och undervisning. På så vis kan samarbeten mellan skola och akademi stärkas och förlängas. *Forskning om undervisning och lärande* spelar en central roll i att kommunicera den praktisknära forskningen som genomförs i samarbete med lärare.

Det första numret för året innehåller fem artiklar. Fyra av artiklarna berör läs- och skrivundervisning och en handlar om undervisning om skapande av digitala animationer. Artiklarna spänner från förskolan till gymnasiet, vilket visar på bredden inom forskning om undervisning och lärande i tidskriften.

Den första artikeln, *Förskollärares resonemang om bokens funktioner i högläsning*, handlar om hur lärare resonerar om bokens funktioner vid högläsning. Författarna **Cecilia Lindström**, **Maria Simonsson** och **Niklas Pramling** har, efter fokusgruppintervjuer med förskollärare, analyserat de olika funktioner som boken ges och sammanfattar dessa i termer av fem olika metaforer: *fönster*, *spegel*, *generator*, *punktum* och *motvikt*. Metaforerna synliggör hur böcker kan användas i un-

dervisningen utifrån ett flertal olika syften. Böcker kan exempelvis låta barn ta del av en större variation av erfarenheter och kulturella praktiker. Boken kan här ses som ett *fönster* till nya erfarenheter. En annan metafor synliggör hur barn genom högläsning ges möjlighet att bearbeta tidigare erfarenheter genom att ta del av andras erfarenheter. Boken blir en *spegel* där barnen kan jämföra och bearbeta sina egna erfarenheter med andras. Genom att synliggöra bokens funktioner vid högläsning kan studien bidra till kunskap om högläsningens möjligheter och betydelsen av val av litteratur.

Den andra artikeln, *Hybrida läraaktiviteter för att främja sexåringars meningsskapande*, handlar om vilken roll eleverna tar eller får i förhållande till de förkunskaper de har när de i grupp ska skapa digitala animationer i svenska, matematik och kemi. Författarna **Marina Wernholm**, **Emelie Patron**, **Kristina Danielsson**, **Andreas Ebbelind** och **Hanna Palmér** har analyserat videoobservationer där elever genomför aktiviteten. På liknande sätt som i den första artikeln beskrivs elevernas positioneringar i aktiviteten i form av fem metaforer: *kapten*, *guide*, *utforskare*, *missnöjd passagerare* och *passagerare*. Resultatet visar även att eleverna använder olika kompetens i samband med skapandet av animeringarna, såsom digital kompetens, social kompetens och ämneskompetens. De olika positioneringarna har betydelse för lärares planering av arbete med digitala aktiviteter för att kunna avgöra vilken stöttning elever kan behöva i olika grupper, för att alla elever ska kunna delta på ett meningsfullt och sätt få möjlighet att utveckla digitala kompetenser.

Tredje artikeln har titeln *"Står det liksom huller och buller, ja men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?" – lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande*, och handlar om lärares textförväntningar och deras skriftliga återkopplingar på elevernas texter i årskurs 2, när undervisningen har utgått ifrån den grafiska modellen Berättelseansiktet. Författarna **Kim Ridell** och **Robert Walldén** har analyserat lärares bedömning och skriftliga kommentarer på yngre elevers texter. Artikeln erbjuder praktiska designval i undervisning om berättelseskritik för yngre elever, bland annat att lärare bör uppmärksamma textförväntningar med konkreta exempel när de uppfylls i stället för när de saknas, till exempel påpeka när det finns en röd tråd i stället för att uppmärksamma när den saknas.

Den fjärde artikeln, *"Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag beskriva så mycket jag kan" – hur elever erfar beskrivningar i berättelser och vad undervisningen behöver synliggöra*, är författad av **Anja Thorsten**. Elevtexter och elevintervjuer har analyserats med fenomenografi för att få kunskap om hur elever i årskurs 3 och 4 erfar innebörden av beskrivningar i berättelser. Fem kategorier identifierades, varav A är den mest utvecklade kategorin. Beskrivningar erfars som att A) *bygga upp en spänning*, B) *påverka läsarens sinnesstämningar*, C) *överföra inre bilder*, D) *lägga till detaljer*, och E) *rada upp händelser*. Utifrån utfallsrummet så har sex kritiska aspekter, som beskriver vad som särskiljer kategorierna, identifierats. Om man som lärare kan identifiera hur eleverna erfar beskrivningar i berättelser kan man använda de kritiska aspekterna som underlag i undervisningen för att utveckla elevers förståelse för vad beskrivningar i berättelser innebär.

Den sista artikeln, *Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet*, handlar om resultatet från en learning study om elevers användning av källor för att föra välgrundade och transparenta resonemang i en text. Författarna **Josefin Hellman**, **Cecilia Oskarsson** och **Viktor Björklund** har identifierat sex aspekter som var kritiska för att eleverna skulle utveckla förmågan att kunna använda källor. Exempelvis synliggjordes det i undervisningen att skrivnormer varierar beroende på vilket ämne man skriver om, till exempel mellan samhällskunskapen och naturvetenskapen. Förutom att kritiska aspekter från tidigare studier användes för att designa undervisningen så identifierades även nya kritiska aspekter, till exempel att normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik.

Studien visar bland annat hur lärare kan hjälpa elever att navigera mellan olika skolämnens referensnormer.

Det här redaktörsordet är mitt första som ny redaktör för Forskul. Jag ser fram emot att arbeta i nära kontakt med författare, granskare, redaktionsråd, redaktionskommitté och ansvarig utgivare Malin Tufvesson, generalsekreterare för Lärarstiftelsen, för att på bästa sätt utveckla tidskriften så att den kan bidra stort till både lärares praktik och elevers lärande. Jag vill även passa på att rikta ett stort och varmt tack till de granskare som bidragit med sitt arbete. 2024 har 39 granskare medverkat i granskningsprocessen för Forskul och bidragit till beslut att acceptera och refusera artiklar. Följande granskare som har bidragit med sitt arbete under 2024 har givit sitt samtycke till att presenteras här: Maria Andrée, Ingrid Carlgren, Kristina Danielsson, Helena Ehriander, Sara Ekström, Jenny Folkeryd, Niklas Gerike, Anna-Lena Godhe, Caroline Graeske, Angelika Kullberg, Viveca Lindberg, Stefan Lundström, Anna Lyngfeldt, Maria Löfgren, Johanna Lönngren, Anna Nordenstam, Marie Nordmark, Rimma Nyman, Astrid Petersson, Ulla Runesson Kempe, Ulli Samuelsson, Catharina Schmidt, Linnéa Stenliden, Cecilia Sveider, Anette Svensson, Anna-Ida Säfström, Torbjörn Tambour, Anja Thorsten, Ola Uhrqvist, Paola Valero, Robert Walldén, Anna Wernberg, Simon Wessbo, Olle Widhe och Daroon Yassin.

Angelika Kullberg

Angelika Kullberg är redaktör för Forskning om undervisning och lärande. Hon är professor i ämnesdidaktik med inriktning mot matematik på Göteborgs universitet. Hon har bedrivit undervisningsutvecklande forskning tillsammans med lärare i över 20 år. Sedan några år tillbaka är hon vice president i World Association of Lesson Studies (WALS).

Förskollärares resonemang om böckers funktioner i högläsning

Originalartikel

Cecilia Lindström¹ , Maria Simonsson^{*1}  & Niklas Pramling² 

¹ Linköpings universitet

² Göteborgs universitet

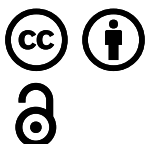
*Korresponderande författare:
Maria Simonsson
maria.simonsson@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 7–23
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.25855](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25855)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2025-02-13
Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Författarna.

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



Sammanfattning

Hur förskollärare resonerar kring böckers olika funktioner vid högläsning analyseras. Dessa resonemang – baserade på inspelade fokusgruppsintervjuer – konceptualiseras teoretiskt utifrån ett sociokulturellt perspektiv som (re)mediering konstituerande boken som en särskild typ av artefakt. Denna mediering blir särskilt tydlig i metaforerna i lärarnas resonemang. Resultaten visar att de olika funktioner som ges boken kan sammanfattas i termer av metaforerna: fönster, spegel, generator, punktum och motvikt. Denna repertoar implicerar att låta barnen göra olika typer av erfarenheter och möta olika kunskapsområden och praktiker genom högläsning i förskolan. Studien bidrar med kunskap om hur en expanderande av repertoaren av de funktioner böcker och högläsning kan fylla berikar yngre barns utbildning.

Nyckelord: boken som funktion och artefakt, fokusgruppsintervjuer, metafor, remediering, förskola

Abstract

How preschool teachers reason about the different functions of books in read-alouds is analyzed. These reasonings – based on recorded focus group interviews – are theoretically conceptualized from a sociocultural perspective as (re)mediation constituting the book as a particular kind of artefact. This mediation is particularly evident in the metaphors of the teachers' reasoning. The results show that the different functions given the book can be summarized in terms of the metaphors: window, mirror, generator, punctuation, and balance. This repertoire implies letting children do different kinds of experiences and encounter different knowledge domains and practices through read aloud in preschool.

Keywords: the book as function and artefact, focus group interviews, preschool, metaphors, re-mediation

Introduktion

Denna artikel tar sin utgångspunkt i ett övergripande intresse för högläsning i förskolan och ett förtydligat uppdrag i svenska förskolans styrdokument beträffande att såväl undervisning som högläsning och samtal om litteratur ska ingå i utbildningen (Skolverket, 2018). Mot denna bakgrund studerar vi empiriskt hur boken framställs i förskollärares resonemang, eller i termer av det teoretiska perspektiv vi tar, hur boken som artefakt och dess funktion konstitueras i deras kollegiala samtal. En premis för studien är att olika sätt att konstituera boken vid högläsning implicerar att låta barn bli deltagare i olika sorters högläsningspraktiker och olika erfarenhets- och kunskapsdomäner. Teoretiskt grundat i ett sociokulturellt perspektiv på kommunikation (Pihl, 2022; jfr Linell, 2009; Pramling & Säljö, 2015)¹ begreppsliiggörs språket som semiotiskt medierande (Wertsch, 2007), det vill säga, språket är med och konstituerar – upprättar – vad som talas om *som* av en viss sort, i det aktuella fallet boken som en viss sorts artefakt med vissa funktioner. Semiotisk mediering innebär kortfattat att språket perspektiviserar vad som talas om så att det framställs *som* något visst. En andra premis för studien är att språkets mediering särskilt blir synlig i metaforiska uttryck. Genom metaforer framställs något i termer av något annat, som om det vore detta andra (Cameron, 2003). Metaforer och metaforik har länge visats vara centralt för människors resonemang och sätt att se på företeelser (se Lakoff & Johnson, 1980, för en klassisk tidig studie och för senare exempel se Säljö, 2002; Pramling, 2006). En bok kan, precis som vilket objekt eller vilken företeelse som helst, konstitueras språkligt på olika sätt och utifrån ett sociokulturellt perspektiv har språkliga praktiker konsekvenser för relationer mellan människor och värld och människor emellan (Shotter, 1993).

I denna studie talar vi inte bara om mediering utan också om remediering (Cole, 1996; jfr Nilsen m.fl., 2021; Stavholm m.fl., 2022). Ett exempel på hur remediering används är i Lindström med fleras (2023) studie av hur förskollärare resonerar om högläsning i förskolan i relation till nya krav på undervisning som formulerats i styrdokument. I den framkom bland annat att deltagarna talade om hur de gått från att tidigare se högläsning i termer av en i första hand förmedlande och disciplinerande aktivitet till att idag främst se den i termer av en gemensam och undervisande aktivitet. Resultatet synliggör således att i vilka termer högläsning ses omförhandlas och anpassas utifrån nya statliga direktiv. Detta innebär inte bara ett nytt sätt att tala utan konstituerar också nya praktiker och roller. Till exempel kräver, enligt deltagarna i studien, en gemensam och undervisande högläsningspraktik att förskollärare engagerar barn i att aktivt delta i läsningen. Detta kontrasteras i deltagarnas resonemang till en förmedlande och disciplinerande högläsningspraktik som snarare förutsätter att förskollärare söker förmå barn att sitta still, vara tysta och lyssna. Resonemanget implicerar att då en praktik (i detta fall högläsning) remedieras – språkligt upprättas i kvalitativt andra termer – förändras också deltagarnas roller och att detta kan ha materiella konsekvenser till exempel för hur deltagarna kroppsligt, fysiskt deltar.

Tillägget av "re" till "mediering", som Cole (1996) resonerar, indikerar att deltagare i en praktik inte är tomma blad när de går in i den, utan att deras förståelse redan är medierade av de språkliga och andra semiotiska resurser de tillägnat sig. När vi i denna studie talar om "remediering" ska det förstås på en kollektiv nivå – av *samtal* – där skiften mellan olika perspektiv (medieringar) implicerar en remediering, utan att deltagare för den skull nödvändigtvis explicit klargör hur

¹ Ett sociokulturellt perspektiv används ofta för analys av lärande. Dock erbjuder perspektivet en begreppslig redskapslåda för att analysera kommunikation (såsom, i det aktuella fallet, "remediering") och har därför i tidigare forskning använts också för en mängd andra forskningsobjekt än specifikt lärande, såsom undervisning (Wells, 1999), popularisering av vetenskaplig kunskap (Pramling & Säljö, 2007), berättande och minnande (Pihl, 2022; Wertsch, 2002), agency (Mäkitalo, 2016) och lek (Lagerlöf, 2015), för att bara ta några exempel. Likt dessa studier är alltså inte lärande i fokus för härvarande studie utan kommunikation.

de skiftat perspektiv från hur de tidigare sett på vad de talar om (för exempel på det senare, se Lindström m.fl., 2024).²

Vad en bok är för deltagande förskolepersonal och vilka funktioner de i relation till detta ser att den kan fylla i högläsning differentieras alltså i denna studie genom att empiriskt undersöka förskolepersonals resonemang i fokusgruppsintervjuer. Den forskningsfråga som ställs är: Hur remedieras boken som artefakt och dess funktion vid högläsningen i förskollärarnas resonemang? Resultaten diskuteras i termer av deras implikationer för barns lärande.

Högläsning och bokanvändning i förskolans utbildning och undervisning

Forskningsfältet som rör barnböcker och högläsning är mycket stort och brett. Till exempel har forskare intresserat sig för detta ur såväl didaktiska som litterära och konstvetenskapliga perspektiv. Ett intresseområde som utgör ett väsentligt bidrag till det didaktiska fältet riktas mot hur högläsning kan stödja barns läs- och språkutveckling. Bland annat visar studier att högläsning kan ha ett antal positiva effekter för att utveckla barns ordförråd (Beck & McKeown, 2007; Hargrave & Sénéchal, 2000; Swanson m.fl., 2011), för att bekanta dem med skriftspråk (t.ex. Altinkaynak, 2019; Justice m.fl., 2009) samt för deras fortsatta skolframgång (Mol & Bus, 2011). Ofta lyfts barns engagemang och delaktighet under högläsning som betydande för deras läs- och språkutveckling och forskningen har också uppmärksammat och belyst lärares didaktiska strategier vad gäller att uppmuntra barns aktiva deltagande under högläsning. En metod som ofta nämns i detta sammanhang är den så kallade dialogiska högläsningen där den vuxne engagerar barn i samtal före, under och efter högläsningen genom att bland annat ställa öppna frågor samt bekräfta, svara på och vidga barns erfarenheter och perspektiv (Barrentine, 1996; Dowdall m.fl., 2020; Fisher m.fl., 2004; Whitehurst m.fl., 1988). Detta kan också ske genom att den vuxne uppmuntrar barnen att göra text-kopplingar i samband med högläsningen, det vill säga att barnen ges möjlighet att relatera det lästa till någon personlig upplevelse eller tidigare erfarenheter, alternativt till andra berättelser eller andra sammanhang i omvärlden (Keene & Zimmermann, 2007; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Santoro m.fl., 2008).

En del förskoledidaktiskt orienterade studier har varit inriktade på att belysa hur bokanvändning och högläsning genomförs i ett lärandesyfte, till exempel hur dessa möjliggör för barns meningsskapande i språk (Björk-Willén m.fl., 2018), naturvetenskap (Backman, 2018; Frejd, 2021; Hansson m.fl., 2020; Yurt Tarakçi m.fl., 2020) eller matematik (Björklund & Palmér, 2020; Maričić & Stakić, 2023). Högläsning framhålls av förskollärare kunna främja barns sociala förmågor, skapa en känsla av gemenskap och förbereda barnen för fortsatt skolgång (Alatalo m.fl., 2023; Tjärnu, 2023). Samtidigt finns det studier som visar att högläsning i förskolan sällan sker inom ramen av en undervisningskontext, utan att den vanligare genomförs i syfte att lugna och samla barngruppen (Alatalo & Westlund, 2021; Basse m.fl., 2008; Dahlström m.fl., 2023; Damber, 2015). Enligt Simonsson (2004) tilldelar förskollärare böcker en mängd olika funktioner i förskolans utbildning; som kanal för språkutveckling, kunskapskälla, väg till koncentration och väg att utveckla fantasin. Förskollärare uppger därmed själva att de ser bokanvändning och högläsning som mångfacetterade praktiker, vilka kan genomföras på många sätt och för många syften (Lindström m.fl., 2024; Tjärnu, 2023). Ett flertal forskare framhåller högläsningens och

2 Det finns åtminstone tre sätt att studera remediering utöver att först studera deltagares mediering och sedan hur de kvalitativt förändrar sitt sätt att resonera: genom (i) att deltagarna själva i sina samtal upprättar en kontrast mellan hur de nu talar om något mot hur de tidigare talat om detsamma; (ii) bygga på tidigare forskning om hur – i det aktuella fallet – förskollärare talat om fenomenet ifråga; och (iii) identifiera hur i samtal (såsom här i fokusgruppsintervjuer) flera sätt att tala om fenomenet uppkommer (vilket på en kollektiv nivå av samtal kan förstås som remediering). I vår analys ligger fokus framför allt på det tredje alternativet.

(bilder)böckers estetiska funktion och argumenterar för dess potential i att "brygga över" mellan olika aktiviteter i utbildningen liksom mellan verklighet och fantasi, lek och undervisning (Broström, 2009; Lyngfelt & Björklund, 2023; Schmidt, 2021; Simonsson, 2004, 2006; Solstad, 2015; Tjäru, 2023). Trots detta säger sig förskollärare sällan ha som uttalat mål att barn ska utveckla ett estetiskt förhållningssätt under högläsning (Simonsson, 2004; Tjäru, 2020, 2023). Detta är särskilt relevant i ljuset av litteraturteoretisk forskning, där Felski (2008) diskuterar bland annat litteraturens funktion genom att fokusera på dess användning och betydelse för läsaren. Hon introducerar fyra centrala nyckelkoncept som belyser hur litteratur påverkar och engagerar individer på olika sätt; *chock* (en starkt och oväntad reaktion hos läsaren), *förtrollning* (ett uppslukat eller absorberat tillstånd), *kunskap* (ger insikt och kunskaper om mänskliga förhållanden) och *igenkänning* (bli sedd och förstådd genom texten). Dessa funktioner är enligt Felski (2008) inte inneboende i texten utan uppstår i det dynamiska samspelet mellan text och läsare. Barthes (1967) bidrar med ett kompletterande perspektiv på textens betydelse då han argumenterar för att textens mening inte är fixerad av författarens intention utan skapas i interaktionen mellan text och läsare. Barthes begrepp *punktum* (1986) beskriver en specifik, subjektiv upplevelse som kan uppstå vid betraktandet av ett konstverk (fotografi). Detta begrepp kan även tillämpas på litteratur för att belysa den personliga och känslomässiga dimensionen av läsoplevelsen, det vill säga varför vissa texter eller detaljer i texter berör oss så djupt och individuellt.

Det finns dessutom litteraturdidaktisk forskning som är tematiskt närliggande vår studie (Lyngfelt & Söderberg, 2021; Schmidt & Hvit Lindstrand, 2022; Walldén, 2021). Ett sådant exempel är Mossberg Schüllerqvists (2008) studie av hur lärare i grundskolans senare år resonerar om litteraturläsningens mål och vilka förståelser av läsning och litteratur dessa genererar. Genom intervjuer med lärare identifierar hon tre kategorier: inom litteratur, genom litteratur och kombinationsstrategier. Inom litteratur innebär ett fokus på litteraturhistoria och narratologi. Genom litteratur innebär ett fokus på att eleverna ska få livskunskaper och livsförståelse (t.ex. om demokrati eller genus). De olika perspektiven på fiktionslitteraturen aktualiserar vikten av att lärare artikulerar tolkningsgemenskaper (Mossberg Schüllerqvist, 2008) eller sätt att läsa. En relaterad och ofta åberopad text är Bishops (1990) där hon resonerar om böckers funktioner för läsare.

Books are sometimes windows, offering views of worlds that may be real or imagined, familiar or strange. These windows are also sliding glass doors, and readers have only to walk through in imagination to become part of whatever world has been created or recreated by the author. When lighting conditions are just right, however, a window can also be a mirror. Literature transforms human experience and reflects it back to us, and in that reflection we can see our own lives and experiences as part of the larger human experience. Reading, then, becomes a means of self-affirmation. (Bishop, 1990, s. 9)

Bishops text är en resonerande framställning, inte grundad i empiriskt studium. Den har dock värde som diskussionspartner. Utifrån ett identifierat underskott av litteratur som skildrar barn i minoritetsgruppers erfarenheter ställer hon den kritiska frågan om var dessa barn ska finna sina litterära speglar. Resonemanget mynnar så ut i en fråga om bokbestånd och pluralism som är viktig att reflektera över, inte minst i pedagogiska sammanhang. Olika sätt att konstituera böcker och därmed vilka funktioner de får för läsare är ett tema som också adresseras av vår studie. Något som saknas i forskningslitteraturen är kunskap om *förskollärares resonemang* om bokens funktion i högläsning, särskilt utifrån ett förtydligat läroplansuppdrag om att såväl undervisning som högläsning och samtal om litteratur ska ingå i förskolans utbildning idag (Skolverket, 2018).

Metod

Deltagarnas perspektiv och analytikernas perspektiv – ett analytiskt klargörande

Människor i allmänhet, liksom deltagarna i denna studie, talar inte nödvändigtvis med *specifika metaforer*, men deras resonemang rymmer en mängd *metaforik*. Att, utifrån deltagarnas metaforiska resonemang, formulera en uppsättning metaforer innebär en analytisk abstraktion (jfr att kategorisera, tematisera empiri). Det är alltså deltagarnas perspektiv – så som det kommer till synes i metaforiken i deras resonemang – som analyseras, men det analytiska arbetet innebär inte bara att identifiera metaforiken utan också att abstrahera den till mer generella mönster i form av en uppsättning metaforer. För att ta ett konkret exempel: om deltagarna talar om att så ett frö, att nära ett intresse och så vidare, kan detta analytiskt abstraheras i termer av en växtmetaforik och mer specifik i termer av lärande som naturlig utveckling (med stark resonansbotten i förskolans historia och perspektiv på barns utveckling och lärande, jfr t.ex. kindergarten, barnträdgård, uppväxt osv.). Det kan naturligtvis förekomma att deltagare använder specifika metaforer – med eller utan att dessa metakommuniceras som metaforer ("metaforiskt talat..."), men vanligtvis visar deras resonemang på att de bygger på, återanvänder och spinner vidare på viss metaforik, som i sin tur av analytikern kan abstraheras till en viss metafor. För att kort ta ytterligare ett exempel: låt säga att någon resonerar om hur de processar långsamt idag och liknande termer; detta resonemang kan abstraheras till metaforen "människan är en informationsprocessor (dator)", som för övrigt varit frekvent inte bara i vardagligt tal utan också i forskning (psykologin, se Säljö, 2002). Det vill säga, deltagarna använder inte nödvändigtvis eller typiskt en metafor, men de resonerar i metaforiska termer, deras resonemang rymmer och bygger på metaforik.

Datagenerering

Empiriska data som ligger till grund för artikeln genererades genom fokusgruppsintervjuer. Urvalet av deltagare gjordes strategiskt utifrån relevanta kriterier för studiens syfte (Cohen m.fl., 2018). Dels bestod urvalet såväl av arbetslag från samma förskola som individer från olika förskolor inom samma större förskoleenhet. Dels byggde urvalet på att deltagarna arbetade på förskolor från olika socioekonomiska områden, med barn i olika åldrar, samt att de hade olika lång arbetslivserfarenhet. Med hjälp av den aktuella kommunens forsknings- och utvecklingsavdelning samt rektorer etablerades kontakt med deltagare som uppfyllde kriterierna.

Fyra fokusgruppsintervjuer genomfördes, vilka på grund av då (vid årsskiftet 2020–2021) rådande pandemi genomfördes digitalt. Varje fokusgrupp bestod av tre till fem deltagare. Totalt deltog 15 förskollärare, en barnskötare och en förskollärarstudent³, samt två forskare som agerade moderatorer. De frågeområden som behandlades under fokusgruppsintervjuerna riktades främst mot deltagarnas didaktiska resonemang innan, under och efter högläsning (t.ex. *Hur resonerar ni inför högläsning? Hur gör ni under högläsning? Vad händer efter att ni har läst med barnen? Är högläsning en del av undervisningen i förskolan?*). Fokusgruppsintervjuerna varade 80 till 120 minuter vardera, vilket genererade totalt 390 minuter videoinspelningar. Generellt utmärktes samtliga fokusgruppsintervjuer av att deltagarna var aktiva och diskussionerna dynamiska.

Fokusgruppsintervjuer ger tillgång till deltagarnas resonemang. Dessa resonemang förstås som dialoga även i de fall enskilda personers yttranden analyseras, då en teoretisk premiss är att yttranden alltid är responsiva till tidigare yttranden (och ibland också tydligt anteciperande

³ I de excerpt som analyseras i denna studie deltar enbart förskollärare, och deltagarna benämns därför som förskollärare i artikeln.

föreställda invändningar och andra responser) (Linell, 2009). Detta skiljer sig från observationsstudier av högläsningsspraktiker i förskolan, som snarare ger tillgång till hur aktiviteter med barn utvecklas. Deltagande förskollärares sätt att resonera om dessa aktiviteter är däremot inte uppenbara där. Ett sådant metaperspektiv behöver dock uttalas i fokusgruppsintervjuer för att ge bidrag till denna aktivitet. En fokusgruppsintervju erbjuder vidare potentiellt ett mer dynamiskt samtal än en vanligt dyadisk intervju där det tydligare blir en intervjuare och en intervjuad. I fokusgruppsintervjuer kan deltagare resonera tillsammans och även invända mot varandras sätt att resonera. Notera dock att analysintresse är i denna studie inte riktat mot relationen mellan samsyn (intersubjektivitet) och skillnader i perspektiv som bryts mot varandra (alteritet; se Linell, 2009, för denna distinktion) utan på de metaforiker som finns i deltagarnas resonemang. Det är alltså den kollektiva repertoaren av metaforik som här är intressant, inte hur enskilda personer förhåller sig till (någon av) dessa metaforiker.

Etik

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Studien har vidare genomförts med beaktande av lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) som betonar forskarens skyldighet att skydda deltagande individer. Forskningsprojektet *Språkundervisning i förskolan – stöd för lärande och utveckling*, som artikeln är en del av, har etikprövats (Dnr 2020–00889). Alla personuppgifter har hanterats enligt de grundläggande principerna i dataskyddsförordningen (GDPR). Samtliga deltagare har blivit informerade om syftet med studien, vad för sorts material som kommer att genereras och hur data hanteras (enligt Linköpings universitets riktlinjer för datahantering). Deltagare har fått lämna sitt medgivande såväl muntligt som skriftligt och de har blivit informerade om att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas. De har även blivit informerade om att identifierbara uppgifter lagras och rapporteras på ett sådant sätt att enskilda individer inte kan identifieras av utomstående. Samtliga deltagares namn är fingerade.

Resultat

I denna sektion presenteras studiens resultat i termer av fem abstraherade metaforer (jfr metodologin ovan) som exemplifieras av en analys av metaforiken i deltagarnas resonemang: fönster (en representationsmetafor), spegel (en reflektionsmetafor), generator (en transformationsmetafor), punktum (en immersionsmetafor) och motvikt (en ekvibrationsmetafor).

Boken som fönster – en representationsmetafor

Böcker uttrycks vara ett ”ett verktyg för att visa vad som finns”, vars funktion enligt resonemangen är att ”vidga” barns värld och ”bredda” deras perspektiv på och förståelse för olika fenomen och sammanhang. Denna funktion kan sammanfattas som en representationsmetafor.

Exempel 1, fokusgrupp 1

Sara: Jag tycker också att det är väldigt bra sätt att komma åt eller närma sig olika ämnen och olika frågor och ... ett sätt att liksom dels vidga sin värld och få förståelse för andra. Andra sammanhang.

Exempel 2, fokusgrupp 1

Astrid: Det kan bredda barnens perspektiv på saker och ting också. Att om man inte kan ge dem alla perspektiv här så kan man ju ge sig in i böckernas värld och leta andra perspektiv där, och att man kan bredda sin förståelse för olika fenomen, för olika sätt att leva eller olika familjekonstellationer, yrken ... alltså vad det än är. Att man kan diskutera kring många olika delar tillsammans med barnen i böckernas värld.

[...]

Janina: Jag tänker också att det beror på vilka glasögon jag som pedagog sätter på mig.

Astrid: Mm. Ja.

Janina: Är det de matematiska glasögonen jag sätter på mig så hittar jag säkert massor med matematik i den boken jag håller på med just nu. Är det naturvetenskapliga glasögon jag har på mig, ja då hittar jag naturvetenskap.

Astrid: Ja.

Janina: Det går att justera.

Vendela: Jag tänker att det är jätteviktigt som du säger, Astrid, det här med att det kan vidga. För det handlar ju om att vi kanske inte kan ha ... vi har inte tillgång till att prata om olika familjekonstellationer, vi har inte det på vår förskola kanske. Eller mångfald på det sättet och då är det så viktigt att ha böcker som ett verktyg att visa vad som finns och diskutera saker kring det.

Böcker resoneras, i exempel 2, om som en resurs för att få tillgång till fler perspektiv än vad som finns att tillgå i den direkta närmiljön på förskolan, en resurs för att expandera barns erfarenheter. Genom att "ge sig in i böckernas värld" uttrycker förskollärarna att de kan "ta sig till andra platser" och genom böcker uttrycker förskollärarna att de kan "ta sig till andra platser" samt "komma åt" och "närma sig" olika ämnen att diskutera tillsammans med barnen som annars skulle vara svåra att ta upp. Boken beskrivs vara mångbottnad, "finns många perspektiv i en bok", man kan läsa med "olika glasögon" – skifta perspektiv, boken kan därmed mediera många olika innehållsaspekter beroende på hur den läses, till exempel *som naturvetenskap* eller *som matematik*. Förskollärarna i studien betonar här vikten av perspektivpluralitet; teoretiskt talat att boken låter sig remedieras för att skapa olika läspraktiker och att boken kan remediera ett fenomen (t.ex. familj, levnadssätt). Den metafor för bokens funktion som blir synlig i förskollärarnas resonemang kan sammanfattat formuleras som ett *fönster* ut mot världen, där barn ges möjlighet att rikta blicken utåt för att få syn på aspekter bortom sina egna erfarenhetsvärldar. Bokens funktion är enligt resonemangen därmed att representera det som barn annars inte kommer i kontakt med i sin direkta närhet, en resurs för att stötta barn i att skifta perspektiv från det kontextberoende (*här och nu* och *jaget*) till det kontextoberoende (*där och då* och *den andre* eller *andra*).

Boken som spegel – en reflektionsmetafor

Förskollärarna beskriver böcker som "identitetsskapande" och uttrycker att de använder sig av många böcker som "barn kan identifiera sig med och tänka utifrån sig själv och sin identitet". Metaforen för denna funktion benämns här som reflektionsmetafor.

Exempel 3, fokusgrupp 2

Maja: Ja, men högläsningen känns ju också som att den lyfter ju på något sätt ... en möjlighet att prata om saker som barn kan relatera till i sin egen vardag och så där. Det blir ju ... i stället för att bara ... sätta sig och prata om varandra. Alltså då blir det ju något sätt som de kan knyta an känslor och upplevelser till ... som de själva också är med. Framför allt om man gör det till just ett boksamtal tycker jag, då får de lägga in egna tankar och vad de själva liksom kopplar till.

Liselotte: Mm. De lär sig reflektera själva så där.

Genom högläsning av, och i samtal om, böcker och dess innehåll framhåller förskollärarna att det skapas möjlighet för barn att "relatera till sin egen vardag". I exempel 3 ovan resonerar Maja om hur boksamtal kan möjliggöra för barn att "knyta an" känslor, upplevelser och tankar och "koppla" dessa till boken och dess innehåll. På detta sätt beskrivs också barnen lära sig "reflektera själva", det vill säga blicka tillbaka och fundera på någonting som hänt. Boken erbjuder barn möjligheten att samtala om händelser och erfarenheter från deras egen vardag. Detta ges ytterligare exempel på i följande resonemang:

Exempel 4, fokusgrupp 3

Charlotte: Jamen jag tänker hur vi jobbar med det här med barns rätt, den boken *Rätt lätt*, då vart det liksom så här: vad är aktuellt i vår barngrupp just nu? Ja, men det kanske är många som rimmar på andras namn och det uppskattas inte alltid. Då fanns det något i den boken som handlade om namn. Jamen då valde vi ut det. Då var det det som var liksom syftet att prata om det.

I resonemanget, i exempel 4, ger Charlotte exempel på en situation som kan uppstå i barnens vardag på förskolan. Hon beskriver hur en bok (i detta fall boken *Rätt lätt* av Susann Swärd), vars innehåll berör det aktuella fenomenet, då kan användas med "syftet att prata om det" med barnen. Själva samtalet om boken och dess innehåll framstår i förskollärarnas resonemang som centralt, där en betydande aspekt som framhålls är barnens möjlighet att "lägga in egna tankar". I förskollärarnas resonemang (exempel 3 och 4) ges boken en funktion som en resurs för reflektion, vilken ger barn möjlighet att spegla sina egna erfarenheter gentemot boken och dess innehåll, och samtala om dessa. Det skulle därmed kunna sägas att metaforen boken som spegel konstitueras i förskollärarnas resonemang.

Boken som generator – en transformationsmetafor

Förskollärarna i studien beskriver hur innehållet i böcker som de läser tillsammans med barnen kan "plockas upp", "leda vidare" och "ge ringar på vattnet" till fortsatta aktiviteter och handlingar i förskolan. I följande resonemang ger förskolläraren Linda exempel på det vi har abstraherat som en transformationsmetafor.

Exempel 5, fokusgrupp 2

Linda: Jag tänker också hur man kan utveckla en bok. Tänker de där *Totte*-böckerna som ni [tilltalar en kollega i gruppen] läser nu. Det finns ju en massa *Emma och ...* För jag var ju inne hos er en dag, tror det var någon *Emma*-bok och till doktorn eller någonting. Och den där fick vi ju läsa och läsa och läsa. Och vi läste den säkert tre gånger och sen bara »Nu kan vi ... nu leker

vi den här sagan, tycker jag liksom. Vart går hon nu så här? Hon går till doktorn«. Och sen, ja men då hamnar vi ju hos doktorn och det var en röntgen. »Ja, vad är en röntgenmaskin för någonting liksom? Och hon har ont i knäet, vad kallas det? Det här en knäskål«. Att man liksom hittar, att man kan fortsätta leka boken efteråt. Utveckla den.

Linda beskriver i exempel 5 hur högläsning av boken *Emma hos doktorn*, av Gunilla Wolde, ”utvecklas” till en efterföljande lek, där olika termer från boken så som *röntgenmaskin* och *knäskål* kan rekontextualiseras och samtalas om i ett annat sammanhang. Enligt ett sociokulturellt perspektiv kan detta beskrivas i termer av att boken som artefakt medierar mellan en fantasi (fiktionen) och en annan fantasi (leken) – vilket vi föreslår kan benämnas *interfiktionalitet* (mellan-fiktionskap, jfr intertextualitet, intersubjektivitet) – och används som ett redskap för att lära om företeelser i verkligheten. Detta tolkas som att boken inte enbart har en funktion som resurs för enskilda högläsningstillfällen utan också som en resurs för att koppla samman aktiviteter och handlingar i en för barnen meningsfull utbildningskontext. Nedan resonerar förskolläraren Malin om boken *Hugo. Vilken cirkus!* av Mia Nilsson.

Exempel 6, fokusgrupp 2

Malin: Man kan jobba med boken på så många olika sätt. Att man utgår ifrån den med alla figurer och i någon del av boken så förbereder dem ju för sin cirkus med biljetter och sånt där och bakar och då kanske man kan fokusera på liksom lekmiljön i hemvrån eller dockvrån liksom, hur vill vi göra nu när vi ska laga mat? Kan vi koppla något till boken på något sätt?

Av resonemanget i exempel 6 framgår att förskollärarna utgår från boken och dess innehåll vid fler tillfällen än under enskilda högläsningstillfällen. I exemplet ovan uttrycker Malin hur de eftersträvar att ”koppla” miljöer och aktiviteter till boken och dess innehåll. I detta fall förekommer bakning i boken och Malin resonerar om hur lekmiljön i hemvrån eller dockvrån, och aktiviteter så som matlagning, kan kopplas till boken. På liknande sätt resonerar flera av förskollärarna i studien och uttrycker att ”det är ju hela tiden böcker kopplat till det vi gör”. Förskollärarna betonar här att boken ”följer med” i förskolans olika miljöer och aktiviteter och leder till någonting ”vidare” än läsning. Den funktion som boken ges i förskollärarnas resonemang kan sammanfattas med metaforen *generator*. Denna transformationsmetafor avser här resonemang om hur boken ger upphov till och skapar något nytt – till exempel nya lekar från högläsningen – och hur högläsningen sammankopplar vad som annars skulle kunna uppfattas som disparata aktiviteter och handlingar i en sammanhållen utbildningskontext.

Boken som punktum – en immersionsmetafor

Det framkommer av resonemangen att boken i förskolan har en central funktion som en resurs för att ”låta fantasin flöda tillsammans” och att ”utforska” innehållet i boken med barnen. Förskollärarna i studien beskriver på olika sätt hur de använder boken för att fördjupa sig och försjunga i samt undersöka dess olika element. Följande resonemang visar exempel på det vi benämner immersionsmetafor.

Exempel 7, fokusgrupp 1

Janina: Jamen ibland kan jag absolut bara fokusera på bilden och bara skita i texten för att bilden i sig är så målande eller talande, man får fram barnens tankar genom att bara titta på bilden. Man får helt andra diskussioner för att man bara studerar bilderna tillsammans.

[...]

Vendela: Och stämmer texten och bilden överens?

Janina: Nej, det kanske är helt fel.

Vendela: Ja men ibland så kanske det händer något annat i bilden än vad texten säger kanske. Eller någonting i bakgrunden som barnen snappar istället.

I exempel 7 resonerar förskollärarna Janina och Vendela om hur bokens olika element, så som dess bilder och texter, kan användas i samtal med barnen. Janina berättar att hon ibland enbart väljer att fokusera på bokens bilder då det enligt henne blir "helt andra diskussioner för att man bara studerar bilderna tillsammans" eftersom bilderna "i sig är så målande eller talande". Av exemplet 7 framgår det att det inte alltid är huvudberättelsen i boken som uppmärksammas av förskollärarna eller av barnen utan det kan, enligt resonemanget, vara "någonting i bakgrunden som barnen snappar i stället". Förskollärarna i studien betonar här att det är viktigt att vara lyhörd för barnens upptäckter och upplevelser av boken, samt att respektera och inte avbryta den, som en förskollärare uttrycker, "magiska förtrollningen som det ofta blir faktiskt när man tar fram en bok".

Exempel 8, fokusgrupp 3

Åsa: Jag tycker man blir glad när man ser såhär ... jamen två, tre barn som samlas kring en bok, de sitter och pratar om vad de ser på bilderna. Har man tur så sitter man med någon som kanske till och med kan läsa några ord. Alltså sånt tycker jag man blir varm i hjärtat av när man ser.

Charlotte: Ja. Man går in i Röda rummet före maten så kommer man in dit så är det som du säger, de sitter i par eller i en grupp om tre och tittar på detaljer, djur eller något annat som är lite roligt, lite busigt innehåll i bilden. Alla. Och de hämtar och samlar på sig och till sist så kan de sitta med fem böcker men de kan bara läsa en, och de vill knappt låna ut för de älskar att ha den där lilla skatten.

Resonemanget, i exempel 8, indikerar genom uttryck så som "varm i hjärtat" och "älskar" att böcker har ett emotionellt värde som fysiska artefakter för, enligt förskollärarna, både barn och vuxna i förskolan. Det framgår av förskollärarnas resonemang att innehållet i bilderna lockar barnen som, enligt dem, "samlas kring en bok, de sitter och pratar om vad de ser på bilderna". I resonemangen i exempel 7 och 8 framstår boken som *punktum*⁴, vilket i denna studie förstås som en immersionsmetafor där barn ges möjlighet till upplevelser och att försjunka i bokens olika innehåll (bildvärldar): den "magiska förtrollningen".

Boken som motvikt – en ekvibrationsmetafor

I förskollärarnas resonemang konstitueras boken som en motvikt mot vad som ses som barns digitala erfarenheter. Genom att också möta böcker i förskolan skapas praktiker som enligt dessa resonemang kan skapa en balans mellan olika sorters erfarenheter. Vi har abstraherat dessa resonemang i termer av en ekvibrationsmetafor (efter eng. *equilibration*, jämvikt).

4 Vi hämtar ordet "punktum" från Barthes (1986). Han använder ordet för att tala om någon specifik, subjektivt betydelsefull detalj till exempel i en fotografisk bild som väcker känslomässiga resonanser hos bild betraktaren, och som indikerar läsarens aktiva meningsskapande. I förskollärarnas beskrivningar framgår hur barnen fastnar för någonting i bilderna som tilltalar, berör och roar dem. Detta blir utgångspunkten för att fantisera och samtala vidare kring vissa bildelement.

Exempel 9, fokusgrupp 2

Linda: Jag tänker också det här med att skapa egna bilder, för jag upplever att ... jag som har jobbat i 100 år har ju varit med sen typ 90-talet [skratt] och hur det har ... Förr kunde man sitta och man märkte att barnen läste betydligt mycket mer hemma, man kanske läste böcker hemma. Idag har barnen svårt att lyssna eller liksom att förstå en bok utan bilder, till exempel. Och det här att skapa egna bilder och kunna tänka ... att ...

Liselotte: Fantasifrämjande.

Linda: Ja. [...] Om det är mycket det här, att det är mycket iPads och så, att de har de här bilderna hela, hela tiden som strömmar. Man ligger och kanske tittar på en saga på kvällen och man ska ... Förr kanske man lyssnade på en LP-skiva med Tintin eller någonting, och då skapade man ju egna bilder och tankar ...

[...]

Kim: Nämen, för jag tycker det liksom också det där, att hylla lite långsamhetens lov på nåt sätt och gå ner i varv.

I resonemangen framkommer ett perspektiv på boken enligt vilken den fyller en viktig fantasi-främjande funktion för att barn ska lära sig "skapa egna bilder" i sitt inre. Linda beskriver att hon upplever en skillnad idag mot förr, och uttrycker att hon anser att barn idag är mer ovana och har svårare, jämfört med tidigare, att lyssna eller förstå en bok utan bilder. Hon resonerar om en möjlig orsak kan vara "att det är mycket iPads och så" och att barn idag möter "de här bilderna hela, hela tiden som strömmar". Kim instämmer i resonemanget och framhåller att boken har en viktig funktion för att "gå ner i varv" och "hylla långsamhetens lov". Boken får enligt förskollärarna därmed företräda *det långsamma*, och kontrasteras i resonemangen mot det digitala som får företräda *det snabba*. Boken konstitueras här som en resurs för att ge barn möjlighet att utveckla sin eftertänksamhet och fantasi. Boken framstår i resonemangen också som en resurs för att lära barn bli källkritiska.

Exempel 10, fokusgrupp 2

Malin: Det är ju väldigt viktigt också, jag tänker på det här som vi pratade om innan, det här med iPads och sånt att ... Hur mycket man möter där som kan vara liksom retuscherat och ... Att verkligen vara källkritisk idag.

Kim: Ja.

Malin: Med tanke på hur tillgängligt allting blir via en iPad om man jämför med en bok. Alltså det blir ju så himla brett och det är så lätt att man stöter på saker som ... eh ... jamen som inte ... kanske det naturliga eller vad man ska säga.

Kim: Mm.

Malin: Så jag tror det är jättebra just det här med att faktiskt ... som ni jobbar där att ... alltså arbeta både med fakta och sen fantasin där – att man gör en skillnad och lär barnen.

Liselotte: Ja men precis. Exakt. Jätteviktigt. Det är så mycket fake. [Skrattar]

I exempel 10 beskriver förskollärarna hur boken kan användas som en resurs för att barn ska lära sig urskilja och särskilja fakta och fantasi, och böcker kontrasteras mot det snabba. Det framgår av resonemangen i exempel 9 och 10 att det digitala idag är en central del av barns liv, men att det enligt förskollärarna i studien är viktigt att detta inte ensidigt blir det som barn möter. En ekvibrationsmetafor kan här sägas bli synlig i förskollärarnas resonemang. Med detta menas att boken i förskollärarnas resonemang får funktionen som motvikt, det vill säga en resurs för att balansera mellan det snabba och det långsamma likväl som mellan *det verkliga* och *det överkliga*.

Diskussion

I studien som rapporteras i denna artikel var vi intresserade av att bidra till förståelsen av hur olika sätt varpå boken som artefakt konstitueras, inte bara implicerar olika läsfunktioner, utan också olika kulturella praktiker och erfarenhetsvärldar som barnen kan bli del av. Vi analyserade deltagarnas resonemang i fokusgruppsintervjuer i termer av den remediering (Cole, 1996) som blir synlig i metaforiken i dessa resonemang. Sammanfattningsvis fann vi följande metaforer, analytiskt abstraherade från metaforiken i deltagarnas resonemang: boken (och dess funktion) som:

- fönster (en representationsmetafor),
- spegel (en reflektionsmetafor),
- generator (en transformationsmetafor),
- punktum (en immersionsmetafor) och
- motvikt (en ekvibrationsmetafor).

Sammantaget visar den repertoar av metaforik, som har identifierats i förskollärarnas resonemang, hur boken som artefakt – och dess funktioner – i förskolans utbildning medieras på en rad olika sätt och i ljuset av samtida krav och förväntningar.

Repertoaren av medieringar av boken som artefakt och dess funktioner rymmer en rad implikationer. En central poäng här är vikten av att låta barnen komma i kontakt med en större variation av erfarenheter och kulturella praktiker än vad som är tillgängligt här-och-nu (boken som fönster; jfr Mossberg Schüllerqvist, 2008, om "genom litteratur"). Genom böckernas skilda funktioner i högläsningen ges barnen möjlighet att bearbeta och göra begripliga tidigare erfarenheter (boken som spegel, reflektion; jfr Bishop, 1990; jfr Felski, 2008), ges incitament till (utvecklingen) av andra, efterföljande aktiviteter såsom lek (boken som generator), att få försjunka i bokens och fantasins bildvärldar, såväl bilderna i boken som de som barnen skapar själva i fantasin (boken som punktum; jfr Barthes, 1986; jfr Felski, 2008), och att balansera upp och erbjuda en sorts motbild mot en annars befarad ensidighet förknippad med digitalt mediabruk (en ekvibrationsmetafor). Denna mångfald visar på de rika erfarenhetsvärldar och kulturella praktiker som boken som artefakt i förskolans högläsning enligt de deltagande förskollärarna kan fylla. Boken har så vida implikationer, långt bortom den specifika högläsningssituationen, och framstår i ljuset av dessa resonemang och denna analys som central för såväl förskolans undervisning som för dess utbildning. Till exempel framträder bok- och högläsningsspraktiker som undervisning i förskollärarnas resonemang där läsningen sker med fokus på ett specifikt perspektiv eller innehåll. Matematik och naturvetenskap nämns i detta sammanhang. Men, noterbart är att förskollärarna också resonerar om boken som vad vi, med ett lån från Barthes (1986), benämner punktum och framhåller dess värde och funktion i att låta barn utforska och försjunka i bokens bilder. Dessa

resonemang står i kontrast till vad som rapporterats i tidigare studier som visat att förskollärare sällan har som uttalat mål att barn ska utveckla ett estetiskt förhållningssätt under högläsning (Simonsson, 2004; Tjäru, 2020, 2023). Här finns ett utvecklingsområde för förskollärares undervisning, att ytterligare utforska bokens potential att "förtrolla" eller "innesluta" barnen i fantasins värld (jfr Tjäru, 2020), med viktiga implikationer för att lära sig fantisera och på andra sätt skapa nytt.

Inte bara i enskilda undervisningsaktiviteter blir boken central, utan också för förskolans utbildning i sin helhet. Förskolans utbildning förstås här som de intertextuella band som vävs mellan olika aktiviteter, det vill säga, hur det som görs nu relateras till vad som tidigare gjorts (och senare ska göras). Att väva samman aktiviteter på ett meningsfullt sätt gör undervisningen kumulativ och utgör därmed, som det här förstås, en utbildning (Pramling m.fl., 2019). Överlag fokuserar metaforiken i deltagarnas resonemang (och de abstraherade metaforerna) på relationsskapande av olika slag: till exempel mellan olika tillfällen (att reflektera över tidigare erfarenheter och händelser), mellan fantasi och verklighet (se också Broström, 2009; Lyngfelt & Björklund, 2023; Schmidt, 2021; Simonsson, 2004; Solstad, 2015; Tjäru, 2023) och mellan föreställda världar (fiktionslitteratur och lek). Ett sätt varpå utbildning har teoretiserats i den förskolepedagogiska forskningen (Pramling m.fl., 2019) är i termer av att det upprättas intertextuella band mellan vad som annars kan framstå för barnen som skilda, separata undervisningstillfällen. Att väva samman vad som görs nu med vad som har gjorts tidigare och vad som kan eller ska göras senare gör en sammanhållen utbildning av dessa annars skilda aktiviteter. Genom de sätt varpå deltagarna i denna studie har resonerat om boken och dess funktioner kan vi därför säga att utbildning i förskolan bland annat skapas genom högläsning i vid bemärkelse (jfr ovan om att högläsningen inte blir reducerad till en viss tid och plats). Följaktligen blir det centralt för högläsningen i förskolan att förskollärare stöttar barn i att uppfatta och upprätta relationer mellan olika erfarenhetsdomäner, aktiviteter och kunskapsdomäner genom att delta i dessa aktiviteter. I forskningslitteraturen finns beskrivet konkreta strategier som förskollärare använder och kan använda sig av som bjuder in barn till att göra olika typer av kopplingar kring böckers innehåll (jfr t.ex. Keene & Zimmermann, 2007; Morrison & Wlodarczyk, 2009; Santoro m.fl., 2008) samt till delaktighet och dialog (t.ex. Barrentine, 1996; Dowdall m.fl., 2020; Fisher m.fl., 2004; Whitehurst m.fl., 1988).

Resultatet synliggör hur förskollärare ger böcker många funktioner i sina resonemang, vilket implicerar vikten av att erbjuda barn att bli deltagare i olika sorters högläsningspraktiker och olika erfarenhets- och kunskapsdomäner. En mångsidig resurs som kan användas i förskolans utbildning och undervisning för att lära barn om och i sin omvärld och i fantasins världar (jfr vad vi ovan benämnt interfiktionalitet).

Implikationer för pedagogik och forskning

Förstått i termer av remediering visar våra resultat – på en kollektiv nivå av resonering – den repertoar av boken som artefakt och därigenom både dess funktion(er) och dess implikationer för vad barn kan bli deltagare i för erfarenhetsvärldar och praktiker som finns i samtida diskussion om högläsning i förskolans utbildning. I denna studie har förskollärares resonemang studerats på en kollektiv nivå. Vi har alltså inte analyserat huruvida vissa förskollärare – och som representanter för vissa förskolor (förskoleavdelningar) – uppbär alla eller vissa av dessa. Det är dock rimligt att anta att repertoaren av sätt att konstituera boken som artefakt skiljer sig åt mellan förskoleverksamheter. Detta antagande implicerar att vilka kulturella praktiker och erfarenhetsvärldar, som barnen som deltar i dessa verksamheter kommer i kontakt med, skiljer sig åt. Det, i sin tur, innebär att förskoleverksamhet och dess utbildning, också i detta avseende,

är ojämlik. Att vara barn i en verksamhet, där det finns en rik repertoar av sätt att konstituera (och använda) böcker, erbjuder en mer utvecklad erfarenhets- och praktikbekantskap än i en verksamhet där boken bara ses (och används) på ett sätt. Här finns i så fall en utmaning för att skapa en jämlik förskola och något som är viktigt att studera i vidare forskning.

Tack

Denna forskning har bedrivits genom bidrag från Norrköpings fond för forskning och utveckling, vilket vi tacksamt klargör. Vi vill också rikta ett stort tack till deltagarna som valde att medverka i denna studie.

Referenslista

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Alatalo, T. & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Altinkaynak, Ş. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88–99.
- Backman, A. (2018). *Med ljus på boksamtal om skugga*. [Licentiatuppsats, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/58136>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43.
- Barthes, R. (1967). The death of the author. *Aspen Magazine*, (5–6).
- Barthes, R. (1986). *Det ljusa rummet. Tankar om fotografiet*. Alfabet.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107(3), 251–271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Björk-Willén, P., Simonsson, M. & Pramling, N. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 36(3–4). <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Broström, S. (2009). Reading of literature and reflection by means of aesthetical activities. *Nordisk Barnehaveforskning*, 2(2), 13–33. <https://doi.org/10.7577/nbf.347>
- Cameron, L. (2003). Metaphor in educational discourse. Continuum.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Belknap Press.
- Dahlström, H., Damber, U. & Rasmusson, M. (2023). Prerequisites for emergent literacy in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 193(13–14), 1417–1433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2248417>
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool: a matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>

- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 383–399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *Reading Teacher*, 58(1), 8–17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Frejd, J. (2021). Children's encounters with natural selection during an interactive read aloud. *Research in Science Education*, 51, 499–512. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09895-9>
- Hansson, L. & Leden, L. & Thulin, S. (2020). Book talks as an approach to nature of science teaching in early childhood education. *International Journal of Science Education*. 42(12), 1–17. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1812011>
- Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. Heinemann.
- Lagerlöf, P. (2015). Musical make-believe playing: Three preschoolers collaboratively initiating play 'in-between'. *Early Years*, 35(3), 303–316. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1044501>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age.
- Lindström, C., Pramling, N. & Simonsson, M. (2024). Professionell högläsning i förskolan: förskollärares resonemang om en samtida didaktisering. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 143–164. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.481>
- Lyngfelt, A. & Björklund, C. (2023). Estetiken i praktiken: Om relationen mellan estetik och pedagogik vid läsning av Lisen Adbåges Samtidigt som. *Barnboken*, 46. <https://doi.org/10.14811/clr.v46.801>
- Lyngfelt, A. & Söderberg, E. (2021). Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilderboksanalys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(3), 28–47. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i3.26629>
- Maričić S. & Stakić M. (2023). The picture book and its role in preschool mathematics education. *Journal of Elementary Education*, 16(2), 189–204. <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2843>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morrison, V. & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read-aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118. <https://doi.org/10.1598/RT.63.2.2>
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). Läs texten eller "verkligheten"? I S. Granath, B. Bihl & E. Wennö (Red.), *Fönster mot språk och litteratur* (s. 27–38). Centrum för språk- och litteraturredidaktik, Karlstads universitet.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 64–67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.003>

- Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2021). Evolving and re-mediated activities when preschool children play analogue and digital Memory games. *Early Years*, 41(2–3), 232–247. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1460803>
- Pihl, A. (2022). *Children retelling stories: Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/73699>
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors: using figurative language in learning to represent*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/16798>
- Pramling, N. & Säljö, R. (2007). Scientific knowledge, popularisation, and the use of metaphors: Modern genetics in popular science magazines. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 275–295. <https://doi.org/10.1080/00313830701356133>
- Pramling, N. & Säljö, R. (2015). The clinical interview: The child as a partner in conversations versus the child as an object of research. I S. Robson & S. F. Quinn (Red.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (s. 87–95). Routledge.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer. [elektronisk resurs]
- Santoro, L., Chard, D., Howard, L. & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>
- Schmidt, C. (2021). Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur : ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4). <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.04>
- Schmidt, C. & Hvit Lindstrand, S. (2022). Dialogisk högläsning i förskoleklassen och årskurs 1: ”Jag tycker att molnbullen smakar delikat”. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(1), 78–99. <https://doi.org/10.61998/forskul.v10i1.19054>
- SFS (2003:460). *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. [elektronisk resurs]
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:244547>
- Simonsson, M. (2006). *Pedagogers möte med bilderböcker i förskolan*. Linköpings universitet
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. Sage.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [elektronisk resurs]
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. [Doktorsavhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/297392>
- Stavholm, E., Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2022). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: An empirical study of the learning process of a work team. *Early Years*, 44(2), 341–355. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Säljö, R. (2002). My brain's running slow today – The preference for “things ontologies” in research and everyday discourse on human thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 389–405. <https://doi.org/10.1023/A:1019834425526>
- Tjärnu, S. (2020). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbud. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(4), 53–68. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994>

- Tjärå, S. (2023). Bolstering and bridging – Pre-primary teachers' purposes and views of reading aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [elektronisk resurs]
- Walldén, R. (2021). "Den här föräldern smörjer tant Mittiprick litegrann" – integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(1), 5–30. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i1.26902>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Yurt Tarakçı, Ö., Keleş, S. & Kölemen, E. B. (2020). Preschool teachers' science talks during picture storybook telling. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 940–953. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.940>

Författarpresentationer

Cecilia Lindström

Cecilia Lindström är legitimerad förskollärare och doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet.

Maria Simonsson

Maria Simonsson är biträdande professor i förskolans didaktik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet.

Niklas Pramling

Niklas Pramling är professor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet.

Hybrida läraktiviteter för att främja sexåringars meningsskapande

Originalartikel

Marina Wernholm^{1*} , Emelie Patron¹ , Kristina Danielsson² ,
Andreas Ebbelind¹  & Hanna Palmér¹ 

¹ Linnéuniversitetet

² Stockholms universitet

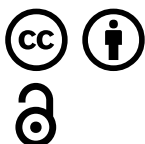
*Korresponderande författare:
Marina Wernholm
marina.wernholm@lnu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 24–45
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.25870](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.25870)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2025-02-19
Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Författarna.

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



Sammanfattning

I artikeln undersöks hur elever positionerar sig och vilka kompetenser de använder i skapandet av digitala animationer i hybrida läraktiviteter. Syftet är att bidra med kunskap om centrala utgångspunkter för design av undervisning som innefattar hybrida läraktiviteter. Data består av videoobservationer av elever som tillsammans skapar digitala animationer i svenska, matematik och kemi. Studien tar utgångspunkt i det teoretiska perspektivet Design för Lärande, där undervisning och lärande betraktas som en form av multimodal design. Multimodal interaktionsanalys används för att analysera elevernas handlingar. Resultatet visar att eleverna använder tre kompetenser i de hybrida läraktiviteterna; digital kompetens, social kompetens och ämneskompetens. Utifrån hur kunniga och delaktiga eleverna är framträder fem olika positioneringar: kapten, guide, utforskare, missnöjd passagerare och passagerare. I artikeln diskuteras hur de olika positioneringarna och kompetenserna förhåller sig till och varandra och samverkar i hybrida läraktiviteter, samt vad lärare kan fokusera på i sin design av undervisning med digitala verktyg.

Nyckelord: digitala animationer, digital kompetens, hybrida läraktiviteter, positionering, yngre elever

Abstract

In this article, the focus is on how students position themselves and what competencies they use when creating digital animations. The aim is to contribute with knowledge about important aspects for designing teaching that includes hybrid learning activities. The data consists of video observations of pupils' collaborative creation of digital animations in Swedish, Mathematics, and Chemistry. Multimodal interaction analysis was applied to analyze the pupils' actions. The study is theoretically framed by Design for Learning, where both teaching and learning are viewed as a form of multimodal design. The results showed five different positionings: captain, guide, explorer, dissatisfied passenger, and passenger. Three different competencies that pupils used in the hybrid learning activities were identified: digital, social, and subject competence. How the different positions and competencies relate to and interact with each other in hybrid learning activities were discussed, as well as what teachers can focus on in their design for learning.

Keywords: digital animations, digital competence, hybrid learning activities, positioning, young pupils

Introduktion

Våra liv genomsyras av användning av digitala verktyg i såväl vardag, utbildning och arbete. Den användningen kommer sannolikt inte att minska utan snarare att öka. Medborgare i ett digitaliserat samhälle behöver kunna använda digitala verktyg för olika ändamål som exempelvis att kommunicera, söka information och producera digitalt material. Följaktligen kommer barn att leva och verka i en hybrid verklighet, där det analoga och det digitala är så sammanflätat att de inte kan separeras från varandra (Wernholm, 2020). Det är därför alarmerande att fyra av tio i elever i åk 8 uppvisar brister i dessa förmågor (Skolverket, 2024a). Dessutom pågår det idag en debatt om, och i så fall hur, yngre barn ska få möjlighet att använda digitala verktyg för sitt meningsskapande i förskola och skola. En utgångspunkt i den här studien är att barn och elever tidigt bör få möjlighet att använda digitala verktyg för olika ändamål och för att utveckla den digitala kompetens som krävs i ett digitaliserat samhälle. Men, det är viktigt att poängtera att vilka digitala verktyg som används i utbildning och hur de används behöver bygga på vetenskapligt grundade didaktiska beslut med potential att främja elevers meningsskapande och utveckling. Detta skulle kunna uppnås genom att lärare designar undervisning som ger elever förutsättningar att delta i vad som kan betecknas *hybrida läraaktiviteter*, där elever i par eller mindre grupper gemensamt använder digitala verktyg för meningsskapande (jfr "hybrid lek" så som begreppet definieras av Wernholm m.fl., 2023). I föreliggande studie är fokus riktat mot hur elever i det första obligatoriska skolåret positionerar sig i relation till varandra och till tillgängliga digitala resurser, samt vilka kompetenser som de använder när de deltar i hybrida läraaktiviteter.

Barn behöver redan i skolstartsålder utveckla en känsla av sig själva som kompetenta, och det beskrivs också som grundläggande för utvecklingen av en stark lärandeidentitet (Ackesjö & Persson, 2021). Majoriteten av dagens barn har redan i förskoleåldern etablerade medievänor, eftersom de använder digitala verktyg i hemmet, bland annat genom spel, film och YouTube-klipp. Därmed har de tillägnat sig en digital kompetens som ingen generation tidigare har haft (Statens medieråd, 2023). Forskning visar dock att barns digitala erfarenheter sällan erkänns eller ligger till grund för fortsatt lärande i skolan (Livingstone & Sefton Green, 2016). Detta är problematiskt då det är viktigt att lärare i de tidigare skolåren beaktar de kunskaper, förmågor och erfarenheter som elever har utvecklat för att de ska fortsätta att ha tillit till den egna förmågan och känna lust att lära (Ackesjö m.fl., 2022). En annan problematik är att inte alla barn har tillgång till digitala verktyg hemma. Därmed har inte alla barn samma möjligheter att utveckla grundläggande digital kompetens. Enligt Skolverket innebär digital kompetens att elever ska kunna förstå digitaliseringens påverkan på samhället och individen, att använda och förstå digitala verktyg och medier, att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt samt att kunna lösa problem och omsätta idéer i handling med hjälp av digitala verktyg (Skolverket, 2024b). Med tanke på elevers olika förutsättningar när det gäller tillgången till digitala verktyg har skolan ett viktigt kompensatoriskt uppdrag för att förbereda för ett liv i en hybrid verklighet.

Tidigare forskning har lyft fram elevers gemensamma skapande av digitala animationer som ett framgångsrikt arbetssätt för delaktighet och att lära sig att samarbeta (Kjällander & Moïnian, 2014; Patron m.fl., 2024; Wohlwend, 2015). I en sådan skapandeprocess blir det naturligt för eleverna att kommunicera multimodalt, det vill säga att kombinera flera uttrycksformer. När elever skapar digitala animationer använder de exempelvis bilder, inspelat tal och olika ljud effekter, samtidigt som de i sin interaktion med varandra använder talat språk och olika former av kroppsligt agerande, som exempelvis gester (Skantz Åberg, 2018; Wohlwend, 2015). Användningen av olika uttrycksformer erbjuder elever olika möjligheter att skapa mening om ett ämnesinnehåll då de olika resurserna synliggör olika aspekter av ett fenomen och därför tillsammans kan bidra till en helhetsförståelse av ämnesinnehållet (Ebbelind m.fl., 2023; Fleer

& Hoban, 2012; Patron m.fl., 2024). Om fenomenet exempelvis är vattenmolekyler kan resurser som en fysisk molekylmodell av vatten illustrera hur vattenmolekylerna ser ut i tre dimensioner. En animation, å andra sidan, kan visa molekylernas rörelse och därmed bidra till en förståelse av hur vattenmolekyler rör sig i olika faser. Tillsammans ger dessa representationsformer möjlighet till en helhetsförståelse då flera aspekter av fenomenet vatten synliggörs (se Patron m.fl., 2021).

Barns hybrida verkligheter

Som en konsekvens av dagens digitaliserade samhälle, där digitala verktyg erbjuder många olika sätt att interagera, har barns kommunikationsmönster blivit mer komplexa (Ito m.fl., 2018; Wernholm, 2024). Barn använder olika sätt att kommunicera digitalt; de chattar, bloggar, vloggar samt skickar bilder och videoklipp. Studier visar att vilka kommunikationssätt som används beror på vilken digital kontext som barnen befinner sig i, exempelvis Snapchat, Instagram eller i spel som Fortnite där det är möjligt att kommunicera såväl muntligt som skriftligt (Martlatt, 2019; Wernholm, 2018), och att de anpassar sina handlingar och sätt att kommunicera beroende på vilka som deltar i interaktionen (Dezuanni, 2018; Martlatt, 2019). Dessa studier indikerar att barn utvecklar sätt att socialisera i en hybrid verklighet där gränserna mellan det digitala och det fysiska suddas ut (jfr Wernholm, 2020). Begreppet *hybrid lek* har börjat användas alltmer i forskning om barns lekpraktiker (Heljakka & Ihämäki, 2019). I sådana lekpraktiker betraktas det fysiska och det digitala som *en* lekpraktik (Wernholm m.fl., 2023). Forskning visar att barns hybrida lek främjar utvecklingen av "mjuka förmågor" såsom att interagera, samarbeta och att kunna ta någon annans perspektiv (van Deursen m.fl., 2016; Marsh m.fl., 2020). De mjuka förmågorna kan definieras som social kompetens då det handlar om att kunna hantera sociala interaktioner effektivt (se till exempel Bashir & Peerzada, 2022), med andra ord att kunna skapa och upprätthålla nära relationer och att kunna anpassa sig i sociala miljöer. Dock kräver deltagande i hybrid lek även att deltagarna har utvecklat "hårda förmågor" kopplat till digital kompetens, såsom tekniska färdigheter i att hantera digitala verktyg, samt att navigera och hantera information i digitala kontexter (van Deursen, m.fl., 2016). Både mjuka och hårda förmågor är nödvändiga för medborgare i ett digitaliserat samhälle (Marsh m.fl., 2020; van Deursen m.fl., 2016). Förmågor som att interagera, kommunicera ett budskap, navigera och hantera information tar tid att utveckla, men de förmågorna tycks utvecklas vid aktivt deltagande i hybrida lekaktiviteter (Wernholm, 2020). Detta visar att barn utvecklar olika aspekter av såväl sin sociala som sin digitala kompetens genom att delta i hybrida lekaktiviteter.

Flera studier belyser att barn som deltar i hybrida lekaktiviteter ofta förhandlar med varandra när de skapar digitala texter tillsammans på sin fritid (Beavis, 2017; Dezuanni, 2018). Under dessa förhandlingar agerar de som subjekt och argumenterar på olika sätt, exempelvis genom att utföra olika handlingar och att bidra med information (Drotner, 2019; Gleason, 2015; Marlatt, 2019). Dessutom visar tidigare forskning att barn utvecklar olika lärstrategier genom att delta i hybrida lekaktiviteter, såsom att formulera och besvara frågor, att urskilja viktiga kontextuella ledtrådar samt att kunna imitera och visa hur något utförs (Wernholm, 2020). Studier visar även att sådana strategier är användbara i undervisningssammanhang (Berg Marklund, 2015; Rowsell & Wohlwend, 2016), vilket är ett skäl till att lärare bör designa undervisning som ger elever möjlighet att delta i hybrida läraaktiviteter. Som tidigare nämnts, ligger inte alltid barns digitala erfarenheter till grund för fortsatt lärande i skolan (Livingstone & Sefton Green, 2016). Det finns dock studier som visar hur hybrida läraaktiviteter och multimodalt textskapande kan ske i olika ämnen i skolan, vilket lyfts i kommande avsnitt.

Elevers multimodala textskapande med digitala verktyg i olika ämnen i skolan

Forskning visar att elever kan få stöd i sitt meningsskapande i relation till ett ämnesinnehåll när de ges möjlighet att skapa digitala representationer, samtidigt som läraren kan få insikt i elevers uppfattningar av ett visst fenomen (Hultén m.fl., 2020; Sørensen & Levinsen, 2015). I skapandeprocessen använder elever varandra som resurser när de producerar digitala representationer (Svårdemo Åberg, 2008; Sørensen & Levinsen, 2015). Andra studier visar hur barn redan i förskoleåldern utvecklar sina vetenskapliga resonemang genom att tillsammans skapa digitala animationer (Fleer & Hoban, 2012). En slutsats som Fleer och Hoban (2012) drar är att skapandet av digitala animationer hjälper barn att uttrycka vad de har lärt sig, med andra ord att representera sin kunskap, vilket innebär att deras ämneskompetens därmed blir synlig för andra. Studier visar också att när barn får möjlighet att titta tillsammans på digitala animationer som de själva har skapat, uppstår nya frågor och diskussioner. Sådana diskussioner kan bidra till barns begreppsutveckling och därmed till ytterligare meningsskapande (Fleer & Hoban 2012; Patron m.fl., 2024). I en studie skapade yngre elever multimodala texter i smågrupper för att beskriva och förklara ett experiment utifrån kemins partikelmodell (Hultén m.fl., 2020). Inledningsvis skapade de pappersbaserade texter i ord och bild och slutligen gjorde de en digital animation där de visade hur molekyler rör sig allt snabbare när luft blir varmare. I den slutgiltiga digitala animationen visade eleverna att de hade utvecklat sin ämneskompetens inom området, vilket tidigare hade identifierats som utmanande för många elever (Hultén m.fl., 2020). På liknande sätt studerade Wernholm och kolleger (Wernholm m.fl., 2023) vad som händer och vad som blir möjligt när elever i åk 2 skapar multimodala sagor tillsammans i mindre grupper. Eleverna skrev först egna sagor för hand vilka de sedan ritade bilder till. Slutligen transformerade de den skrivna sagan till en digital animation. Resultatet visade att eleverna positionerade sig själva och varandra på olika sätt under de olika aktiviteterna, vilket tycktes kunna kopplas till de olika resurser som erbjöds i lärarens design (Wernholm m.fl., 2023). Sammantaget tycks alltså hybrida läraaktiviteter vara en framkomlig väg för att erkänna och använda barns kompetenser i olika ämnen i skolan. Men hur olika kompetenser framträder och hur eleverna positionerar sig själva och varandra behöver studeras vidare, vilket görs i föreliggande studie.

Denna artikel bygger på empiri från tre tidigare delstudier som författarna bakom denna artikel har genomfört (se beskrivning i metodavsnittet). I de olika delstudierna fokuserade forskargruppen på vad som hände och vad som blev möjligt när sexåringar fick skapa digitala animationer som en integrerad del av undervisningen i matematik (Ebbelind m.fl., 2023), kemi (Patron m.fl., 2024) och svenska (Wernholm m.fl., 2023). I föreliggande artikel undersöks, utifrån de tre delstudierna, hur eleverna positionerar sig och vilka kompetenser de använder i skapandet av digitala animationer i de hybrida läraaktiviteterna. Syftet är att bidra med kunskap om centrala utgångspunkter för design av undervisning som innefattar hybrida läraaktiviteter. Vi utgår ifrån följande preciserade forskningsfrågor:

- Hur positionerar sig elever i hybrida läraaktiviteter i relation till varandra och till tillgängliggjorda digitala resurser?
- Vilka kompetenser framträder när elever deltar i hybrida läraaktiviteter?

Teori

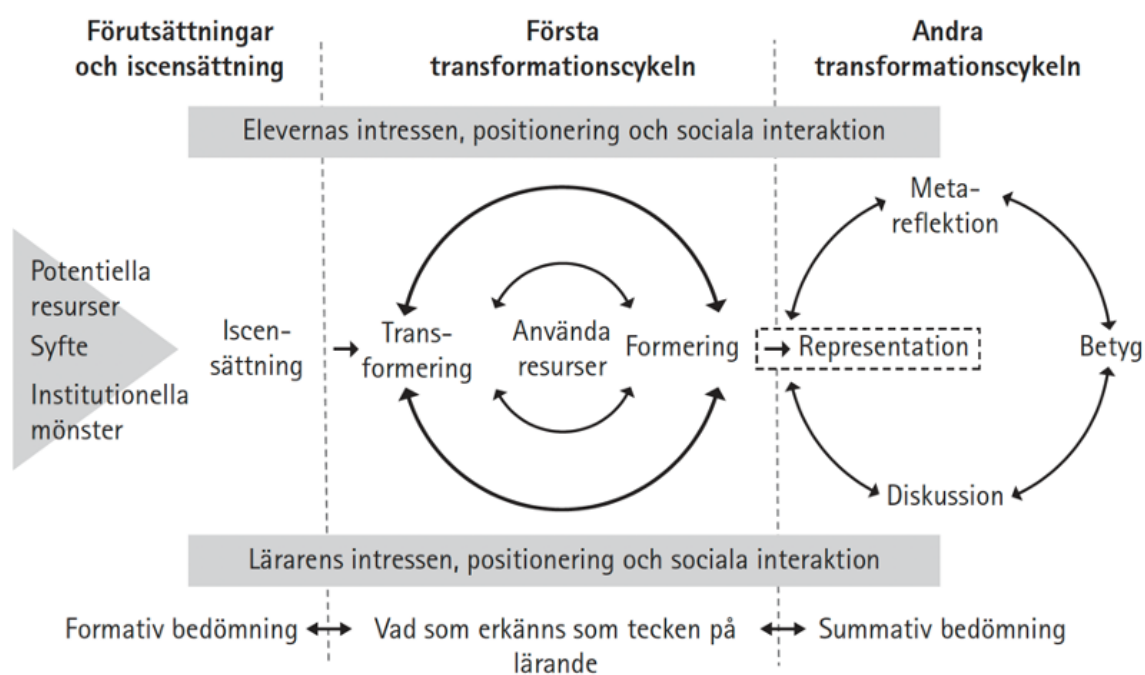
Studien utgår från det teoretiska perspektivet Design för Lärande (DfL), där undervisning och lärande ses som en form av multimodal design (jfr Selander & Kress, 2010). DfL grundas i multimodal teori, som tar fasta på att all interaktion mellan människor är multimodal, alltså att flera

modaliteter, eller uttrycksformer kombineras (t.ex. talat eller skrivet verbalspråk, bild eller gest). Att människor interagerar multimodalt hänger samman med att olika modaliteter fungerar olika väl för olika syften (t.ex. Jewitt m.fl., 2016; Kress, 2010). Med ett sådant perspektiv kan man se interaktion och meningsskapande som en form av design, där deltagarna gör mer eller mindre medvetna val rörande vilka resurser som används och hur de används. Inom DfL ses lärares val gällande undervisningsupplägget som design för lärande, medan elevernas val av resurser och hur de använder dessa för att transformera ett ämnesinnehåll ses som design i lärande (Björklund Boistrup & Selander, 2021; Selander & Kress, 2010). Valen kan antingen vara planerade eller göras i stunden.

Inom det teoretiska perspektivet DfL har Selander med kolleger (se exempelvis Björklund Boistrup & Selander, 2021; Selander & Kress, 2010) utvecklat Lärdesignsekvensmodellen (LDS-modellen) som ett verktyg för att analysera designade läraaktiviteter (se figur 1).

Figur 1

Lärdesignsekvensmodellen (LDS-modellen), ett verktyg för att analysera designade läraaktiviteter (Selander, 2017, s. 150)



I LDS-modellen finns användbara begrepp för både planering, genomförande och utvärdering av undervisning (Selander, 2023) och den kan användas som analysverktyg i forskningsstudier (Björklund Boistrup & Selander, 2021). I föreliggande studie har fokus varit på vad som sker under den första transformationscykeln i LDS-modellen (se figur 1). I den första transformationscykeln betonas elevernas intressen, positionering, sociala interaktion och hur de använder tillgängliga resurser såsom pennor, papper och digitala verktyg. Även transformering är en central aspekt av den första transformationscykeln. Det innebär att eleverna, utifrån sin tolkning av såväl vad de ska göra som lärarens förväntningar på detta görande, väljer ut ämnesinnehåll, bearbetar detta och så småningom skapar egna kunskapsrepresentationer med hjälp av de tillgängliga resurserna. I den processen är den sociala interaktionen mellan deltagarna och hur de positionerar sig i förhållande till varandra och uppgiften centrala, vilket framträder i deras agerande.

I föreliggande studie är intresset riktat just mot elevernas positionering i relation till varandra och de resurser som används, samt vilka kompetenser som framträder när eleverna aktivt deltar i skapandet av de digitala animationerna.

Metod

Denna artikel bygger, som nämnts, på empiri från forskargruppens tre tidigare delstudier där sexåringar tillsammans har fått skapa digitala animeringar, som en integrerad del av undervisningen i matematik, kemi och svenska. Samtliga delstudier är teoretiskt grundade i DfL (Selder & Kress, 2010) och designades utifrån LDS-modellen. I föreliggande artikel användes empiri från vad som händer i den första transformationscykeln i de tre delstudierna.

Urval

Datainsamlingen i de tre tidigare studierna gjordes i fyra olika klasser under det första obligatoriska skolåret: två klasser på Ängsskolan och två på Skogsskolan (skolorna har tilldelats fiktiva namn). Båda skolorna var belägna i mellanstora kommuner. De tre deltagande lärarna var alla utbildade förskollärare, med mellan sju och 27 år i yrket och samtliga var intresserade av att utveckla sin undervisning kopplat till hybrida läraaktiviteter. Storleken på elevgrupperna i klasserna skiftade mellan skolorna. På Ängsskolan deltog tio elever ifrån två klasser (av totalt 45 elever) i delstudie 1 - Matematik. På Skogsskolan deltog tolv elever ifrån en klass (av totalt 24 elever) i delstudie 2 - Kemi medan tolv elever från en annan klass (av totalt 24 elever) deltog i delstudie 3 - Svenska (se tabell 1). Endast de elever vars vårdnadshavare hade givit informerat samtycke deltog i studien, medan övriga elever fick samma undervisning utan att empiri samlades in från dem.

Tabell 1

Översikt över deltagande skolor och klasser i de olika delstudierna.

	Delstudie 1: Matematik - problemlösning	Delstudie 2: Kemi - vattenmolekyler och vattens fasövergångar	Delstudie 3: Svenska - sagans uppbyggnad
Skola (fiktiva namn)	Ängsskolan	Skogsskolan	Skogsskolan
Lärare	Lärare 1 och lärare 2	Lärare 3	Lärare 3
Antal deltagande elever	10 elever (klass A och klass B)	12 elever (klass C)	12 elever (klass D)
Insamling	ht 2021	ht 2022	ht 2023

Delstudiernas kontext

Fokus i de tre delstudierna var att undersöka vad som hände och vad som blev möjligt när elever tillsammans skapade digitala animationer i olika ämnen. I det följande beskrivs forskningsdesignen av de olika delstudierna.

Designen av delstudie 1: Matematik - problemlösning

Studiens fokus var problemlösning med sexåringar och den utfördes i två klasser. Problemlösningssuppgiften handlade om att undersöka på hur många olika sätt tre nallar kunde sitta i en tresitssoffa, alltså en uppgift relaterad till ämnet kombinatorik. I iscensättningen introducerade läraren nallarnas dilemma med att välja platser i soffan och utmanade eleverna att undersöka

på hur många olika sätt tre nallar kan sitta i en tresitssoffa. Eleverna arbetade sedan i par och fick själva välja hur de skulle dokumentera sina lösningar med de tillgängliga resurserna, som var färgpennor och ett vitt papper. Efter att ha genomfört uppgiften samlades eleverna för att diskutera sina resultat. Vid det andra lektionstillfället fick samma elevpar i uppgift att skapa en digital animation med hjälp av sina dokumentationer från föregående dag. Varje elevpar satt då i ett enskilt rum där forskaren, och ibland även en lärare, var närvarande och filmade skapandet av de digitala animationerna (se Ebbelind m.fl., 2023).

Designen av delstudie 2: Kemi - vattenmolekyler och vattnets fasövergångar

Studiens ämnesfokus var vattenmolekyler och vattnets fasövergångar. Läraren planerade två lektionstillfällen tillsammans med en av forskarna vilka lärresurser som skulle göras tillgängliga för eleverna och vilka aktiviteter som skulle genomföras för att bidra till elevernas meningsskapande. Eleverna och läraren arbetade tillsammans med olika aktiviteter. Exempelvis användes vatten i flytande och fast form, fysiska molekyllmodeller, film, bilder, olika vattenljud, samt eleverna själva då de imiterade vattenmolekylers rörelse. När eleverna sedan skapade de digitala animationerna, under det andra lektionstillfället, kunde de använda de tidigare tillgängliggjorda resurserna tillsammans med de resurser som erbjöds av applikationen. Läraren och två av forskarna var närvarande i klassrummet under skapandeprocessen (se Patron m.fl., 2024). Samtliga lektionstillfällen under delstudie 2: Kemi filmades, vid skapandeprocessen filmades varje grupp för sig.

Designen av delstudie 3: Svenska - sagans uppbyggnad

Den deltagande läraren var samma lärare som deltog i studien i kemi, men elevgruppen var en annan. Detta innebar att läraren var bekant med att skapa digitala animationer, men i det här fallet var fokus på att eleverna skulle skapa en saga tillsammans i grupper om två eller tre elever. Vid det första lektionstillfället introducerade läraren vad som är karaktäristiskt för en saga och eleverna fick berätta om sina erfarenheter av sagor. Vid det andra lektionstillfället skapade de en saga muntligt tillsammans med hjälp av karaktärer och leksaker som läraren hade i en stor kasse. Därefter fick eleverna träna på att skapa en saga individuellt med stöd av en storyboard, för att sedan skapa en saga tillsammans i grupper om två eller tre, också med stöd av en ny storyboard. Därefter skapade eleverna en animerad digital saga på lärplattan i samma gruppkonstellationer som tidigare. Läraren och en av forskarna var närvarande i klassrummet under skapandet av de digitala animationerna (se Wernholm m.fl., 2023). Samtliga lektionstillfällen under delstudie 3: Svenska filmades, vid skapandeprocessen filmades varje grupp för sig.

Empiri och etiska ställningstaganden

Den empiri som används i föreliggande artikel består dels av videoobservationer av de hybrida läraaktiviteter där eleverna skapade digitala animationer tillsammans, dels elevernas digitala animationer från samtliga tre delstudier. Valet att i de olika delstudierna genomföra videoobservationer baserades på de fördelar som framkommit i tidigare forskning vilken visar att sådana observationer möjliggör att detaljerad data genereras som kan analyseras om och om igen (Heath m.fl., 2010; Wernholm, 2021). Inspelningarna gjordes via lärplattor som placerades på stativ. En begränsning är att en kamera inte kan fånga *allt* som sker. Dessutom finns etiska aspekter att beakta i samband med videoinspelningar, exempelvis att man behöver hantera moraliska och etiska dilemman som kan uppstå när det barn säger och gör dokumenteras (Heath m.fl., 2010). Vi är medvetna om att allt som sker i klassrummet inte kan fångas upp genom videoinspelning. Dock möjliggjorde videoobservationerna att interaktionen kunde studeras på ett sätt som exempelvis enbart observation inte hade gett utrymme för.

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Detta innebar att samtliga elevers vårdnadshavare fick ett informationsbrev där studiens syfte beskrivs. Vårdnadshavarna lämnade skriftligt samtycke till elevernas deltagande i studien och till att resultaten får användas i vetenskapliga och populärvetenskapliga texter. De informerades också om att de kan återkalla sitt samtycke till deltagande utan att behöva ange något skäl. För att säkerställa att deltagarnas identitet inte röjs är samtliga namn på deltagare och skolor fingerade.

När deltagarna i forskningsprojekt är barn, behöver forskarna kritiskt reflektera över etiska frågor under alla stadier av forskningsprocessen. För att säkerställa samtycke från eleverna under hela den tid som studierna genomfördes frågade vid varje inspelningstillfälle de forskare som var närvarande i klassrummen eleverna om de samtyckte till att bli filmade innan inspelningen startades. Forskarna var också lyhörda och ägnade särskild uppmärksamhet åt elevernas verbala såväl som icke-verbala kommunikation för att säkerställa ett genuint samtycke till att delta. Alla elever i respektive klass genomförde samma aktiviteter, men data genererades bara från de elever för vilka samtycke inhämtats. All data har hanterats och lagrats i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (2017), vilket innebär att allt filmat material har sparats på extern hårddisk som har förvarats inlåst i kassaskåp.

Analys

I ett första steg utgick analysen från elevernas agerande när de skapade sina digitala animationer i den första transformationscykeln. Analysen var induktiv och inleddes med att artikelns första- och andraförfattare tillsammans granskade de inspelade filmerna flera gånger. Utifrån studiens syfte användes "critical incident technique" (Flanagan, 1954; Tripp, 1993) för att identifiera sekvenser i filmerna som var relevanta för att besvara studiens forskningsfrågor, det vill säga sekvenser där eleverna i tal eller handling positionerade sig i relation till varandra eller till uppgiften. De utvalda sekvenserna transkriberades sedan multimodalt gemensamt av artikelns första- och andraförfattare. För den fortsatta analysen valdes multimodal interaktionsanalys, eftersom fokus för sådan analys är sociala aktörers handlingar (Jewitt, 2011). De sociala aktörerna i den här studien är eleverna som agerar i hybrida läraaktiviteter. Analysen innebar att, utöver elevernas verbala uttryck, dokumenterades också blickriktning, gester och andra kropps rörelser som de använde när de skapade de digitala animationerna. Detta möjliggjorde multimodala analyser av interaktionen, både när det gäller hur eleverna på olika sätt positionerade sig i relation till varandra, och vilka kompetenser de då använde, och hur ämnesinnehållet uttrycktes i elevernas design i lärandet under de hybrida läraaktiviteterna. Koderna och kategorierna som framträdde i analysen diskuterades sedan med samtliga författare tills konsensus var uppnådd, avseende kodernas relevans och relation inom och mellan de olika kategorierna.

För att besvara den första forskningsfrågan om hur elever positionerar sig i relation till varandra och till tillgängliga digitala resurser i hybrida läraaktiviteter, fokuserades såväl på elevernas fysiska som verbala handlingar i deras sociala interaktion. För att få en nyanserad bild av elevernas positioneringar under skapandeprocessen (i den första transformationscykeln), kodades dessa handlingar. De olika koderna sorterades in i kategorier utifrån skillnader och likheter med avseende på hur eleverna positionerade sig själva och varandra. I tabell 2 ges en översikt över de fem olika kategorier av positioneringar som identifierades i analysen: kapten, guide, utforskare, missnöjd passagerare och passagerare.

Tabell 2

En översikt över de fem positioneringar som identifierades i den multimodala analysen.

Positioneringskategorier	Exempel på hur positionering uttrycks verbalt	Exempel på hur positionering uttrycks fysiskt
<i>Kapten</i> – positionerar sig som kunnig och en som bestämmer	”Nu får du välja tre [karaktärer], ta den [karaktären]” (Delstudie 3)	Har kontroll över lärplattan och innehållet
<i>Guide</i> – positionerar sig som kunnig och en som visar hur man gör och stämmer av med andra	”Vilken [karaktär] vill du ha?” (Delstudie 3)	Visar hur man använder lärplattans funktioner på olika sätt
<i>Utforskare</i> – positionerar sig som en som deltar aktivt med både lärplattan och andra	Elev 1: ”Jag är denna[karaktären]” Elev 2: ”Och jag är denna[karaktären]” (Delstudie 2)	Interagerar med lärplattan och med andra samt delar med sig av lärplattans yta
<i>Missnöjd passagerare</i> – positionerar sig som en som vill ha tillgång till lärplattan och delta i aktiviteten	”Du gör ju hela tiden” (Delstudie 2)	Försöker få tillgång till lärplattan och visar missnöjdhet med kroppsspråk när hen inte får det.
<i>Passagerare</i> – positionerar sig som en som tittar på vad någon annan gör	”Titta där uppe” (Delstudie 1)	Tittar på och interagerar med eleven som interagerar med lärplattan, men rör själv inte lärplattan

Not: Till varje positioneringskategori ges exempel på verbala och fysiska handlingar som utgör koder i respektive kategori.

För att besvara den andra forskningsfrågan om de kompetenser som framträder när elever deltar i hybrida läraaktiviteter kodades elevernas multimodala handlingar i den första transformationscykeln. Med andra ord fokuserade analysen på vilka olika kompetenser som eleverna använde i förhållande tillgängliga resurser (exempelvis ritade nallar, fysiska molekylmodeller, digitala verktyg och varandra). Koderna sorterades in i olika kategorier avseende kompetenser. De kompetenser som identifierades som centrala i analysen klassificeras som digital kompetens, social kompetens och ämneskompetens (se tabell 3).

Tabell 3

De tre kompetenser (övre raden) som har identifierats i analysen med tillhörande koder (under respektive kompetens).

Digital kompetens (framträder i hanterandet av den digitala resursen)	Social kompetens (framträder i elevernas sociala interaktion)	Ämneskompetens (framträder i elevernas transformering av ämnesinnehållet)
Hanterar en touchscreen (t.ex. navigerar mellan applikationer, förstorar och förminskar karaktärer)	Interagerar med varandra	Visar kunskap om sagans uppbyggnad genom att använda genrespecifika uttryck
Fotograferar	Samsas om lärplattans yta	Visar kunskap om sagokaraktärer genom sina val
Justerar ljud	Förhandlar med varandra	Visar kunskap om vattenmolekyler och vattnets fasövergångar genom att använda disciplinära begrepp
Skriver med tangentbord	Lyssnar på andra	Visar kunskap om vattenmolekyler rörelser genom vad de säger och vad de gör på lärplattan
Guidar någon annan i hur man hanterar lärplattan	Bidrar till samarbetet	Visar kunskap om problemlösning genom att visa och beskriva alla permutationerna
		Visar kunskap om kombinatorik genom att placera nallarna på olika sätt i soffan

Resultat

I det följande presenteras artikelns resultat i relation till de två forskningsfrågorna som alltså rör elevernas positionering till varandra och till de tillgängliga digitala resurserna, samt vilka kompetenser som framträder i de hybrida läraktiviteterna. Exempelen som används är utvalda *critical incidents* som är representativa för det samlade empiriska materialet.

Elevers positionering i relation till varandra och tillgängliga digitala resurser

I det empiriska materialet framträder olika typer av positioneringar när eleverna skapar digitala animationer tillsammans. Elevernas multimodala handlingar och interaktion analyserades dels för att identifiera huruvida de positionerar sig som kunniga, dels hur de deltar i aktiviteten. En elev som positionerar sig som kunnig kan exempelvis verbalt uttrycka att de kan och vet hur man gör, likväl som att interagera med och utföra olika handlingar på lärplattan. Elevernas deltagande i aktiviteten uttrycks på olika sätt. Genom analysen identifieras fem olika positioneringar: *kaptan*, *guide*, *utforskare*, *missnöjd passagerare* och *passagerare*, vilka presenterades i tabell 2.

Tre empiriska exempel för att illustrera elevers olika positioneringar i hybrida läraaktiviteter

I analysen identifieras två olika positioneringar som "kunnig" i grupper där eleverna inte är lika delaktiga i skapandet av den digitala animationen. Dessa positioneringar benämns här som kapten respektive guide. Kaptenen framträder som den som bestämmer, även över andras handlingar. Kaptenen tar också makten över lärplattan och därmed även över innehållet i animationen. I en grupp som innehåller en kapten finns ofta en missnöjd passagerare som vill delta men inte ges möjlighet. Till skillnad mot kaptenen är guiden mer inbjudande genom att visa hur man kan interagera med lärplattan. Guiden ställer också frågor och stämmer av med de andra eleverna i gruppen, passagerare, och skapar därmed utrymme för samarbete. Om passageraren under samarbetet också börjar att interagera med lärplattan blir båda utforskare.

Exempel 1

Det tydligaste av flera exempel på en kapten framträdde i en grupp med tre pojkar: Karl, Niklas och Anton, som skulle skapa en saga tillsammans i delstudie 3 - Svenska. Karl positionerade sig som kapten genom att hålla i lärplattan vänd mot sig med båda händerna, vilket ledde till att han hade makten och inledningsvis gjorde alla val och tog enväldiga beslut, exempelvis rörande hur många karaktärer som skulle vara med i sagan. Han påverkade sedan även vilka karaktärer de andra deltagarna skulle välja. Till en början positionerade sig Niklas och Anton som passagerare, det vill säga att de tittade på vad Karl gjorde, men de interagerade inte med lärplattan. Efter ett tag gjorde Niklas och Anton visst motstånd, vilket innebär att de positionerade sig som missnöjda passagerare då de försökte få tillgång till lärplattan. De gjorde detta både fysiskt och verbalt, exempelvis genom att de försökte komma åt lärplattan och samtidigt uttryckte att "jag vill välja" i relation till val av karaktärer och bakgrund. De var alltså inte längre nöjda med att bara titta på, utan de ville delta. Karl var fortsatt stark i sin positionering som kapten och beslutade att alla skulle spela in varsin animation, trots att uppgiften var att göra en gemensam digital saga (se figur 2). Karl spelade in sin animation först och tog betydligt mer tid i anspråk än Niklas och Anton. Medan Karl spelade in sin film positionerade sig återigen Niklas och Anton som passagerare, genom att de tyst tittade på vad Karl gjorde. När det sedan var Niklas och Antons tur att skapa digitala animationer, var Karl kvar i sin positionering som kapten och försökte påverka innehållet i de andras animationer. Han bestämde även när Niklas och Antons animationer var färdiga. I denna grupp, där alltså en elev positionerade sig som kapten och där de andra också bidrog till att kaptenen fick behålla sin positionering uteblev samarbetet i gruppen. I detta fall löste de inte heller uppgiften, att skapa en gemensam animerad saga.

Figur 2

Karl positionerar sig som kapten, delstudie 3 - Svenska



Not: Karl positionerar sig som kapten genom att ta kontroll över lärplattan. Han har den riktad mot sig och interagerar med den. Anton och Niklas är inte delaktiga i skapandet utan är passagerare.

Exempel 2

I några av de andra grupperna identifieras en annan positionering, nämligen guiden. Även guiden framträder som kunnig i relation till uppgiften och inledningsvis är guiden mer aktiv i skapandet av animationen än de övriga i gruppen. Det som tydligt skiljer guiden från kaptenen är att guiden visar vägen och bjuder in de andra i gruppen att delta. Ett tydligt exempel på när denna positionering framträdde var i en grupp med två flickor, Amira och Stina, som skulle skapa en animation tillsammans i delstudie 3 - Svenska. Av våra videodata framstår det som om Amira var osäker på hur hon skulle hantera lärplattan. Vi tolkar hennes kroppsspråk som att hon positionerade sig som icke-kunnig genom att hon inledningsvis inte interagerade med lärplattan. I stället var hon avvaktande och observerade vad Stina gjorde. Amiras kroppsspråk tyder dock samtidigt på att hon ville vara delaktig i aktiviteten genom att hon vände sig mot Stina och lärplattan. Det vill säga, hon positionerade sig som passagerare genom att titta på vad Stina gjorde. Stina hade makten över och interagerade med lärplattan men placerade den så att både hon och Amira kunde se. Till skillnad från Karl i exemplet ovan intog Stina en positionering som guide genom att hon visade Amira hur man kunde hantera en lärplatta, exempelvis genom att förstora och förminska karaktärer. Till en början positionerade sig alltså Amira som den som inte kunde, men hon bjöds in av Stina till att delta (se figur 3). Detta ledde till att de båda blev mer och mer involverade i skapandeprocessen och efter ett tag positionerade sig båda som utforskare, då de interagerade med såväl lärplattan som varandra. Detta resulterade i ett samarbete och ett relationsskapande där de skrattade tillsammans. I likhet med några av de andra grupperna löste de inte den uppgift läraren hade gett dem eftersom den hybrida leken tog överhanden.

Figur 3

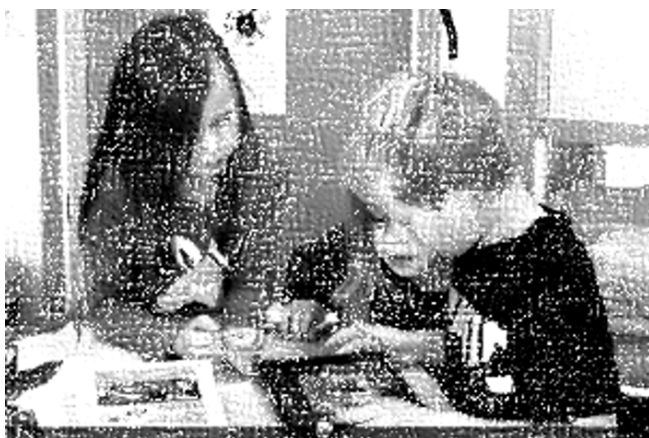
Eleverna skiftar positioneringar, delstudie 3 - Svenska



Not: I den vänstra bilden är Amira passagerare medan Stina är guide och har placerat lärplattan så att Amira kan se hur man väljer karaktärer. I den högra bilden är båda flickorna utforskare och deltar aktivt i den hybrida aktiviteten.

Exempel 3

Ett annat exempel där elevernas positioneringar tydligt framträdde och också skiftade, som i exemplet ovan, är när Lena, Emil och Kerstin tillsammans skapade en animation av vattenmolekyler och vattnets fasövergångar (delstudie 2 – Kemi). Inledningsvis satt Lena på motsatt sida av Emil och Kerstin. Lena positionerade sig som en missnöjd passagerare som försökte få tillgång till lärplattan. Men Emil hade placerat lärplattan framför sig och viftade bort hennes hand och drog lärplattan närmare sig och positionerade sig därmed som kapten. Kerstin positionerade sig som passagerare då hon interagerade med Emil men inte med lärplattan (se figur 4).

Figur 4*Emil positionerar sig som kapten, delstudie 2 - Kemi*

Not: Emil positionerar sig som kapten genom att placera lärplattan framför sig och hålla upp handen för att hindra att de andra får tillgång till lärplattan.

När de skulle ta kort på de fysiska molekylmodeller som de hade byggt tidigare försökte Lena ta lärplattan, men Emil tog den ifrån henne direkt. Hon blev märkbart sur och sa "du gör ju hela tiden". Med andra ord positionerade hon sig själv fortsatt som missnöjd passagerare medan Emil positionerade sig som kapten. Emil tog ett kort, men varken han eller Kerstin visste hur de skulle få in bilden i applikationen. Kerstin sa att Emil skulle fråga fröken, vilket ledde till att han tillfälligt lämnade lärplattan och gruppen. Genom detta agerande positionerade sig Emil inte längre som kunnig och han förlorade därmed sin positionering som kapten. Lena, å andra sidan, visste vilken knapp de skulle trycka på och visade det genom att peka. Lena framträdde nu som kunnig och försökte positionera sig som guide, men detta erkändes inte av Kerstin som sa "nej" och vinklade bort lärplattan. För att visa sitt missnöje sa Lena surt "okej, jag gör ingenting då". Därmed positionerade hon sig återigen som en missnöjd passagerare. Hon fick respons i form av en blick från Kerstin (se figur 4, vänster bild), vilken kan tolkas som överlägsen. Lena uttryckte då missnöjdhet med sitt kroppsspråk genom att hon vred sig bort från kamraten och tittade ner i bänken (se figur 5, höger bild).

Figur 5*Lena positionerar sig som en missnöjd passagerare, delstudie 2 - Kemi*

Not: I den vänstra bilden ger Kerstin (till höger) Lena en blick. I den högra bilden synliggörs hur Lena uttrycker missnöjdhet med sitt kroppsspråk.

Sammanfattningsvis var Lena till en början inte delaktig i skapandet av animationen eftersom Kerstin och Emil genom både verbal och fysisk positionering negligerade Lenas förslag och genom att de heller inte gav Lena tillgång till lärplattan. Gruppen lyckades dock lösa konflikten själva och samtliga deltagare började därefter successivt positionera sig mer och mer som utforskare. Detta ledde till att de började samsas om lärplattan och samarbetade kring hur uppgiften skulle genomföras, vilket i sin tur resulterade i att de löste den tilldelade uppgiften. Alla bidrog och de tycktes vara nöjda med resultatet.

Kompetenser som framträder när elever deltar i hybrida läraaktiviteter

I den multimodala analysen kan tre olika kompetenser som eleverna använde i de hybrida läraaktiviteterna identifieras; digital kompetens, social kompetens och ämneskompetens.

Digital kompetens

Analysen av det empiriska materialet visar tydligt att det finns en variation i den digitala kompetens som eleverna visade genom sin hantering av de digitala resurserna. Majoriteten av eleverna visade en grundläggande digital kompetens vilket bland annat synliggjordes när de använde lärplattans pekskärm och läste av de digitala miljöerna i applikationen. De elever som visade god digital kompetens i relation till att hantera den tillgängliga digitala resursen kunde skrolla, navigera mellan olika applikationer, förminska och förstora olika objekt samt använda kameran. Utöver det visade några av eleverna att de visste hur man gjorde för att "vända" på kameran och att de kunde hantera volymreglaget. Flera av eleverna kunde skriva med hjälp av lärplattans inbyggda tangentbord. Dock fanns det en variation mellan eleverna när det gäller hur de skrev, då en del använde ett finger när de skrev, det gick långsamt och de hade svårt att hitta rätt bokstav, medan andra skrev snabbt med båda händerna.

En del av den digitala kompetens som krävdes för att lösa uppgifterna var kontextbunden till den specifika applikationen. Det finns olika funktioner i applikationen som kan användas för att kommunicera ett innehåll, såsom att byta bakgrund, att välja, förstora eller förminska karaktärer, samt att spela in tal och ljudeffekter. En förutsättning för att kunna nyttja dessa funktioner och kombinera de olika uttryckssätten är att eleven har en grundläggande digital kompetens. För att eleverna ska utveckla sin digitala kompetens ytterligare verkar det krävas ett utforskande av, och ett aktivt deltagande i, de digitala miljöerna, vilket blir möjligt när de får skapa digitala animationer tillsammans. Exempelvis upptäckte en grupp elever i kemistudien hur de kunde byta bakgrund under tiden som de skapade sin animation. Det kan ses som ett tecken på att de utvecklade sin digitala kompetens, eftersom de sedan medvetet använde denna funktion flera gånger när de skapade sin digitala animation (se figur 6).

Figur 6

Elevergruppen använder olika bakgrunder då de skapar sin animation, delstudie 2 - Kemi



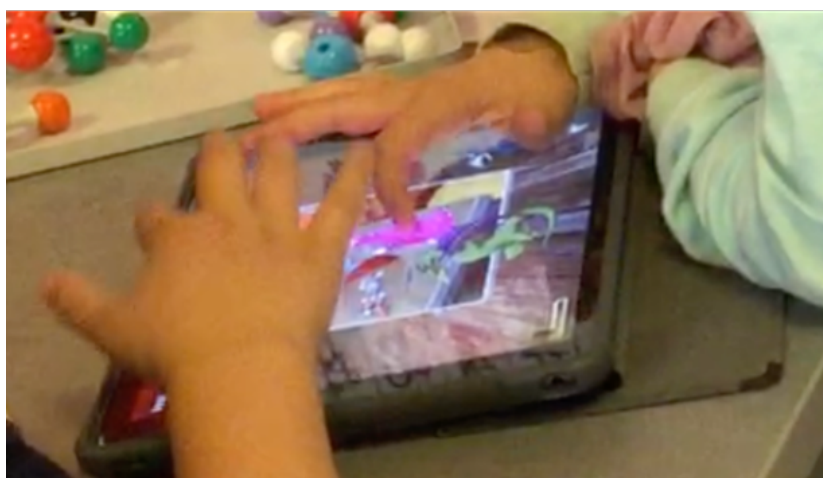
Det fanns också tydliga tecken på att elever saknade adekvat digital kompetens, vilket visade sig genom att de inte kunde nyttja alla de resurser som erbjuds i applikationen. Detta uttrycktes exempelvis genom att elever sa: "Hur tar vi kort?" och "Vilken knapp ska vi trycka på?" (delstudie 3 – Svenska). Flera av eleverna visste inte hur man klippte ut bilder. Detta är en kontextbunden digital kompetens som kan användas i den specifika applikationen och något som eleverna inte hade fått träna på. Dock visade flera elever en grundläggande digital kompetens då de, efter att ha blivit förevisade hur man använde en funktion, med lätthet själva kunde använda funktionen.

Social kompetens

Olika aspekter av elevers sociala kompetens synliggjordes i deras sociala interaktion när de deltog i de hybrida läraaktiviteterna. I analysen identifieras bland annat att eleverna interagerar med varandra genom att förhandla och lyssna på varandra. Detta skedde på olika sätt, både genom vad de sa och vad de gjorde i relation till det som skedde både i och utanför lärplattan. En aspekt som framträder som central är huruvida eleverna kan samsas om lärplattans yta. I de grupper där samarbetet fungerade väl samsades eleverna, vilket möjliggjorde att alla kunde bidra till att skapa de digitala animationerna. I figur 7 synliggörs hur ett par elever, Isa och Jenny (delstudie 2 – Kemi), samsas om lärplattans yta och samarbetar med att skapa sin digitala animation.

Figur 7

Isa och Jenny samsas om lärplattans yta vid skapandet av den digitala animationen, delstudie 2 - Kemi



I excerpt 1 nedan belyses Isas och Jennys sociala interaktion där de förhandlade och samarbetade medan de valde karaktärer i skapandeprocessen i delstudie 2 - Kemi.

Excerpt 1

- Isa: Vi måste ha nån, två som, två tjejer som säger vad vattenmolekyler är för något! [båda interagerar med lärplattan och bidrar genom att välja karaktärer]
- Jenny: Ekorre, ekorre! [pekar på en karaktär]
- Isa: Nej den. [väljer kråkan genom att trycka på karaktären]
- Jenny: Det räcker nu?
- Isa: Ja, det räcker, tre räcker. Men då måste vi göra såhär: *alla vattenmolekyler*. [pratar med pipigare röst]
- Jenny: Okej. [båda skrattar]

När Isa och Jenny skapade den digitala animationen framträdde också hybrid lek genom att de iscensatte en rollek samtidigt som de förhandlade om innehållet och utforskade applikationen. I rolleken agerade de genom de valda karaktärerna i dialoger med tillgjorda röster. De gjorde också andra ljudeffekter och la till händelser som inte var kopplade till ämnesinnehållet utan var mer av lekkaraktär. Detta kan även identifieras i flera av de andra gruppernas skapandeprocesser. Dock framträdde leksituationer främst i delstudie 2 - Kemi och delstudie 3 - Svenska där läraren inte var närvarande hela tiden. Vissa elever lekte och verkade glömma både tid och rum men de glömde också uppgiften, medan det i andra grupper, som Isas och Jennys (excerpt 1), fanns en balans mellan uppgiftsfokus och lek, och där eleverna löste uppgiften.

Ämneskompetens

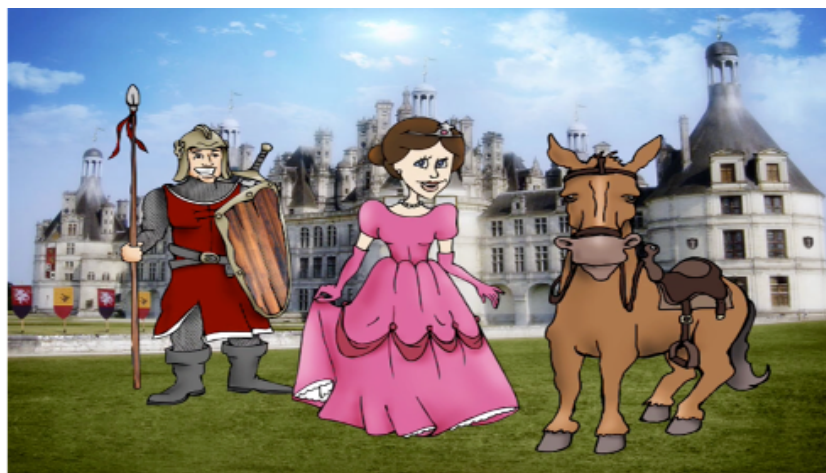
I alla tre delstudier identifieras elevernas ämneskompetenser när de utifrån tillgängliga resurser transformerade ett ämnesinnehåll genom att kombinera olika uttryckssätt i skapandet av de digitala animationerna. Ett uttryckssätt som synliggjorde elevernas ämneskompetenser var när de styrde karaktärerna i applikationen för att visa vad som hände under en viss tidsperiod; hur nallarna bytte plats i soffan i delstudie 1 - Matematik, hur vattenmolekylerna rörde sig i olika faser i delstudie 2 - Kemi och sagans uppbyggnad i delstudie 3 - Svenska.

Även genom talat språk framträdde elevernas ämneskunskaper då de skapade sina digitala animationer. I matematik användes exempelvis begreppen "först", "sist" och "i mitten" för att beskriva nallarnas positioner. I delstudie 1 - Matematik och delstudie 3 - Svenska använde eleverna genreuttryck från sagans värld, som "det var en gång..." och "i alla sina dagar i harmoni". I delstudie 2 - Kemi beskrevs vattenmolekylers rörelse, exempelvis sa en elev "när det är varmt så rör de sig jättesnabbt, men när det börjar svalna då blir det kallt, men i flytande vatten, så rör de sig mellan". De använde också ämnesbegrepp som exempelvis "vattenmolekyl", "flytande vatten", "väte" och "syre".

Elevernas till synes medvetna val av karaktärer och bakgrund, kan tolkas som ytterligare ett uttryckssätt för deras ämneskompetens. Detta framträdde endast i studierna som genomfördes i kemi och svenska, eftersom karaktärer (nallar) och bakgrund (soffa) var förvalda i matematikstudien. I studien som genomfördes i svenska visade eleverna förståelse för sagogenren genom att de ofta valde typiska sagokaraktärer och en bakgrund som matchade karaktärerna (se figur 8).

Figur 8

Sagokaraktärer med matchande bakgrund, delstudie 3 - Svenska



I delstudie 2 – Kemi kom elevernas ämneskompetens till uttryck exempelvis genom att eleverna valde att ta kort på de molekyler de hade byggt av fysiska molekyllmodeller och att de valde bakgrund med tydlig koppling till vatten (se exempelvis figur 5).

Diskussion

Sammanfattningsvis identifierades fem olika positioneringar i de hybrida läraktiviteterna: kapten, guide, utforskare, missnöjd passagerare och passagerare. I materialet framträdde även tre kompetenser som eleverna använde: digital kompetens, social kompetens och ämneskompetens. Diskussionen fokuserar på hur dessa positioneringar och kompetenser förhåller sig till varandra och samverkar i hybrida läraktiviteter, vilket är studiens främsta kunskapsbidrag.

Hur olika positioneringar relaterar till olika kompetenser

Resultatet indikerar att för att kunna inta positioneringen som guide krävs digital kompetens, eftersom kunskap i hantering av lärplattan är ett tydligt maktredskap för positionering. Den som "äger" lärplattan äger också makten över innehållet. Vidare visar resultatet att i de fall elever positionerar sig som guide placeras lärplattan så att passagerarna kan titta på den och interagera med guiden. Detta möjliggör att guiden kan dela med sig av sin digitala kompetens genom att visa och berätta hur man gör, till exempel hur man fotograferar, förstorar och förminskar karaktärer och scrollar. Med andra ord använder guiden också sin sociala kompetens, vilket bidrar till att passageraren börjar interagera med lärplattan och därmed också kan börja sätta sin digitala kompetens i spel. Detta bekräftar tidigare resultat (Berg Marklund, 2015; Roswell & Wohlwend, 2016) som visar att barns redan erövrade lärstrategier i digitala miljöer är användbara i undervisningssammanhang.

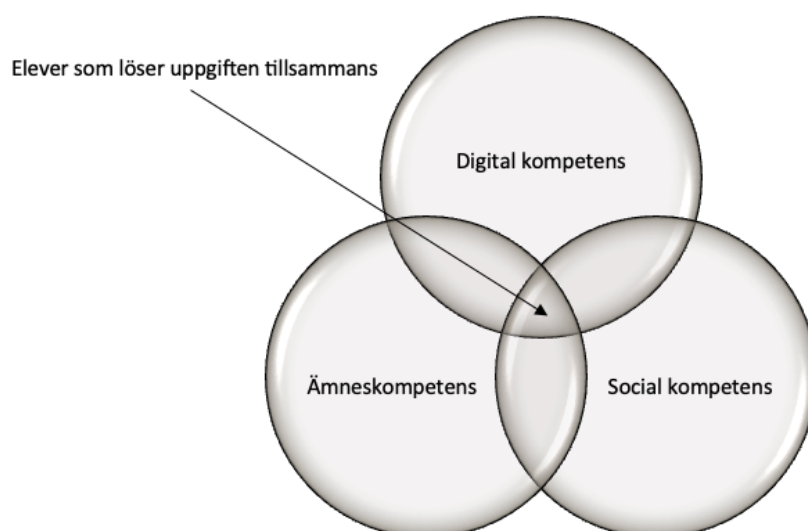
Resultatet visar också att positioneringsskiften sker, som i exemplet med Amira och Stina, i delstudie 3 – Svenska, där båda blev utforskare som aktivt interagerade med lärplattan och med varandra. I ett sådant samarbete där samtliga elever blir utforskare blir det också möjligt för dem att lära av varandra. I resultatet framträder att i de fall där utforskare inte löser uppgiften ägnar de sig åt hybrid lek och relationsskapande. Då använder sig elever av både digital och social kompetens, men inte av sin ämneskompetens i sådan utsträckning att de löser uppgiften. Detta innebär inte nödvändigtvis att de saknar ämneskompetens, men de använder den inte i den hybrida läraktiviteten som läraren har designat. Även dessa resultat är i linje med tidigare forskning som visar att deltagande i hybrid lek främjar utvecklingen av "mjuka förmågor", som att interagera med andra och kommunicera ett budskap (Marsh m.fl., 2020; van Deursen m.fl., 2016). Som resultatet visar kräver deltagande i hybrid lek också att deltagarna till viss del har utvecklat "hårda förmågor", som exempelvis att hantera digitala verktyg samt att navigera och hantera information i digitala kontexter (van Deursen m.fl., 2016), vilket är nödvändiga förmågor för medborgare i ett digitaliserat samhälle.

Resultatet visar att positioneringen kapten, precis som guiden, kräver digital kompetens. Men till skillnad från guiden använder inte kaptenen sin sociala kompetens. I stället placerar kaptenen lärplattan framför sig och håller ofta i den med båda händerna. Kaptenen delar därmed inte med sig av sin digitala kompetens då hen inte visar vad som görs på lärplattan eller tar hänsyn till andras förslag. Detta resulterar i att de andra i gruppen inte ges möjlighet att använda sin digitala kompetens och heller inte att utveckla den. De andra eleverna i gruppen kan då positionera sig antingen som passagerare eller missnöjda passagerare. Passageraren tittar på och interagerar med kaptenen medan den missnöjda passageraren försöker att utmana maktobalansen genom att antingen uttrycka verbalt eller visa med kroppsspråk att hen har den kompetens som efterfrågas i stunden. Ett exempel på det är när Lena, i delstudie 2 – Kemi, tydligt visade

att hon visste vilken knapp man skulle trycka på för att ta kort. Men de andra i gruppen godtog inte Lenas förslag och hon behöll därmed sin positionering som missnöjd passagerare. För att ett positioneringsskifte ska kunna ske måste de andra deltagarna erkänna den missnöjda passagerarens kompetens och kaptenen måste även dela med sig av makten. Studiens resultat visar att när ett positioneringsskifte sker och makten delas så är det möjligt för alla i gruppen att bli utforskare som använder sin sociala kompetens, för att tillsammans vara aktiva deltagare i en hybrid läraaktivitet. För att utforskarna också ska lösa uppgiften krävs att adekvat digital kompetens och ämneskompetens finns representerade i gruppen och används i den hybrida läraaktiviteten (se figur 9). Detta innebär att det i dessa fall blir möjligt för elever att lära av varandra och utveckla ämneskompetens såväl som social och digital kompetens, vilket styrker resultat från tidigare forskning (Sørensen & Levinsen, 2015).

Figur 9

Illustration över vilka kompetenser som krävs för att elever tillsammans ska kunna lösa uppgiften



Eftersom positioneringarna guide och kapten verkar kräva digital kompetens, men inte nödvändigtvis ämneskompetens, borde rimligtvis hybrida läraaktiviteter öppna upp möjligheter för elever att positionera sig som kunniga, även om de i en analog undervisningspraktik skulle kunna positioneras som icke-kunniga. Dock visar studier att barns digitala erfarenheter sällan erkänns och ligger till grund för fortsatt lärande i skolan (Livingstone & Sefton Green, 2016). Trots att tidigare forskning poängterar vikten av att lärare i de tidigare skolåren beaktar de kunskaper, förmågor och erfarenheter som elever har utvecklat för att de ska fortsätta ha tillit till den egna förmågan och känna lust att lära (Ackesjö m.fl., 2022). Denna studie bidrar med kunskap om varför det är viktigt att barn får använda sina digitala erfarenheter och sin digitala kompetens i hybrida läraaktiviteter i skolan.

Lärarens roll i hybrida läraaktiviteter

Mot bakgrund av studiens resultat menar vi att det inte är tillräckligt med en genomtänkt design i hybrida läraaktiviteter, då grupsammansättningen tycks påverka elevernas positionering och vilka kompetenser som sätts i spel. Om lärare reflekterar över och gör medvetna val när det gäller grupsammansättningar kan det möjliggöra att fler elever utvecklar sin ämneskompetens

såväl som sin sociala och digitala kompetens genom att lära av varandra. Utifrån studiens resultat framstår det som eftersträvänsvärt att samtliga i gruppen positioneras som utforskare, då det ger alla möjligheter att lära av varandra och därmed utveckla sina kompetenser.

Vidare är det rimligt att anta att det är av betydelse att alla elever får möjlighet att vara guide, då tidigare forskning poängterar betydelsen av att barn redan i skolstartsålder utvecklar en inre känsla av sig själva som kunniga och har tillit till den egna förmågan, och att de således utvecklar positiva förväntningar och attityder till lärande tillsammans med en stark lärandeidentitet (Ackesjö & Persson, 2021). Även elever som positionerar sig själva som kapten positionerar sig som kunniga, men en sådan positionering kan bli problematisk, dels för att de andra i gruppen får begränsade möjligheter att delta vilket kan leda till att möjligheterna att lära av varandra minskar, dels för att kaptenen riskerar att inte utveckla sin sociala kompetens. Resultatet indikerar därför att det är viktigt att lärare uppmärksammar och agerar när de identifierar elever som verkar vilja behålla positioneringen som kapten.

Resultatet visar också på betydelsen av att någon i gruppen har digital kompetens, när elever ska göra en digital animation tillsammans, något som majoriteten av eleverna i studien hade. Detta är inte särskilt överraskande med tanke på att många av dem sannolikt har använt digitala verktyg tidigare, i förskolan (Wernholm m.fl., 2023) och i hemmet (Wernholm, 2020). Faktum är att majoriteten av dagens barn har en digital kompetens som tidigare generationer inte har haft (Statens medieråd, 2023). Eleverna i den här studien hade interagerat med pekskärm tidigare, varför de snabbt, efter att ha blivit visade endast en gång, kunde hantera den för dem nya applikationen - de lever i hybrida verkligheter, vilket syns i empirin. Dock framträder tydligt en variation när det gäller elevernas digitala kompetens. Skolan har, enligt rådande styrdokument, ett viktigt kompensatoriskt uppdrag där alla elever ska ges möjlighet att utveckla digital kompetens (Skolverket, 2022). Det är därför viktigt att alla elever, redan i det första obligatoriska skolåret, ges möjlighet att utveckla sin digitala kompetens. Om detta inte sker riskerar klyftan att öka mellan de som kan och de som inte kan, vilket leder till att enbart vissa elever blir rustade att leva i samtida hybrida verkligheter (jfr Skolverket, 2024b).

Slutsatser

Denna studie bidrar med kunskap om elevers olika positioneringar i hybrida läraaktiviteter och vad dessa positioneringar kan innebära samt få för konsekvenser. Denna kunskap kan utgöra ett värdefullt stöd för lärare att, redan i planeringsstadiet, kunna avgöra vilken typ av stöttning en elevgrupp kan behöva för att samtliga i gruppen ska få möjlighet att bli utforskare och därmed delaktiga i aktiviteten. En annan slutsats är att skapandet av digitala animationer ger elever möjlighet att uttrycka ämneskompetens, som hade varit svårt för dem att visa enbart med analoga resurser som exempelvis papper och penna. I den hybrida lärmiljön kan elever förflytta karaktärerna och samtidigt prata och göra ljudeffekter och på så vis kombinera olika uttrycks-sätt för att representera sin kunskap. Avslutningsvis, även om utveckling av ämneskompetens är central, tycks de hybrida läraaktiviteterna, där elever kan påverka och bli producenter av innehåll, öppna upp för lek. I denna hybrida lek, där det fysiska och det digitala betraktas som en lekpraktik (Wernholm m.fl., 2023), använder eleverna social kompetens såsom att interagera, samsas och lyssna på andra samtidigt som de använder delar av sin digitala kompetens. Eleverna ges även möjlighet att utveckla dessa kompetenser tillsammans med andra och om den hybrida leken erkänns kan hybrida läraaktiviteter, likt de i studien, samtidigt bidra till elevers lärande och meningsskapande i ämnen. För att hybrida läraaktiviteter ska kunna genomföras på vetenskaplig grund krävs både att det finns tillgängliga digitala resurser och att lärare dels har ett professionellt förhållningssätt till digitala verktyg, dels en adekvat digital kompetens.

Referenser

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2021). Forskningsöversikt i *En tioårig grundskola – införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*, SOU 2021:33 (bilaga 3, s. 579–632). Utbildningsdepartementet.
- Ackesjö, H., Persson, S. & Lago, L. (2022). Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet. *Utbildning & lärande*, 16(2), 7–26. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i2.11311>
- Beavis, C. (2017). Serious play: Literacy, learning and digital games. I C. Beavis, M. Deuzanni & J. O'Mara (Red.), *Serious play* (s. 1–18). Routledge.
- Bashir, N. & Peerzada, N. (2022). Social competence: A review analysis. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 5(2), 259–265.
- Berg Marklund, B. (2015). *Unpacking digital game-based learning*. [Doktorsavhandling, Skövde universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:891745/FULLTEXT01.pdf>
- Björklund Boistrup, L. & Selander, S. (2021). *Designs for research, teaching and learning. A framework for future education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096498>
- Dezuanni, M. (2018). Minecraft and children's digital making: implications for media literacy education. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 236–249. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1472607>
- Drotner, K. (2019). Children's digital content creation: Towards a processual understanding of media production among Danish children. *Journal of Children and Media*, 14(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1701056>
- Ebbelind, A., Palmér, H., Danielsson, K., Patron, E. & Wernholm, M. (2023). Förskoleklasseläver utforskar kombinatorik genom digitala animeringar. *Utbildning & lärande*, 17(4), 87–104. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i4.18265>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fleer, M. & Hoban, G. (2012). Using 'Slowmation' for intentional teaching in early childhood centres: possibilities and imaginings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 61–70. <https://doi.org/10.1177/183693911203700309>
- Gleason, B. (2015). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 31–54. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064955>
- Heath, C., Hindmarch, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research*. Sage.
- Heljakka, K. & Ihmäki, P. (2019). Persuasive toy friends and preschoolers: Playtesting iotoys. I G. Mascheroni & D. Holloway (Red.), *The internet of toys: Studies in childhood and youth* (s. 159–178). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10898-4_8
- Hultén, M., Berg, A., Danielsson, K. & Eriksson, I. (2020). *Animerad kemi: Elever i grundskolans tidiga år förklarar kemiska samband*. Linköping University Electronic Press.
- Ito, M., Martin, C., Pfister, R., Rafalow, M. H., Salen, K. & Wortman, A. (2018). *Affinity online: How connection and shared interest fuel learning*. New York University Press.
- Jewitt, C. (2011). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kjällander, S. & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool – Preschoolers' creative transformation of didactic design. *Designs for Learning*, 7(1), 10–33.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Livingstone, S. & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New

York University Press.

- Marlatt, R. (2019). Capitalizing on the craze of Fortnite: Toward a conceptual framework for understanding how gamers construct communities of practice. *Journal of Education*, 200(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/0022057419864531>
- Marsh, J., Murris, K., Ng'ambi, D., Parry, R., Scott, F., Thomas, B. S., Bishop, J., Bannister, C., Dixon, K., Giorza, T., Peers, J., Titus, S., Da Silva, H., Doyle, G., Driscoll, A., Hall, L., Hetherington, A., Krönke, M., Margary, T., ... Woodgate, A. (2020). *Children, technology and play*. The LEGO Foundation.
- Patron, E., Wernholm, M., Danielsson, K., Ebbelind, A. & Palmér, H. (2024). An exploration of how multimodally designed teaching and the creation of digital animations can contribute to six-year-olds' meaning-making in Chemistry. *Education Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010079>
- Patron, E., Linder, C. & Wikman, S. (2021). Qualitatively different ways of unpacking visual representations when teaching intermolecular forces in upper secondary school. *Science Education*, 105(6), 1173–1201. <https://doi.org/10.1002/sce.21662>
- Rowell, J. & Wohlwend, K. E. (2016). Free play or tight spaces? Mapping participatory literacies in apps. *The Reading Teacher*, 70(2), 197–205. <https://doi.org/10.1002/trtr.1490>
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande*. Liber
- Selander, S. (2023). Learning–Design–Sequence – ett redskap för att designa undervisning. I E. Insulander & S. Selander (Red.), *Att blir lärare* (s. 281–288). Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Skantz Åberg, E., Lantz-Andersson, A. & Pramling, N. (2015). Children's digital storymaking: The negotiated nature of instructional literacy events. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(3), 170–189. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-03-04>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. [elektronisk resurs]
- Skolverket. (2024a). *ICILS 2023 – En internationell studie om digital kompetens hos elever i åk 8*. [elektronisk resurs]
- Skolverket. (2024b, 13 maj). *Digitalisering i förskolan och skolan – vad och varför?* [elektronisk resurs]
- Statens medieråd. (2023). *Småungar & medier 2023*. [elektronisk resurs]
- Svärdemo Åberg, E. (2008). The patterns of social interaction influencing pupils' work at computers An empirical study within a Learning Design Sequence. *Designs for Learning*, 1(2), 8–25. <https://doi.org/10.16993/dfl.11>
- Sørensen, B. H. & Levinsen, K. (2015). Powerful practices in digital learning processes. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 291–301.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. Routledge.
- van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J. & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication and Society*, 19(6), 804–823. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [elektronisk resurs]
- Wernholm, M. (2018). Children's shared experiences of participating in digital communities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(4), 38–55. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943X-2018-04-04>
- Wernholm, M. (2020). *Children's learning at play in a hybrid reality*. [Doktorsavhandling, Linné-

- universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-97909>
- Wernholm, M. (2021). Metodologiska och etiska utmaningar med att utforska barns perspektiv på deltagande i en hybrid verklighet. *Barn*, 39(2–3), 63–78. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3783>
- Wernholm, M., Danielsson, K., Ebbelind, A., Palmér, H. & Patron, E. (2023). Young pupils' joint creation of multimodal fairy tales using analogue and digital resources. *Education Sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/educsci13060568>
- Wernholm, M., Hvit Lindstrand, S. & Kjällander, S. (2023). Barns hybrida lek i förskolan. *Utbildning & lärande*, 17(4), 105–122. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i4.18268>
- Wernholm, M. (2024). *Barns hybrida lek i fritidshemmet*. Studentlitteratur.
- Wohlwend, K. E. (2015). One screen, many fingers: Young children's collaborative literacy play with digital puppetry apps and touchscreen technologies. Digital media and literacies special issue. *Theory Into Practice*, 54(2), 154–162. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010837>

Författarpresentationer

Marina Wernholm

Marina Wernholm är fil.dr i pedagogik och lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om barns deltagande och lärande i digitala gemenskaper på fritiden samt barns skapande av digitala animationer i skolan.

Emelie Patron

Emelie Patron är fil.dr i naturvetenskapernas didaktik och lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning kretsar kring kommunikation och meningsskapande, framför allt i det naturvetenskapliga klassrummet.

Kristina Danielsson

Kristina Danielsson är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet och i svenska vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning är inriktad mot multimodala perspektiv på meningsskapande.

Andreas Ebbelind

Andreas Ebbelind är universitetslektor i matematikdidaktik vid Linnéuniversitetet. Hans forskning fokuserar på problemlösning, digitala verktyg samt yrkesidentitet.

Hanna Palmér

Hanna Palmér är professor i matematikdidaktik vid Linnéuniversitetet. Hennes forskningsintresse är yngre barns lärande i matematik och tidig matematikundervisning.

”Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då?” – lågstadielärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt skrivande

Originalartikel

Kim Ridell^{1*}  & Robert Walldén² 

Sammanfattning

I svensk skrivforskning finns konsensus om att tidig skrivundervisning utmärker sig genom fokus på formalia på olika textnivåer. Metaspråksbruket för berättande texter varierar mellan studier som betonar olika textelement och deras funktioner. Denna metaspråkliga glidning utgör en central utgångspunkt i denna artikel. Vi har undersökt tre grundlärares konstruktioner av textförväntningar på narrativt skrivande genom textnära återkoppling med den grafiska modellen Berättelseansiktet och lärarnas reflektioner. Vi analyserade lärarnas syn på narrativt skrivande och vilka utsnitt ur elevernas texter som lärarna anser representerar olika berättelseelement. Resultatet visar att lärarna tillämpar metaspråkliga metaforer som åsyftar olika textsegment och kommunikativa funktioner. Begrepp ur svenska styrdokument som ”händelser”, ”beskrivningar” och ”röd tråd” används av lärarna med skiftande fokus mellan olika textnivåer i elevernas berättelser. Vidare visar resultatet att lärarnas reflektioner präglas av ett underliggande funktionellt perspektiv på skrivande som inte fullt ut blir synligt i deras formaliafokuserade återkoppling till eleverna.

Nyckelord: bedömning, funktionellt skrivande, skrivdiskurser, tidig skrivundervisning

Abstract

Swedish writing research reaches a consensus that early focuses on formal aspects at different text levels. Studies show that the meta-language for stories varies, emphasizing text elements and functions. This meta-linguistic slide is the starting point of our article. We investigate how three primary school teachers construct text expectations for narrative writing through text-close feedback and the Story Face model and their reflections. We analyze how the teachers view narrative writing and which parts of the students' texts are considered to represent different story elements. The results show that the teachers apply meta-linguistic metaphors which refer to different text segments and communicative functions. Terms from Swedish governing documents, such as "events", "descriptions" and "red thread" are used to shift focus between different text levels in the students' stories. The results reveal that the teachers' reflections carry an underlying functional perspective on writing, which is not fully evident in their formality-focused feedback.

Keywords: assessment, early literacy teaching, functional writing, writing discourses

¹ Malmö universitet

² Linnéuniversitetet

*Korresponderande författare:

Kim Ridell

kim.ridell@mau.se

Forskning om undervisning och lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 46–68

DOI: [10.61998/forskul.v13i1.23332](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.23332)

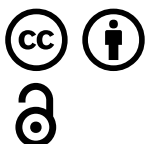
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2024-11-07

Publicerad: 2025-03-25

© 2024 Författarna.

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



Introduktion

Att skriva en berättelse som förstås av andra kräver flera kompetenser av unga skolelever. De bör exempelvis ha kunskaper om textens olika språkliga nivåer (Myhill, 2008; Sturk, 2023), från dess globala struktur till lokal nivå så som textbindning och interpunktion, och kunna anpassa sin text för olika sociala funktioner (Bazerman, 2016; Graham, 2019; Solheim & Yassin Falk, 2021). Eleverna ska också inkludera förväntade kännetecken, eller textelement, i sina berättelser. I svensk grundskolas tidigaste år betonar styrdokument särskilt globala textelement och karaktärs- och miljöbeskrivningar (Skolverket, 2022b). Samtidigt pekar bedömningsanvisningar till det nationella provet i årskurs 3 (Uppsala universitet, 2023, s. 1) på att eleven också ska kunna skriva med ”en enkel röd tråd”. På lokal textnivå förväntas eleven i årskurs 3 kunna använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava elevnära ord rätt (Skolverket, 2022b). För att språknivåer ska bli synliga för såväl elever som lärarna som designar sin undervisning förespråkas ofta explicit undervisning (Christie & Macken-Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019). I detta explicita språkundervisningsparadigm förs en löpande diskussion inom svenskdidaktisk forskning om lärares bruk av metaspråk. Diskussionen berör vilka textelement som ska synliggöras, (Nordlund, 2016; Thorsten, 2019), hur de ska benämnas (Liberg & Nordlund, 2019; Walldén, 2022) och hur bedömningen av elevers texter ska utformas (Bueie, 2016; Sturk, 2023).

Parallellt pågår en nationell debatt om att undervisning behöver ”gå tillbaka till grunderna” (Edholm, 2023; Utbildningsdepartementet, 2023a). Unga samhällsmedborgare menas ha en oförmåga att uttrycka sig i skrift (Hermansson, 2023; Malmström, 2017; Utbildningsradion, 2020). Kritiker hävdar att grundlärare inte är tillräckligt väl rustade för att undervisa elever om grundläggande läs- och skrivförmågor (Gulz m.fl., 2023; Utbildningsdepartementet, 2023b). Gällande skrivundervisning associeras dessa grundläggande förmågor med formalia på texters lokala nivå som stavning, interpunktion och bokstavsformande (Cutler & Graham, 2008; Sturk m.fl., 2020). Det innebär att texternas kommunikativa funktioner inte hamnar i fokus.

Med utgångspunkt i det rådande explicita språkundervisningsparadigmet rörande texters olika språkliga nivåer och sociala funktioner (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019) och nationell samhällsdebatt har vi i denna studie undersökt vilka textförväntningar som tre lärare i årskurs 1 och 2 konstruerar för elevskrivna berättande texter. Studien ger ett praktknära forskningsbidrag genom att belysa lärarnas didaktiska prioriteringar och bruk av metaspråk som en del av explicit undervisning som en praktik utmärkande i tidig svenskundervisning. Den ingår i ett avhandlingsprojekt (se även Ridell, 2024) som undersöker grafiska modeller som en central komponent i berättelseundervisning. Ridell och Walldén (2023) har i en analys av av läromaterial och kursplaner visat att den grafiska modellen Berättelseansiktets design och metaspråk (se figur 1) i hög grad reflekterar textstrukturella formuleringar i gällande svenska styrdokument för tidigt berättelseskrivande (Skolverket, 2011, 2022) samt hur lärares iscensättning av modellen kan ske med varierat fokus på specifika sagoelement eller övergripande genrestruktur (Ridell & Walldén, 2024). För att ytterligare problematisera metaspråkets roll för att skapa textförväntningar lägger följande studie fokus på lärares reflektioner om tidig berättelseundervisning och deras återkoppling på elevers handskrivna berättelser.

Vardagligt och formellt metaspråk

Flera skandinaviska studier har undersökt lärares metaspråk när de diskuterar och bedömer elevers texter. Liberg och Nordlunds (2019) interventionsstudie med grundlärare visar att lärare kan öka sin metaspråkliga repertoar för olika textelement i elevers berättelser efter utbildningsinsatser. Samtidigt visar studien att lärarna ofta använder vardagsnära begrepp och att lärarna

sällan förklarar sitt ämnesspecifika metaspråk när det används. En av de önskvärda kvaliteterna i elevtexterna som lärarna berör i sina metaspråkliga resonemang är att det finns en röd tråd för att "skapa ett sammanhängande innehåll på en mer övergripande global nivå" (Liberg & Nordlund, 2019, s. 125). Efter en motsvarande fortbildningsstudie visar Folkeryd och af Geijerstam (2019) att grundlärare fortsatt använder ett vardagligt metaspråk när de värderar textuella aspekter eller lyfter känslaspekter kopplade till texten. Folkeryd och af Geijerstam lyfter också att relationen mellan vardagligt och formellt metaspråk bör förstås som ett spektrum där de olika formerna kan komplettera varandra. Tendensen att använda vardagligt metaspråk bekräftas även i en studie som har fokuserat på klassrumssamtal om läromedelstexter (Walldén, 2022).

Undervisningsnära studier om berättelseundervisning på lågstadiet ger bilden av att lärare kan benämna samma strukturella fenomen mer eller mindre formellt, genom ordval som äventyr (Yassin Falk, 2017), problem (Vuorenperä, 2016) och komplikation (Walldén, 2019). Wirdeńs (2013) diskuterar utmaningen för lärare med många år i yrket att skifta från processinriktad skrivundervisning (se också Hansson, 2011; Hertzberg, 2001) till ett undervisningsparadigm mot explicit synliggörande av textstruktur och språklig kommunikation. Detta skifte är en möjlig orsak till skillnaden i metaspråksbruk i studierna ovan.

Matre och Solheim (2016) finner att lärares användande av metaspråk varierar mellan olika sambedömningsgrupper av elevtexter där två av tre grupper tillämpar mer ämnesspecifikt metaspråk som "coherence" och "introduction", (Matre & Solheim, 2016, s. 194) och en tredje grupp diskuterar texterna mer vardagsnära. Även denna studie visar att lärarnas fokus varierar mellan global och lokal textnivå. I ett mer informellt sammanhang har Sturk med flera (2020) samlat data från lärargrupper på Facebook där lärare diskuterar elevers skrivande med ett mer vardagsnära språk. Lärarnas diskussioner lyfter särskilt elevskrivande på lokal nivå men också texters globala struktur. Sturk med flera (2020) analyserar denna betoning genom Ivaničs (2004) skrivdiskurser, vilket har varit ett utmärkande analytiskt ramverk för skrivforskning i svensk skolkontext (diskuteras i Walldén, 2023).

Skriftspråkliga normer i nationell skrivundervisning

Rörande skrivundervisning i Sverige tyder resultat från både lärarintervjuer (Winzell, 2018), lärarens samtal om elevtexter på sociala medier (Liberg & Nordlund, 2019; Sturk m.fl., 2020) och analyser av elevtexter (Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) på att skrivundervisning nationellt präglas av explicit synliggörande av texters makrostruktur (Liberg m.fl., 2012; Walldén, 2019; Yassin Falk, 2017). Men också språkriktighetsnormer på mikronivå gällande stavning, interpunktion och versalanvändning (Björk, 2024; Engblom & af Geijerstam, 2024; Forsberg, 2021). Studierna ovan är eniga om att skrivundervisningen präglas av de skrivdiskurser som Ivanič (2004) benämner *färdighets-* och *genrediskurs*. Även om genrediskursen kännetecknas av explicit undervisning utifrån en kommunikativ och funktionell syn på texters språkliga uppbyggnad (Rose & Martin, 2013) har studier pekat på risken för formaliserade tillämpningar. Fokuset på textstruktur blir då ensidigt och utan koppling till kommunikativ funktion (Walldén, 2019). Detta kan medföra att endast formalia på olika textnivåer synliggörs (Ivanič, 2004; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023). En möjlig förklaring till detta fokus på skriftspråkliga grundförmågor är att lärare anser att formalia är lättare att ta fasta på vid bedömning av elevtexter (Matre & Solheim, 2016; Sturk m.fl., 2020; Otnes & Solheim, 2019).

Texters formalia är även påtagligt framhävda i nationella styrdokument. I en läroplansanalys av Lp094 (Skolverket, 2006) och Lgr11 (Skolverket, 2022a) kopplar Liberg med flera (2012) den vid tidpunkten nya läroplanens fokus på global textstruktur till en lång svenskämnestradition med fokus på språkets formella aspekter. I en senare läroplansanalys som riktar sig mot berättelse-

skrivande, gjord i skiftet mellan Lgr11 (Skolverket, 2022a) och Lgr22 (Skolverket, 2022b), menar Ridell och Walldén (2023) att texters globala struktur fortsatt betonas men att dessa avviker från genreteoretiska perspektiv på narrativ (Martin & Rose, 2008) genom vaga benämningar av genresteg som inte tydligt pekar ut vilken typ av berättelse som det rör sig om.

Funktionellt perspektiv på tidigt skolskrivande

Trots att tidigare forskning på policynivå (Liberg m.fl., 2012; Ridell & Walldén, 2023) visat att svensk skrivundervisning i tidigare skolor inte fokuserar på elevers skrivande som sociala processer (Graham, 2019) lyfter didaktisk skrivforskning genomgående ett socialt och kommunikativt perspektiv. Myhill (2016; se också Yassin Falk & Jølle, 2022) argumenterar specifikt för att även tidig skrivundervisning bör utgå från att synliggöra hur texters olika språkstrukturer uppfyller olika sociala funktioner. Efter att ha analyserat skrivsituationer i årskurs 1 som en del av det norska FUS-projektet (Skar m.fl., 2020) intar Solheim och Yassin Falk (2021) motsvarande position för elevers skrivna yttranden som bärare av sociala funktioner. Solheim och Yassin Falk (2021) trycker särskilt på att de färdighetsdimensioner som utmärker tidig skrivundervisning används av elever för just sociala funktioner i deras roll som författare. En studie av återkopplande skrivsamtal i årskurs 3 (Walldén, 2023) visar dynamiska rörelser mellan formfokuserade och kommunikativa aspekter av skrivandet i samtal mellan elever och en bibliotekarie.

I en elevtextstudie analyserar Nordlund (2016) berättelsespecifika skrivuttryck från årskurserna 1–3, däribland skrivna som en del av av Nationella prov i årskurs 3. Nordlund identifierar grundläggande områden för undervisning av berättande text för tidig skrivundervisning. Bland annat pekar hon på hur kausalitet och temporalitet kan strukturera en berättelse i dess olika steg och på lokal nivå hur olika verb kan användas för att förmedla händelser och tillstånd så som vad en karaktär känner, tycker eller säger. I en learning study undersöker Thorsten (2019) skrivna elevberättelser från årskurs 3–4 och identifierar elevernas prioriteringar i sitt berättelseskrivande utifrån kategorier som omfattar att beskriva händelser, lösa ett problem och skapa spänningsfylld handling. Ur dessa kategorier härleder Thorsten ett antal kritiska aspekter för eleverna berättelseskrivande. Dessa är funktionsorienterade och handlar om att anta ett läsarperspektiv och att identifiera funktioner av berättelsen i sin helhet – att beskriva en serie händelser och att skapa spänningsfylld handling. Även Ridell (2024) uppmärksammar i en analys av två skrivsituationer att elever i årskurs 1 kan använda ett specifikt berättelseelement – karaktärsdialog – för att realisera funktionerna att driva handlingen vidare och bygga spänning i berättelsen.

Den sammanställda forskningsbakgrunden ovan utgör utgångspunkten för denna artikel och speglar samtidigt tre teman som enligt Graham (2019) samtliga har betydelse för framgångsrik skrivundervisning. Ett tema förespråkar undervisning som använder ett metaspråk som specificerar rådande läroplans innehåll, ett annat uppmärksammar skrivande som flera kompetenser över olika språkstrukturella nivåer och ett tredje att skrivande, inte minst, är en social aktivitet i specifika sammanhang (se också Bazerman, 2016). Möjliga glidningar mellan olika didaktiska prioriteringar är av centralt intresse för denna studie. Analyser av lärares bruk av metaspråk kan synliggöra potentiella spänningar mellan lärarnas resonemang om textförväntningar och deras realisering av textförväntningar när de bedömer elevers texter.

Syfte

Gemensamma drag för ovanstående skrivforskning är att den är metaspråkligt och funktionellt orienterad inom ramen för ett explicit undervisningsparadigm för tidig skrivundervisning. Kunskapsläget är samtidigt begränsat gällande lärares bruk av metaspråk när de, med utgångspunkt

i specifika didaktiska modeller, resonerar om berättelseundervisning och ger återkoppling på elevers texter. I denna artikel belyser vi specifikt relationen mellan tre lärares konstruerade textförväntningar och de textuttryck som lärarna anser motsvara förväntningarna. Detta undersöks genom lärarnas reflektioner om explicit berättelseundervisning och deras skriftliga återkoppling utifrån den grafiska modellen Berättelseansiktet.

Forskningsfrågorna är:

1. Vilka textförväntningar konstruerar lärarna för elevers berättande texter?
2. Vilka formuleringar i elevernas texter erkänns av lärarna som uttryck för textförväntningarna?

I artikeln undersöker vi således lärares reflektioner och tillämpning av metaspråk specifikt för berättelseskrivande i tidiga skolår. Dataunderlaget består av transkriptioner av semi-instruerade intervjuer av tre lärare i årskurs 1 och åtta elevskrivna narrativ med gemensamt skriven återkoppling av lärarna i årskurs 2. Lärarnas skrivna återkoppling har sin utgångspunkt i den grafiska modellen Berättelseansiktet som lärarna har vidareutvecklat och iscensatt under elevernas narrativa skrivande under årskurserna 1 och 2.

Teoretiskt ramverk

Utifrån artikelns första forskningsfråga undersöker vi hur lärarna, genom sina reflektioner och skriftliga återkoppling till eleverna, konstruerar *diskursiva regler* (Bernstein, 1990, 2000) för elevernas berättelseskrivande. Med den andra forskningsfrågan riktar vi fokus på lärarnas *erkännandekultur* (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) och vilka berättelseelement i elevtexterna som erkänns som tecken på lärande enligt lärarnas diskursiva regler. Genom dessa två teoretiska perspektiv undersöker vi relationen mellan lärarnas textförväntningar och bedömning av elevtexterna. Utifrån vårt fokus på tidigt berättelseskrivande i grundskolan tillämpar vi även genomgående ett genreteoretiskt perspektiv på underlaget som operationaliseras för att problematisera lärarnas förväntningar på den narrativa genren och erkännandet av elevernas texter för att uppnå dessa.

Diskursiva regler och erkännandekultur

Bernstein (1990, 2000, se även Walldén, 2019) förklarar tydligt uttryckta diskursiva regler som typiska för en synlig pedagogik. Detta utmärker ett explicit språkundervisningsparadigm. De deltagande lärarna beskriver sin undervisning som genrepedagogisk (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019), vilket tillhör ett explicit språkundervisningsparadigm. Dessa diskursiva regler kan kommuniceras genom både visuella och verbala uttrycksformer, vilket är fallet med Berättelseansiktet (se figur 1; Ridell & Walldén, 2023) och kan formuleras antingen explicit och specifikt eller vara mer implicita och diffusa (Bernstein, 1990, s. 46). Diskursiva regler är således lärares kommunikativa konstruktioner som, i varierande utsträckning, synliggör förväntningar på elevernas uppnående av lärandemål. Vidare menar Bernstein (1990, s. 62) att en synlig pedagogik fokuserar på produkt framför process. I föreliggande studie utgör produkterna elevernas skrivna berättelser.

Vid bedömningen av elevernas skriftliga produkter finner lärare uttryck i elevberättelserna som motsvarar de förväntningar som konstruerats genom de diskursiva reglerna. Vilka skrivna uttryck som lärarna betraktar som tillfredsställande representationer av förväntade element formas av lärarnas erkännandekultur (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander & Kress, 2021). Inom didaktisk designteori benämns lärares erkännande av tecken på lärande som *Didaktisk design*

3 (DD3) för att synliggöra erkännandekultur som ett tredje led i formella lärandeprocesser där lärarna begränsar vilka elevuttryck som erkänns som tecken på att lärande har skett (Selander & Kress, 2021). DD3 används företrädesvis där elevernas lärande uttrycks multimodalt (Leijon & Lindstrand, 2012). I denna studie har vi operationaliserat DD3 med verbalspråkligt fokus mot elevskrivna berättelser och den skriftliga återkoppling som de får av sina lärare. Genom denna tillämpning har de två bärande perspektiven, diskursiva regler och erkännandekulturer, överlappat varandra för att synliggöra hur förväntningar på elevers tidiga berättelseskrivande kan konstrueras inom en narrativ genre.

Narrativ genre

Utifrån vårt fokus på sociala dimensioner av lärande har vi utgått från ett socialsemiotiskt perspektiv på genre genom Martin och Roses (2008) genre teori. Enligt teorin beskrivs genre som en uppdelad, social och målorienterad process riktad mot kommunikativa syften. Uppdelningen ("staged", Martin & Rose, 2008) översätts i svensk kontext (Kuyumcu, 2011; Liberg, 2009; Walldén, 2019) till "stegvis" för att hänvisa till de olika genresteg som utmärker skrivande i olika genrer.

Den *narrativa genren* tillhör familjen *berättelser* och utmärks av genrestegen orientering, problem, lösning, evaluering¹ och coda, alltså en slutkläm som knyter ihop berättelsen. Martin och Rose (2008) framhäver att relationen mellan Problemet och Lösning utmärker narrativ genre i förhållande till andra typer av berättelser. Orienteringen och Codan utgör enligt Martin och Rose (2008) valfria genresteg, medan Problemet, Evalueringen och Lösningen är nödvändiga steg för den narrativa genren eller, i svensk skolkontext, *berättande text* (Rose & Martin, 2013). Genrestegen förverkligas genom förutsägbara språkliga mönster på lokal textnivå, till exempel användning av sambandsord, utbyggda nominalfraser samt värderande ord och uttryck som involverar läsaren och underbygger textens moraliska position (Christie & Derewianka, 2010; Martin & Rose, 2008; Walldén, 2019).

I denna studie ger det genre teoretiska perspektivet på berättande texter en förståelseram för att studera de diskursiva regler (Bernstein 1990; 2000, se även Walldén, 2019) som studiens deltagande lärarna uttrycker när de bedömer och resonerar om elevernas texter.

Metod

Studien fokuserade på tre grundlärares konstruktioner av diskursiva regler för elevernas berättelseskrivande. Lärare 1 har en längre arbetsbakgrund på mellanstadiet, Lärare 2 har motsvarande bakgrund i förskola och Lärare 3 har få år i yrket efter sin F-3-läraryr utbildning. Samtliga arbetar i samma arbetslag och i två elevgrupper. Deltagande lärare och elever valdes ut för de arbetar med explicit språkundervisning utifrån den grafiska modellen Berättaransiktet. I artikeln presenteras utdrag ur de åtta berättande texter som eleverna skrev enskilt och vi samlade in under deras årskurs 2. Texterna, som slumpmässigt numrerats och benämns "Text 1–8" i artikeln, analyserades utifrån lärarnas reflektioner och skriftliga återkopplingar på dessa. I avsnitten nedan presenteras vår process för dataproduktion samt undervisningens bakgrund och etiska hänsyn. Sedan beskrivs den grafiska modellen berättelseansiktets utformning i lärarnas återkoppling samt den analytiska processens olika faser med koppling till teoretiska perspektiv.

¹ Tidigare forskning tyder dock på att detta "obligatoriska" steg osynliggörs i undervisning och läranderesurser (diskuteras i Ridell & Walldén, 2023; Walldén, 2019).

Dataproduktion och bakgrund

Studiens data bestod av två olika underlag. Det första underlaget bestod av transkriptioner av de tre semi-strukturerade intervjuer med varje lärare (totalt cirka 90 minuters ljudinspelning, motsvarande 17 230 transkriberade ord). Intervjuerna genomfördes när de tre lärarna undervisade i två klasser i årskurs 1 under vårterminen. Vid denna tidpunkt använde de tre lärarna redan Berättelseansiktet i sin undervisning men vidareutvecklade dess innehåll och design till den version som utgör studiens andra underlag. Intervjuerna utgick från en intervjuguide med övergripande fokus på berättelseundervisning där frågor om undervisning utifrån grafiska modeller hade en central roll (se bilaga 1).

Det andra underlaget samlades in i slutet av årskurs 2. Det bestod av åtta elevskrivna berättelser och lärarnas åtta skriftliga återkopplingar i den grafiska modellen Berättelseansiktet (totalt 2 613 ord). Eleverna fick instruktionerna att skriva en egen version av Rödluvan eller en egen berättelse och "följa Berättelseansiktet" och skrev under fyra till fem lektioner. I detta skede hade lärarna och eleverna arbetat fortlöpande med berättelseskrivande utifrån den nya versionen av modellen sedan höstterminen i årskurs 1. Berättelseansiktet var en välkänd skrivpromptning (Ridell, 2024) för eleverna att använda under sin skrivprocess. Underlaget i denna studie var också första gången som lärarna använde hela modellen för att ge eleverna enskild skriftlig återkoppling på sitt skrivande. Lärarna gav eleverna återkoppling som summering av färdiga berättelserna med framåtsyftande kommentarer för kommande narrativt skrivande.

Etiska hänsynstaganden

Enligt god forskningsed (Vetenskapsrådet, 2024) har lärarna gett sitt skriftliga samtycke till att deras underlag, intervjuer, återkoppling och grafiska modell, behandlas. Likaså har eleverna och deras vårdnadshavare samtyckt till insamling av elevernas avidentifierade texter. Data har lagrats säkert enligt universitets riktlinjer för hantering av forskningsdata som inte innehåller känsliga personuppgifter. Under forskningen beaktades även relationella aspekter av etik (Tracy, 2010), såsom att anpassa materialinsamlingen till deltagarnas praktiska förutsättningar genom att vara flexibla till lärarna och elevernas scheman och undervisningstid. Lärarna har i efterhand tagit del av resultatet och funnit sitt deltagande som praktikutvecklande för sin fortsatta berättelseundervisning. För att inte förvanska datan är lärarnas skriftliga återkopplingar ordagrant återgivna i artikeln.

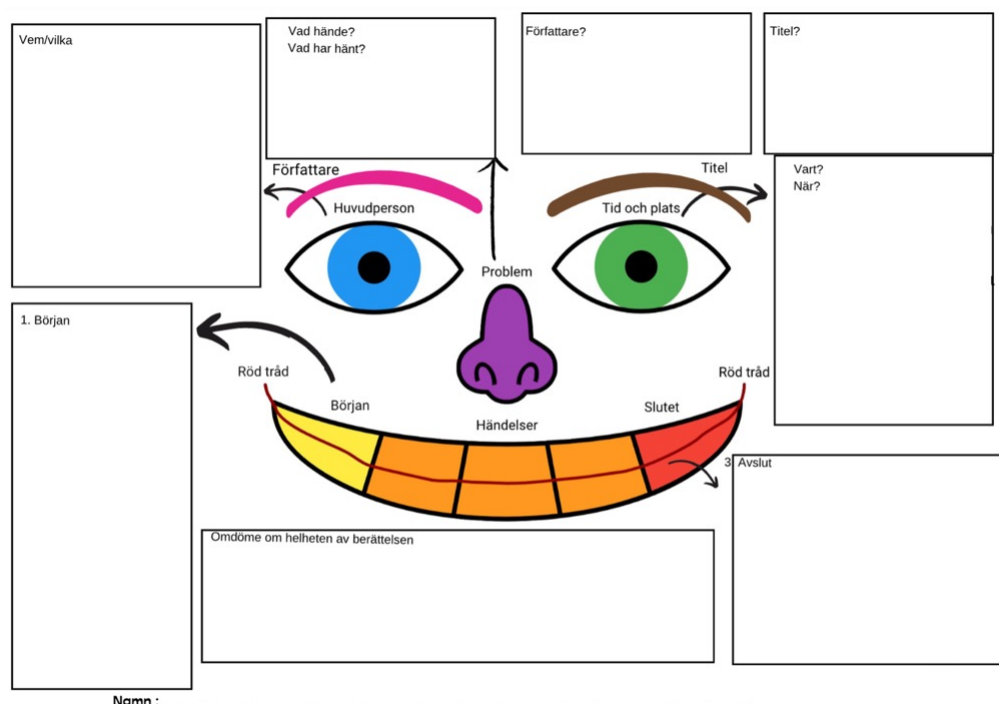
Berättelseansiktets utformning i lärarnas återkoppling

Berättelseansiktets grafiska design delar upp en berättelse i olika delar som riktar sig mot olika element i elevernas skrivande (se figur 1; Ridell & Walldén, 2023). Modellens övre delar riktar sig mot koncept ("Karaktärer", "Tid och plats" samt "Problem") som ska realiseras någon gång under berättelsen. De nedre delarna erbjuder en kronologisk segmentering där berättelsen delas upp i "Början", "Händelser" och "Avslut". Utöver dessa promptningar erbjuder lärarnas version av Berättelseansiktet promptningar för berättelseelementen "Författare" och "Titel" i modellens övre del och "Röd tråd" genom modellens nedre del.

När lärarna iscensatte Berättelseansiktet som en visualiserande bedömningsmatris för att ge återkoppling lade de till rutor för att skriva sin återkoppling i (se figur 1). I rutorna re-designas vissa av promptningarna i modellen; "Huvudperson" blir "Vem/vilka", "Problem" promptas genom frågorna "Vad hände? Vad har hänt?" och "Tid och plats" stöps om till "Vart? När?". "Händelser" i modellen har ingen egen återkopplingsruta utan tycks i stället överlappa berättelsens "Problem". En ruta för återkoppling av berättelsens helhet har lärarna lagt centrerad under modellen.

Figur 1

Den grafiska modellen Berättelseansiktet som lärarna använde när de gav skriftlig återkoppling



Den skriftliga återkoppling som eleverna gavs i rutorna är resultatet av lärarnas samläsning av texten och är formulerad av lärarna för att göra berättelseelement synliga för eleverna med elevnära formuleringar med konkreta exempel från deras texter samt ett direkt och personligt tilltal.

Analytiska faser

Inför analysen transkriberades lärarintervjuerna med innehållsligt fokus och återgavs med skriftspråkliga konventioner enligt Linells (1994) nivå två. All data digitaliserades för att göra såväl lärarnas tal, elevernas handskrivna texter och bilderna med lärarnas återkoppling överskådliga och sökbara inför en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Efter transkription bekantade huvudförfattaren sig med samtliga underlag. Därefter utvecklades nyckelteman ur lärarintervjuerna samt deras skriftliga återkoppling på elevtexterna. Dessa underlag och tematiseringar analyserades i ett senare led av andreförfattaren och efter gemensamma analyser förfinades och sammanfördes några initiala teman då till exempel lärarnas resonemang om röd tråd överlappade flera initiala teman som kronologisk ordning, miljöskiften och orsakskedjor. Denna överlappning utmärker samtliga teman i analysen.

Andra teman, som elevers förmåga att på egen hand fantisera fram ett innehåll i sitt narrativa skrivande, lades åt sidan då de inte svarade mot studiens forskningsfrågor. Analysprocessen genomfördes abduktivt (Timmermans & Tavory, 2012), vilket innebar återkommande rörelser mellan empiri och teoretiska ramverk i en prövande process. Medan studien från början utgick från en socialsemiotisk förståelse för narrativt skrivande aktualiserades begreppen diskursiva regler (1990, 2000) och erkännandekultur (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) när en spänning blev synlig i empirin mellan lärarnas metaspråkliga reflektioner och den skriftliga återkoppling de gav till eleverna.

I analysens senare skede utvecklades teman, ur både lärarnas reflektioner i intervjuerna, och deras återkoppling sammanställdes eftersom det fanns tydliga kopplingar mellan vad lärarna i

intervjuerna menade vara viktiga kriterier i elevernas narrativa skrivande samt vad de formulerade i sin återkoppling till eleverna. Eftersom lärarnas skriftliga respons genomgående skrev fram tydliga exempel ur den bedömda elevtexten användes deras återkoppling för att hitta de passager i elevtexterna som de olika fälten i Berättelseansiktet (se figur 1) syftade till. Denna process möjliggjorde att vi kunde identifiera hur lärarna erkände uttryck i elevernas texter som berättelseelement enligt lärarnas diskursiva regler.

Resultat

Genom att tematisera datan (Braun & Clarke, 2008) enligt ovan beskrivna faser utvecklades de övergripande teman *Berättelsers struktur och kohesion*, *Beskrivningar i Början* och *Berättelsers värdegrund* som visar hur lärarna konstruerar diskursiva regler (Bernstein, 1990, 2000; Walldén, 2019) för tidigt narrativt skolskrivande för sina elever i årskurs 1 och 2. Analysen synliggör också vilka uttryck i elevernas skrivna berättelser som erkändes av lärarna som tecken på lärande (Selander & Kress, 2021; Selander, 2022).

Varje tema inleds med lärarnas reflektioner från intervjuutsagorna. I analysen sätts dessa i relation till deras skriftliga återkoppling på utdrag ur elevernas skrivna berättelser för att synliggöra relationen mellan reflektioner om textförväntningar och realiseringen av dessa. För att konkretisera analysen visas också textutsnitt ur elevernas berättelser som lärarna erkänner som tecken på lärande i elevernas narrativa skolskrivande.

Berättelsers struktur och kohesion

För lärarna förväntades berättelsens struktur följa en särskild ordning och tillskrivs en specifik funktion i berättelsen:

Utdrag 1 ur lärarintervju

Den strukturen här (...) Har dom händelse? Har dom början och slutet? (Lärare 2)

I linje med detta har lärarnas valda och re-designade grafiska modell, Berättelseansiktet, ett tydligt fokus på elevtexternas makronivå. Uppdelningen av olika delar ur en berättelse i en kronologisk ordning är en segmentering (Hughes m.fl., 2017) av dess textelement. Genom lärarnas reflektioner, valda grafiska modell och skriftliga återkoppling på elevernas texter visar analysen nedan hur en segmentering av berättelser kan explicitgöra vissa element samtidigt som andra blir mindre synliga.

Explicit segmentering och underliggande genresteg

Lärarna i studien delade uppfattningen om att den berättande textens struktur består av en förväntad ordning som kan delas upp i ett antal segment:

Utdrag 2 ur lärarintervju

Jag ska kunna förstå budskapet, alltså kunna läsa vad handlar den här texten om. Står det liksom huller om buller, ja, men hur ska jag kunna bedöma den här texten då? (Lärare 3)

För att en berättelse inte ska framstå som "huller om buller" menade lärarna att den ska följa en specifik berättelsestruktur. I intervjuerna benämnde lärarna dessa segment olika. Lärare 1 lyfte fyra segment ur berättelsen:

Utdrag 3 ur lärarintervju

Det här är [1] inledningen, det här är [2] problemet, det är [3] lösningen, där är [4] avslutningen.
(Lärare 1)

Lärare 2 beskrev segmenten genom att dela upp strukturen i tre delar:

Utdrag 4 ur lärarintervju

Vi har pratat om [1] 'början', [2] 'mitten' och [3] 'slutet'. 'Vad hände i mitten?' och 'Vad hände i början' och 'i slutet'? (Lärare 2)

Samma segmentering av berättelsens struktur finns i Berättelseansiktet och iscensattes med stegstrukturen "Början", "Händelser" och "Avslut" (Skolverket, 2022b; Uppsala universitet, 2023). Genom modellens struktur och lärarnas återkoppling till denna i sina helhetsbedömningar av elevernas texter ("Bra jobbat! Du följer Berättaransiktets struktur" [till Text 3] och "Du har strukturen av berättaransiktet" [till Text 4]) konstruerade lärarna en diskursiv regel för vad som erkändes som en berättelsestruktur i elevernas tidiga skolskrivande.

I sina resonemang om berättelsers segmentering lyfte de också genresteg *Lösning* (Martin & Rose, 2008) som de menade inte representeras uttryckligen i Berättelseansiktet.

Utdrag 5 ur lärarintervju

För den känner jag saknas. I Berättaransiktet. Det finns ju 'början', 'problem' och sen är det 'slutet'. Men (...) för barnen blir det kanske inte helt tydligt att det måste ju finnas en lösning för det vill man ju ha som läsare. (Lärare 1)

Lärare 1 satte fingret på "lösning", ett genresteg som är kännetecknande för den narrativa genren, så till vida att den urskiljs från andra berättelser genom att ha ett problem som får en lösning (Martin & Rose, 2008). Detta genresteg uppmärksammade även Lärare 2 vara frånvarande i modellen:

Utdrag 6 ur lärarintervju

'Var har vi för lösning?' Men det står inte [i Berättaransiktet] så eleverna kanske tappar det i sina texter om dom får jobba med den [modellen]. (Lärare 2)

I återkopplingsrutorna valde lärarna att skriva "Vad hände? Vad har hänt?" (se figur 1). Dessa frågor visade en förväntan om att eleverna ska koppla ihop det narrativa genresteg *Problem* med segmentet *Händelser*. En explicit förväntan på kopplingen mellan problem och lösning formuleras inte till eleverna i modellen (jfr figur 2). Det är endast i responsen till en av de åtta texterna som lärarnas förväntningar på "händelser" konkretiserades med "jag saknar slutet på händelsen (lösningen)". I de övriga texterna bekräftade lärarna att eleverna följer den diskursiva regeln genom att sammanfatta händelserna i elevernas berättelser. Förväntningarna på ett problem och en lösning i berättelsen är därför relativt implicita i återkopplingen exempelvis genom "Du berättar att Rödluvan skulle hälsa på mormor som var sjuk" eller "Din händelse är att Thomas tappar sin klocka och missar bussen".

Lärarnas respons mot segmentet *Avslut* hade en också en underförstådd karaktär (se text 3 och 5 i tabell 1). Med formuleringar som påminner om frågorna i återkopplingsrutorna bad lärarna om ett avslut på händelserna ("vad hände med rödluvan och vargen?" och "hur kom Thomas hem?"). Här signalerade lärarna implicit lösning som ett avslut för händelseförloppet utan att begreppsliggöra genresteget för eleverna:

Tabell 1

Lärarnas återkoppling där elevtexters [Avslut] erkänns som implicit bärare av lösning.

Lärarnas återkoppling	[Avslut] - utdrag ur elevtexter
Du har ett bra avslut genom hela berättelsen och en röd tråd. Din berättelse var lättläst och tydlig.	Text 1: Hej sa vargen Hej sa Rödluvan vad gör du här Sa Rödluvan Jag är här för att hälsa på dig igen kom och ät kakor. Dem åt kakor och hade roligt. Sen gick Rödluvan hem och sovde och drömde om fina blommor som är olika färger och hon sov gott.
	Text 2: [Kom] in och sa va stora Ögon du har. De för jag Kunna se dig så bra. Men va stora Öron du har de för kunna höra dig sa Björn. Men så stor mun har De för kunna äta dig sa Björn. Björn Ät upp rödluvan också. Och såvde.
Avslutet är inte så tydligt vad hände med rödluvan och vargen?	Text 3: röd-Luva har sakt mamma mamma ropar röd-Luva hjälp röd-Luva mormor har ätit kaka sen Blir dom glad myke
Du har ett avslut men hade kunnat utveckla det och vara tydligare. Hur kom Thomas hem?	Text 5: thomas jobbar por da[t]or sen dom sa vi ska ghem do thomas go hem till bus do go thomas är hem

Utifrån lärarnas återkoppling tycktes de iscensätta Berättelseansiktets segment avslut med en överlappning av genresteget lösning och en möjlig avrundning av berättelsen som helhet genom steget *Coda* (Martin & Rose, 2008) enligt exempelvis Text 1: ”och drömde om fina blommor som är olika färger och hon sov gott”.

I lärarnas återkoppling kan en spänning ses mellan den explicita segmenteringen av berättelsen i tre delar och mer implicita förväntningar kopplade till de steg som narrativa texter enligt genreteorin behöver följa (Martin & Rose, 2008). Lärarna lyfte specifikt genresteget lösning som ett utmärkande drag för berättelser, i linje med Martin och Rose (2008) genreteoretiska beskrivning av narrativ, samtidigt som varken lösning, eller coda synliggörs i Berättelseansiktet. I figur 2 synliggörs att segmenten är överlappande i förhållande till genrestegen, vilket innebär att vissa av de berättelseelement lärarna betonade i sina reflektioner inte blev synliga i återkopplingen till eleverna.

Figur 2

Explicita textsegment som överlappar underliggande genresteg



Not. Figuren visar hur segmenteringen explicitgör en uppdelning och förväntad ordning på delar av berättelser samtidigt som lösning, som en del av de underliggande genrestegen, är central i lärarnas bedömning. Genresteget problem görs explicit i modellen men då som ett fristående berättelseelement som lärarna konkretiserar med promptningar mot händelseförlopp. Genresteget Evaluering utelämnas eftersom det inte representerades i varken Berättelseansiktet eller i lärarnas utsagor.

Eftersom segmenten utgör de element som blev synliggjorda för eleverna skapar de en starkt inramad diskursiv regel om berättelsens struktur. Samtidigt underbygger de underliggande genrestegen, med emphasis på lösning, erkännandekulturen utifrån vilken lärarna återkopplar till eleverna.

Den röda tråden – segmentering, kronologisk ordning och orsakskedjor

En frekvent formulering i lärarnas återkoppling är metaforen *röd tråd*. I både intervjuerna och deras skriftliga återkoppling gjorde de tydligt att den röda tråden omfattar den diskursiva regeln för segmentering:

Utdrag 7 ur lärarintervju

[D]et här med röd tråd. Det måste ju finnas en röd tråd i berättelsen (...) Det här är inledningen, detta är problemet, det är lösningen, där är avslutningen. Att dom delarna finns med. För att man ska få den röda tråden. (Lärare 1)

Med segmentering som ett fortsatt centralt element beskrev Lärare 3 den röda tråden med att ”Det är ju liksom det vi strävar efter. Att följa den röda tråden. Den kronologiska ordningen.” Här erkänner lärarna två element för berättelsens röda tråd i elevernas texter: segmentering och en kronologisk ordning. Utöver dessa två element lyfte lärarna att eleverna förväntas undvika snabba skiftningar mellan fysiska miljöer i sina texter genom att tydligt skriva fram orsakskedjor i sina berättelser, till exempel när eleverna skiftar mellan olika miljöer:

Utdrag 8 ur lärarintervju

För när man läser böcker, att man vet att det är liksom en röd tråd. Du kan inte hoppa från ena stället till andra stället. (Lärare 2)

Utdrag 9 ur lärarintervju

"Jag är i skogen och helt plötsligt hamnade jag i köket i huset. Ja, men hur hamnade jag där?" Det är ju lite sånt man går in på också. (Lärare 3)

Utifrån dessa utsagor fungerade metaforen röda tråd som en holistisk sammanställning av dessa tre element: 1) förväntade berättelsesegment i 2) kronologisk ordning och 3) orsakskedjor som förklarar händelseförloppet. Lärarnas varierande återkoppling om röd tråd berörde olika segment av elevtexterna (se tabell 2) samtidigt som metaforen bar en förväntan om att tydligt binda samman berättelsen som en helhet. Denna diskursiva regel på global nivå blev tydlig genom gestaltningen av en röd tråd som löper genom alla delar i modellens nedre del (se figur 1) och genom lärarnas verbalspråkligt explicita användande av röd tråd till samtliga berättelsesegment:

Tabell 2

Exempel på hur röda tråd erkänns i olika textsegment.

[Början]	[Omdöme av helheten av berättelsen]	[Avslut]
Återkoppling på Text 7: Du har en bra början som följer en röd tråd genom berättelsen.	Återkoppling på Text 6: Du har skrivit en bra berättelse som följer den röda tråden på ett bra sätt.	Återkoppling på Text 1: Du har ett bra avslut genom hela berättelsen och en röd tråd. Din berättelse var lättläst och tydlig.

Not. Exempel på återkoppling där "röd tråd" används i olika textsegment.

Analysen av lärarnas reflektioner och återkoppling på elevernas berättelser konkretiserar metaforen röd tråd och visar att lärarnas erkännande av en röd tråd är baserad på strukturell och innehållslig kohesion. Kohesionen ska komma till uttryck i texternas samtliga segment, vilket återspeglas i variationen av textsegment som lärarnas använder för att återkoppla om röd tråd.

Analysen visar också att lärarna särskilt betonar vikten av beskrivningar i berättelsens början. I återkopplingen på text 8 erkänns elevens inledande segment som ett inledande orsakskedjor där karaktären Blåluvas motivation till att skrida till handling blir tydlig (se tabell 1): "Du (...) beskriver vad blåluvan ska göra och varför" samtidigt som "att beskriva" blir explicit återkopplande för det berättelseelement som lärarna efterlyser i början.

Beskrivningar i Början

Återkopplingen i rutan "Början" (se figur 1) visar att lärarna söker efter två huvudsakliga berättelselement i berättelsens första segment. Det första är att presentera och beskriva berättelsens karaktärer. Det andra är att beskriva berättelsens miljö. Utifrån Berättelseansiktet förväntades

eleverna således realisera koncepten "Huvudperson" och "Tid och plats" ur modellens övre delar och att påbörja det nästkommande segmentet "Händelser" ur modellens nedre del. I linje med detta är ett återkommande fokusområde i lärarnas respons för detta segment att "beskriva" berättelsens karaktärer och miljö:

Tabell 3

I berättelsernas [Början] förväntar lärarna beskrivningar.

Lärarnas återkoppling	[Början] - utdrag ur elevtexter
Tydlig början, Du skulle kunna beskriva miljön lite mer	Text 3: Det va en gång en Liten röd-Luva hons mamma har sakt gå till din Mormor men ta med-dey en kaka
Tydlig början, beskriver karaktärerna direkt. Du beskriver steg för steg vad som händer. Att rödluvan är på väg till momors hus	Text 4: En morgon så vaknade en tjej som heter Rödluvan Hon tog på sig en Röda luva. Rödluvan skule gå ut då sa henes mamma. Till Rödluva. Inan du går ut ta kakor och vatten mäd dej.
Din berättelse har en röd tråd som följer genom. Du hade kunnat beskriva karaktärerna och miljön lite mer	Text 6: Det vaen gang sa mama Till varje[n] kandu gå Till mormor ta korjen Son är brivid dören so jik varjen o hemta Korjen
Du har en början där du beskriver din karaktär hur han ser ut och att han ska gå till bussen. Din berättelse följer en röd tråd	Text 5: Det var en gång en man Som hete thomas thomas hade hat den är vit skor är vit tröja är vit och byxor är vit. thomas g r till bus

Not. Exempel på återkoppling där beskrivningar uppmärksammas i textsegmentet Början.

Vad den eftersökta beskrivningen innefattade varierade något mellan de olika texternas återkoppling. Utifrån återkopplingen till text 5, där eleven rikligt beskrev karaktären Thomas kläder, ges ett exempel på vad lärarna erkände som en formulering för beskrivning – Thomas utseende

genom de utbyggda nominalfraserna "vit skor" och "vit tröja". Samma nominalfrasorienterade erkännande hittas i återkopplingen till text 3 och text 6 där miljön samt, i det senare fallet, även karaktärerna kan beskrivas "lite mer", enligt lärarna.

Verbet "beskriver" förekom i återkopplingarna för text 4 och text 5 för att rikta fokus på textens orsakskedjor och segmentering och överlappar lärarnas erkännande av röd tråd: "du (...) beskriver att han ska gå till bussen" [text 5] och "du (...) beskriver steg för steg vad som händer" [text 4]. Denna iscensättning av "beskriver" visar en explicit förväntan att synliggöra orsakskedjor och realisera textens segment i sitt berättelseskrivande. Att "beskriva" i detta sammanhang betyder både att bygga ut nominalfraser och att skriva fram orsakskedjor. Förväntningarna på dessa två uttryck av beskrivningar innebär att eleverna i segmentet "Början" ska realisera funktioner från båda genrestegen orientering och problem (se figur 2). I lärarnas återkoppling syns en förväntan på både fysiska beskrivningar av karaktärer och miljö, vilket utmärker det första steget, samt en förväntan att eleven ska påbörja orsakskedjor i händelseförloppet i genrestegets problem.

Att använda det vardagliga verbet "beskriva" ger ett skiftande fokus mellan nominalfraskonstruktioner och textens globala nivå medför därför att det blir otydligt vilken av de diskursiva reglerna som åsyftas i återkopplingen. Detta blir särskilt påtagligt i återkopplingen till text 5 där verbet användes för att åsyfta båda språkliga nivåer: "du (...) beskriver din karaktär (...) och att han ska gå till bussen".

Gemensamt för teman ovan är att de konstruerade diskursiva regler oavsett om de uppfylls av elevtexterna eller inte genom lärarnas explicita återkoppling. Såväl när- som frånvaron av röd tråd och beskrivningar uppmärksammades och erkändes av lärarnas återkoppling. I lärarnas kommentarer för vad som inte uppnåtts finns även diskursiva regler som uttrycks mer implicit i anslutning till elevtexter som på olika sätt avvek från reglerna. Dessa diskuteras i avsnittet nedan.

Holistiska förväntningar på elevers narrativa skrivande

Lärarnas holistiska bedömning av texterna formulerades i den nederst centrerade rutan "Om-döme om helheten av berättelsen" (se figur 1). Här hittas en summering av de berättelseelement som enligt lärarna utmärker den individuella elevtexten. Återkopplingen bestod i många fall av upprepningar av de ovan beskrivna diskursiva reglerna, men gav också utrymme för lärarna att skraddarsy förväntningar för den enskilda elevens skrivutveckling.

Läsbarhet och språklig variation

I lärarnas holistiska återkoppling konstruerades diskursiva regler också på mer lokal nivå gällande interpunktion och grafisk framställning:

Utdrag 10 ur lärarintervju

[D]et är ju det här läsliga. Vi säger ju till det 'kolla nu. Har du liksom stor bokstav och punkt?' (...) Mellanrum (...) har vi tjtat om väldigt mycket på dom här terminerna. För att dom är dom liksom ihoptryckta, ja, då är det inte alls lätt för en lärare att kunna göra en bedömning. (Lärare 3)

I linje med ovanstående citat uppmärksammade lärarnas holistiska återkoppling till text 2 att "Tänk även på punkt och versal första bokstaven efter punkten" och till text 6 att "tänk på när du skriver att du har mellanrum mellan orden" med skiftande användning av ämnesspecifikt metaspråk som "versal" och mer vardagligt språkbruk som "mellanrum".

Lärarna kommenterade inte genomgående elevernas handstil utan påtalade den endast i de texter där eleverna inte följer vissa ortografiska konventioner. Det är först när elevernas handskrivna texter blev visuellt "ihoptryckta" eller saknade punkt och inledande versal och därför svårtydbara för en läsare som lärarna uppmärksammade handstil. Här fanns en implicit diskursiv regel som gjordes explicit först när den inte uttrycktes i elevernas texter, till skillnad från både röd tråd och beskrivningar ovan som erkänns såväl när de uttrycks i elevernas texter som när de inte gör det. I Lärare 3s reflektion motiverades följandet av ortografiska konventioner med ett läsarorienterat perspektiv då berättelsen ska vara läsbar för andra mottagare. Detta funktionella perspektiv är dock inte synligt i återkopplingen till eleverna.

Elevtexternas grafiska utformning uppmärksammades endast i de fall som de gjorde texten mindre läsbar. I linje med detta gav lärarna även respons gällande elevens ordval i text 3: "Du har en del upprepningar i texten som 'sejer' och 'sen', kan du använda andra ord i stället?". Här uppmuntras eleven till en språklig variation för de två funktionerna att markera dialog i berättelsen och att signalera berättelsens kronologiska förlopp.

Grafisk utformning och språkliga upprepningar är element som kan störa textens läsbarhet. Ytterligare ett sådant element i grundskolans tidigare år är typiskt stavning. Någon stavningsdiskurs konstruerades inte alls i någon av återkopplingarna, vilket var en medveten strategi från lärarna:

Utdrag 11 ur lärarintervju

Man ska ju inte fokusera för mycket på stavningen just nu utan mer innehållet som dom får fram.
(Lärare 2)

Även Lärare 3 menade att "stavfel eller sånt, det är ju en annan kategori". Ingen av återkopplingen på elevernas texter lyfte således stavning.

Berättelsers värdegrund

Sett till textens innehåll utmärker sig ytterligare ett tema i den holistiska återkopplingen. Lärarnas återkoppling till text 1 uppmärksammade att "... rödluvan hade ett väldigt bra slut där man talar om att det är viktigt med vänskap och glädje" efter att eleven skrivit en egen tolkning av Rödluvan och vargen som slutar med att vargen bjuds in på kakor hos Rödluvans mormor. I den holistiska återkopplingen till text 8 uppmärksammades mobbing som ett spänningsbyggande element: "Du har skrivit en spännande saga med händelser om mobbing från vargen" där eleven valt att gestalta vargen som ett störmoment när Blåluvan och mormor ska plocka blåbär och explicit beskriver vargen som "vargen är mobbing".

I båda dessa exempel erkände lärarna elevernas texter som förmedlare av budskap om vänskap och mobbing. Eftersom denna återkoppling gavs till så få av texterna blir det tydligt att värdegrundskonstruerande budskap inte utgjorde ett centralt element i de diskursiva regler som lärarna erkände i elevernas berättelseskrivande. I de fall där eleverna självmant och särskilt tydligt skrev fram dessa budskap erkände lärarna dessa som en möjlig funktion för berättelser att anta.

Diskussion

I denna studie har vi använt delar av Bernsteins utbildningssociologiska teori (1990, 2000; Walldén, 2019) för att undersöka vilka textförväntningar, eller diskursiva regler, som tre grundlärare konstruerar för tidigt narrativt skrivande genom sin återkoppling till elevskrivna berättelser och sina reflektioner om tidig skrivundervisning. Genom perspektivet av erkännandekultur (Leijon

& Lindstrand, 2012; Selander, 2022; Selander & Kress, 2021) har vi utgått från lärarnas textnära återkoppling på elevskrivna berättande texter för att undersöka vilka fraser och segment som erkänns som uttryck för de konstruerade diskursiva reglerna. Med ett fokus på metaspråkliga resonemang visar resultatet hur lärarna, i kontexten av tidig skrivundervisning, gemensamt formar och reglerar förväntningarna på narrativt skrivande.

Att struktur är ett centralt element i tidigt skolskrivande av berättelser (Kuyumcu, 2011; Liberg m.fl., 2012; Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) återspeglas i denna studie genom såväl den valda återkopplingsmodellen Berättelseansiktet (Ridell & Walldén, 2023) som lärarnas reflektioner och återkoppling. Trots modellens explicita fokus på global textnivå visar resultatet att lärarna gör en holistisk bedömning för att förmedla förväntningar om lokal formalia: ordval och en för mottagaren läslig handstil. Även om uttrycken för dessa genre- och färdighetsdiskurser (Ivanič, 2004) är väl belagda i tidig grundskola (Forsberg, 2021; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023; Walldén, 2019) bidrar föreliggande studie till att nyansera bilden. I resultatet syns lärare som, i linje med vad flera forskare har förespråkat (Myhill, 2016; Nordlund, 2016; Ridell, 2024; Thorsten, 2019), tar fasta på läsarorienterat och funktionellt skrivande genom att förvänta sig ett skriftspråk som är tillgängligt för en läsare. De iscensätter således inte textstrukturer endast för formalians skull. Ur ett didaktiskt perspektiv tycks ett funktionellt perspektiv underbygga lärarnas återkoppling som dock inte blir explicit för eleverna i den skriftliga återkopplingen. Detta skiljer sig mot de återkopplande skrivsamtal som studerades i Walldén (2023) där en undervisande bibliotekarie löpande pekade på den kommunikativa funktion som textstrukturen och interpunktion fyllde. I föreliggande studie förväntades eleverna att skriva med läslig handstil och variera sitt språk men de får i studiens underlag inte veta *varför* dessa diskursiva regler är viktiga för lärarna. Även värdegrundsperspektiv formuleras av lärarna som en *möjlig* funktion för berättelser men görs inte heller explicit som något en berättelse *ska* anta. Likt Walldén (2019) tyder resultatet på att lärarna prioriterade tydliga händelsesekvenser framför användning av värderande språkliga resurser som kan bygga spänning (se även Ridell & Walldén, 2023) och visa textens moraliska position (jfr Christie & Derewianka, 2010), även om det sågs som positivt när eleverna inkluderade sådana drag.

I artikeln ges exempel på vilka diskursiva regler som lärare konstruerar för narrativt skrivande inom ett explicit språkundervisningsparadigm (Christie & Horarik, 2008; Cope & Kalantzis, 2000; Gibbons, 2018; Moore, 2019) genom Berättelseansiktet. De explicitgjorda dimensionerna tycks framför allt utgöras av en segmentering av narrativ snarare än begreppsliggjorda genresteg (Martin & Rose, 2008). Detta leder till en metaspråklig spänning mellan vardagliga och ämnesspecifika begrepp. Lärarna reflekterar över den genreteoretiskt utmärkande relationen mellan problem och lösning i en narrativ text samtidigt som merparten av återkopplingen på elevernas texter benämner denna ospecifikt som "händelser". Denna elevnära formulering återspeglar direkt metaspråket i gällande styrdokument, som inte heller ger något stöd för att urskilja narrativa texter från andra berättelser (Ridell & Walldén, 2023). Utifrån lärarnas reflektioner är lösningen ett centralt element i den berättande texten, vilket de anmärker på saknas i Berättelseansiktet. Samtidigt saknar återkopplingen till eleverna ett explicitgörande av detta genresteg. Lösningen blir inbakad i segmenteringen (se figur 2) och utgör för lärarna en implicit textförväntan på genresteget lösning elevernas berättelser.

Likt tidigare studier (Folkeryd & af Geijerstam, 2019; Liberg & Nordlund, 2019; Matre & Solheim, 2016; Vuorenperä, 2016; Walldén, 2019, 2022; Yassin Falk, 2017) visar denna studie hur grundlärare skiftar mellan vardagligt och ämnesspecifikt metaspråk. Resultatet visar vidare att de metaspråkliga uttrycken lärarna använder är vaga och kan förstås på olika sätt. "Röd tråd" (Liberg & Nordlund, 2019; Ridell & Walldén, 2024) utgör en återkommande och svagt specificerad metafor

för textskapande i skolan som lärarnas återkoppling och reflektioner visar kan åsyfta berättelseelementens kronologiska ordning, orsakskedjor samt segmentering. I lärarnas återkoppling erkänns dessa tre berättelseelement som möjliga uttryck att utgöra en röd tråd i elevernas texter. Berättelseansiktet påbjuder en grafisk segmentering av berättelser som eleverna genomgående använder tillsammans med att berättelserna följer en kronologisk struktur. I studiens underlag är det vid avsaknad av explicita orsakskedjor som lärarna efterlyser en röd tråd, vilket ligger i linje med lärarnas återkoppling på lokal textnivå och med tidigare undersökta bedömningspraktiker som uppmärksammar textelement när de saknas, snarare än när kommer till uttryck i elevernas texter (Bueie, 2016). Samtidigt har lärarna en i övrigt bred erkännandekultur för den ”röda tråden” i övrigt avseende berättelsernas kronologi och segmentering.

Att ”beskriva” ges en motsvarande vid tolkning. I underlaget åsyftas antingen utbyggda nominalfraser på lokal textnivå eller framskrivna orsakskedjor på global nivå, där de senare överlappar vad som kan erkännas att utgöra en röd tråd. Begreppen röd tråd och beskrivning är i sig självt inte ämneskontextuellt formella och visar sig dessutom ha en bred tillämpning vid återkoppling på elevtexter gällande global och lokal formalia (Macken-Horarik m.fl., 2015; Wirdehn, 2013).

Avseende lokal formalia för narrativt skrivande fokuserar de deltagande lärarna på just nominalfrasutbyggnader. Här visar lärarna ett kreativt sätt utnyttja den grafiska modellens övrigt globalt orienterade fält genom att ge specifik återkoppling för hur karaktärer och miljöer kan, och bör, beskrivas i en berättelse vilket drar uppmärksamhet till hur genren byggs upp av förväntade språkliga mönster (Martin & Rose, 2008). Även här syns ett underliggande funktionellt läsarperspektiv som uttrycks formaliserat på lokal nivå, vilket visar en potential för didaktiskt fruktbara rörelser mellan olika skrivdiskurser (se även Walldén, 2023). Resultatet i denna studie visar dock att lärare, genom sin iscensättning av en sådan grafisk modell, kan uppmärksamma textskapande på olika språkliga nivåer och aktivera flera skrivdiskurser (Ivanič, 2004; Sturk, 2023; Walldén, 2023). Resultatet visar därmed att beroende på lärarnas design behöver undervisningen inte vara begränsad till de element som görs särskilt framträdande i modellen (Ridell & Walldén, 2023, 2024). Detta ger ytterligare grund för att se det som en viktig didaktisk kompetens att länka samman olika perspektiv på skrivande i iscensättningen av undervisningen (Liberg, 2009; Walldén, 2023).

Avslutningsvis lyfter vi blicken dit vi inledde – den skrivkris som vi föreslås befinna oss i (Malmström, 2017; Utbildningsradion, 2020). Detta praktisknära utsnitt ur tidig skrivundervisning kan inte ta i anspråk i att representera grundskolans tidiga skrivundervisning i stort. Samtidigt kan vi dra tydliga paralleller till aktuell skandinavisk skrivforskning och visa att explicitgörande av formalia på flera textnivåer (Ivanič, 2004; Liberg m.fl., 2012; Sturk, 2023) är påtagligt närvarande i dessa grundlärares reflektioner och återkoppling. Huruvida lagren i sig självt utgör ”grunden” för skrivundervisning (Cutler & Graham, 2008; Sturk m.fl., 2020) går inte att utröna utifrån detta begränsade urval. Utifrån lärarnas reflektioner är det dock tydligt att flera av de element som lärarna uppmärksammar i sin återkoppling grundar sig i ett funktionellt perspektiv gällande att det skrivna narrativets delar ska uppfylla särskilda sociala funktioner genom specifika språkliga uttryck (Graham, 2019; Myhill, 2016; Nordlund, 2016; Ridell & Walldén, 2024; Solheim & Yassin Falk, 2021; Thorsten, 2019; Walldén, 2023). I linje med tidigare studier om grafiska modeller (Ridell & Walldén, 2023, 2024) tyder dock resultatet också på att viktiga funktioner hos berättelser såsom att bygga spänning och engagera läsaren kan sättas på undantag.

Trots att lärarna visar på en bred erkännandekultur för hur olika begrepp kommer till uttryck i elevtexterna blir textförväntningarna på elevernas narrativa skrivande ofta mindre tydliga i återkopplingen. Det beror inte minst på användningen av metaspråkliga metaforer som, likt de metaforer som underbygger grafiska modeller kan framstå som diffusa snarare än tillgänglig-

görande om de inte konkretiseras (Ridell & Walldén, 2023). För att det funktionella perspektivet i högre grad ska bli en för eleverna synlig del av erkännandekulturen kan det vara viktigt att ge en mer utvecklad muntlig återkoppling som kopplar formalia till kommunikativa funktioner (Walldén, 2023). Mer precisa metaspråkliga begrepp möjliggör också ett tydliggörande fokus på orsakskedjor och att skapa kronologi och spänning i tidigt berättelseskrivande.

För yrkesverksamma lärare erbjuder denna artikel ett antal undervisningspraktiska designval för tidig berättelseundervisning; 1) berättelsers struktur kan uppmärksammas för att synliggöra vilken *funktion* de berättelseelementen har (till exempel genrestegen problem och lösning för att skapa spänning), 2) metaspråkliga begrepp bör vara tydliga för eleverna och innehålla *explicita* textförväntningar och 3) lärare bör uppmärksamma textförväntningar med konkreta exempel när de uppfylls, snarare än när de saknas (exempelvis genom att peka på *vad* i berättelsen som uppfyller en röd tråd i stället för att påtala när den röda tråden saknas).

Föreliggande studie har antagit ett tydligt lärarperspektiv på tidigt narrativt skrivande. Tidigare studier uppmärksammar hur elever använder och förstår lärares återkoppling (Bueie, 2016; Ridell, 2024; Thorsten, 2019). Fortsatta studier bör bidra med kunskap om hur elever använder återkoppling ur funktionella perspektivet och hur dessa perspektiv i större utsträckning kan göras explicit för eleverna i återkoppling på deras skrivande. Kopplingen mellan form, innehåll och funktion bör göras tydligare och ingå i de ämneskunskapliga grunder som förespråkas i pågående samhällsdebatt (Hermansson, 2023; Edholm, 2023; Utbildningsdepartementet, 2023a).

Tack

Forskningen erhöll stöd från forskningsprogrammet Disciplinary Literacy and Inclusive Teaching (LIT) vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet.

Referenser

- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2 uppl., s. 11–23). Guilford Press.
- Bernstein, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Björk, O. (2024). Writing and power: Conceptualising early school writing instruction from a critical discourse analytical perspective. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/liesll.2024.24.1.631>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer-slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. Continuum.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M. (2008). Building verticality in subject English. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. Bloomsbury Publishing
- Cope, B. & Kalantzis M. (Red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social Futures*. Routledge.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: a national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907–919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>

- Edholm, L. (2023, 25 mars) "Skolan behöver gå tillbaka till grunderna". *Svenska Dagbladet*. [Elektronisk resurs]
- Engblom, C. & af Geijerstam, Å. (2024). Vad relevantgörs i skrivande i årskurs 1 och 2? En analys av gemensamt skrivande och elevintervjuer. I D. Jansson, I. Melander, G. Westberg & D. Yassin Falk (Red.), *Svenskans beskrivning 38: Förhandlingar vid trettioåttonde sammankomsten. Örebro 4–6 maj 2022, del II* (s. 69–88). Örebro universitet. [Elektronisk resurs]
- Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2019). Formal and informal metalanguage in primary teachers' talk about informational student texts. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2020>
- Forsberg, C. (2021). *Skrivandets gränser: normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1553153/FULLTEXT04.pdf>
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Gulz, A., Haake, M. & Sjöden, B., (2023, 16 november) Forskarna dömer ut trender i skolan: "Bygger på myter". *Vi Lärare*. [Elektronisk resurs]
- Hansson, F. (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404478/FULLTEXT01.pdf>
- Hermansson, A-S. (2024, 14 juni). God språkförmåga ertt skydd mot utanförskap. *Göteborgs-Posten*. [Elektronisk resurs]
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbehandling. *Rhetorica scandinavica*, 18(7), 92–105.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet: genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Utbildningsförvaltningen.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- Liberg, C. & Nordlund, A. (2019). Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1666>
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköpings universitet.
- Macken-Horarik, M., Sandiford, C., Love, K. & Unsworth, L. (2015). New ways of working 'with grammar in mind' in school English: insights from systemic functional grammatics. *Linguistics and Education*, 31, 145–158. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.07.004>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf

- Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. Equinox.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*, 80, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>
- Moore, J. (2019). Choice and constraint: using SFL genre theory to teach primary-grade students to write arguments about literature. *Journal of Writing Research*, 10(3), 429–464. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.10.03.02>
- Myhill, D. (2019). Linguistic choice as empowerment – teaching rhetorical decision-making in writing. *Utbildning & Demokrati - Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 28(2), 55–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v28i2.1121>
- Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and education*, 22(5), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09500780802152655>
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 46–67. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27490>
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(6), 700–720. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Utbildningsdepartementet. (2023a, 5 juli). *Lärar- och förskollärarytbildningarna ska reformeras*. [Elektronisk resurs]
- Utbildningsdepartementet. (2023b, 7 mars). *Ordning på grunderna*. [Elektronisk resurs]
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Hallgren & Fallgren.
- Selander, S. (2022). Designs in and for learning – a theoretical framework. I L. Björklund Boistrup & S. Selander (Red.), *Designs for research, teaching and learning – a framework for future education* (s. 24–45). [Elektronisk resurs]
- Selander, S. & Kress, G. (2021). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J. & Jølle, L. (2020). Functional writing in the primary years: protocol for a mixed-methods writing intervention study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. (2022a.) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2017*. [Elektronisk resurs]
- Skolverket. (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (1 uppl.). [Elektronisk resurs]
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otne & L. I. Aa (Red.) *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 199–221). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-11>
- Sturk, E., Randahl, A. C. & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Sturk, E. (2023). The teaching of writing across the curriculum in school years 4–6 in Sweden. *Written Communication*, 40(3), 892–942. <https://doi.org/10.1177/07410883231169505>
- Thorsten, A. (2019). How to compose a narrative: students approaches and pedagogical implications. *Writing & Pedagogy*, 11(1), 23–47. <https://doi.org/10.1558/wap.33676>

- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: from grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ridell, K. (2024). Narrativt skrivande i årskurs 1: en fallstudie om elevers re-design av berättelselement. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.10783>
- Ridell, K. & Walldén, R. (2023). Graphical models for narrative texts: reflecting and reshaping curriculum demands for Swedish primary school. *Linguistics and Education*, 73, 101137. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101137>
- Ridell, K. & Walldén, R. (2024). Prompting story elements in first grade: an intermodal approach for exploring two teachers’ orchestrations. *Multimodality & Society*, 4(1), 29–57. <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Uppsala universitet. (2024, 12 september). *Delprov F och G: skriva berättande text – beskrivning av delproven samt bedömningsanvisningar*. Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. [Elektronisk resurs]
- Utbildningsradion. (2020). *Skrivglappet*. [Dokumentär]
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]
- Vuorenperä, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, R. (2022). ”Räknas detta också som text?” Lässtrategier i ett ämnesintegrerat arbete med läromedelstexter. *Utbildning & lärande*, 16(1), 27–50. <https://doi.org/10.58714/ul.v16i1.11293>
- Walldén, R. (2023). Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(1–2), 73–99. <https://doi.org/10.15626/pfs28.0102.03>
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning: en studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket* [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265856/FULLTEXT01.pdf>
- Wirdenäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk och stil*, (23), 59–84. [Elektronisk resurs]
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1134122/FULLTEXT01.pdf>
- Yassin Falk, D. & Jølle, L. (2022). Texter i dialog: ett metafunktionellt perspektiv på samtal under argumenterande skrivande i skolår 2. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johanssen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 47–69). Universitetsforlaget.

Författarpresentationer

Kim Ridell

Kim Ridell är lärarutbildare mot grundskolans tidigare år i tidig läs- och skrivundervisning (F-3) vid Malmö universitet. Han är också doktorand i språk- och litteraturredidaktik.

Robert Walldén

Robert Walldén är gästprofessor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet samt docent i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö universitet. Han forskar om textpraktiker och litteracitetens utveckling i språkligt heterogena klassrum.

”Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag beskriva så mycket jag kan” – hur elever erfar beskrivningar i berättelser och vad undervisningen behöver synliggöra

Originalartikel

Anja Thorsten¹ 

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att öka kunskapen om hur elever i årskurs 3 och 4 erfar och hanterar beskrivningar i berättelser och vad de behöver urskilja för att utveckla detta kunnande ytterligare. Teoretiska utgångspunkter är narratologi, fenomenografi och variationsteori. Berättelser från 62 elever, och intervjuer med 13 av dem, har analyserats fenomenografiskt. Analysen resulterade i fem kategorier: Beskrivningar som att A. bygga upp en spänning, B. påverka läsarens sinnesstämning, C. överföra inre bilder, D. lägga till detaljer och E. rada upp händelser. A. är den mest utvecklade kategorin. Baserat på det fenomenografiska utfallsrummet har sex kritiska aspekter identifierats. De kritiska aspekterna berör bland annat läsarperspektivet, beskrivningars funktion och skrivtekniska redskap. De kritiska aspekterna kan användas som underlag i undervisningen.

¹ Linköpings universitet

*Korresponderande författare:

Anja Thorsten
anja.thorsten@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 13, nr 1, 2025, s. 69–88
DOI: [10.61998/forskul.v13i1.19339](https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.19339)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2024-11-19
Publicerad: 2025-03-25

© 2024 Författaren.

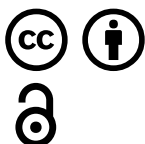
Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.

Nyckelord: berättelseskrivande, beskrivningar, fenomenografi, kritiska aspekter

Abstract

The purpose of this article is to increase our knowledge of how 9- to 10-year-old pupils approach descriptions in story-writing and what they need to discern in order to develop this further. The study is theoretically based on narratology, phenomenography and Variation Theory. Stories from 62 students, and interviews with 13 of them. The analysis resulted in five categories: Descriptions as to A. build up tension, B. affect the mood of the reader, C. transfer inner images, D. add details and E. list events. A. is the most complex category. Based on the phenomenographic outcome space, six critical aspects have been identified. The critical aspects concern the readers' perspective, the function of descriptions in stories and writing tools. The critical aspects can guide teachers when teaching how to use descriptions in stories.

Keywords: story-writing, phenomenography, variation theory, critical aspects



Introduktion

Berättelseskrivande är ett vanligt undervisningsinnehåll i grundskolan. Eleverna ska, baserat på Lgr22 (Skolverket, 2022), lära sig skriva olika texttyper, varav berättelseskrivande är en av dem. Den här artikeln handlar om elevers skrivande under vårterminen i årskurs 3 och 4. Då har de flesta elever befäst grundläggande delar i skrivandets tekniska sida och de flesta behärskar också berättelsens grundläggande struktur (Alamargots & Fayols, 2009). I årskurserna 3–6 brukar den stora utmaningen vara att skapa mer fylliga berättelser med ett intressant innehåll (Christie & Derewianka, 2008). Lärare undervisar vanligen om hur adjektiv kan användas för att göra miljö- och personbeskrivningar. När eleverna blir äldre får gestaltande beskrivningar allt större utrymme i undervisningen, antagligen eftersom det finns med i läroplanen som ett centralt innehåll för årskurs 4–6 (Skolverket, 2022). Det finns en risk att läraren i undervisningen isolerat fokuserar på hur beskrivningar kan göras på olika sätt, utan att koppla det till vilken funktion beskrivningar har i berättelsen som helhet, nämligen att bidra till en läsupplevelse. Genette (1980), en erkänd forskare inom narratologi, menar att författare gör mängder av val angående hur de berättar sin berättelse. Ett av valen handlar om hur mycket utrymme olika delar av berättelsen får. I vissa fall kanske författaren skriver ”Tre år senare”, i andra fall ges ingående beskrivningar på flera sidor om något som skedde under fem minuter. Författaren gör således val avseende vad som fördjupas, hur mycket utrymme det får och på vilket sätt det sker. Det är en avancerad förmåga som skickliga författare bemästrar. Frågan är om det skulle vara möjligt att undervisa om detta redan för yngre elever och om de i så fall skulle kunna utveckla drag av denna förmåga redan i 10-års-åldern. I den här artikeln redovisas delar av en learning study, i vilken en grupp lärare tillsammans med en forskare har studerat hur undervisningen av berättelseskrivande kan utvecklas avseende följande lärandeobjekt:¹ *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*. I denna artikel definieras beskrivningar i berättelser som skriftliga uttryck som berikar berättelsens händelseförlopp.

För att undervisning om beskrivningar i berättelser ska bli framgångsrik är det viktigt förstå hur elever spontant hanterar beskrivningar i sina berättelser (jfr Marton, 2015). En analys av elevers kunnande blir då en utgångspunkt för att förstå vad som är svårt för eleverna och vilka aspekter som kan vara kritiska att undervisa om för att eleverna ska utveckla det nya kunnandet (Pang & Ki, 2016). Studier som fokuserar på elevers kunnande och på vilka nya aspekter de behöver urskilja kan bidra till att bygga en kunskapsbas som är relevant för lärare (Carlgren, 2023). Föreliggande studie avser att bidra med kunskap inom detta område.

Syftet med studien är att öka kunskapen om (a) hur elever i årskurs 3 och 4 erfar och hanterar beskrivningar i berättelser och (b) vad som skulle behöva synliggöras i undervisningen för att de ska utveckla denna förmåga ytterligare.

Berättelseskrivande utifrån narratologiska teorier

Berättelser har troligen funnits så länge människan har haft ett språk, eftersom de hjälper människor att bearbeta, förstå och möta sin omvärld (Bruner, 2002; Ong, 1982). Stein (1982) framhåller att berättelser är viktiga eftersom de underhåller oss och framkallar en mängd olika känslor som glädje, ilska och sorg. Det är författaren till en berättelse som möjliggör att läsaren får en upplevelse av läsningen. För att hjälpa elever att utveckla förmågan att skriva berättelser som berör och som blir spännande att läsa kan teorier från litteraturvetenskapen bidra med relevanta perspektiv (Healey & Gardner, 2021). Inom narratologin beskrivs en berättelse dels utifrån berät-

¹ *Lärandeobjekt* avser det eleverna ska ges möjlighet att lära och det handlar om en förmåga kopplat till ett innehåll (Marton, 2015).

telsens händelseförlopp, dels utifrån hur berättelsen berättas; ett och samma händelseförlopp kan nämligen berättas på helt olika sätt.

Chatman (1978) menar att en berättelse byggs upp av händelser och karaktärer, vilka utgör berättelsens händelseförlopp. Det räcker inte med att rada upp händelser för att det ska bli en berättelse. Det behöver också finnas någon form av hinder, motstånd eller problem som ofta (men inte alltid) löser sig. Händelseförloppet har en kronologi där det som händer innan brukar påverka det som händer efter (Chatman, 1978). Berättelsen byggs därmed upp av en orsak-verkan-logik (Bruner, 2002).

Händelseförloppet som utgör berättelsens grund kan berättas på olika sätt. Författaren kan till exempel välja att inte berätta händelseförloppet kronologiskt (Chatman, 1978; Genette, 1980). De val författarens gör påverkar vilken läsoplevelse en läsare kan få. Iser (1974) framhåller att författare har en implicit läsare i åtanke när de skriver. Denna läsare är inte en konkret person, utan det handlar snarare om antaganden gällande vad möjliga läsare har för föreställningar om sin omvärld. Den implicita läsaren påverkar därför vad författaren beskriver detaljerat för att läsaren ska förstå berättelsen, och vad som lämnas mer öppet. I alla skönlitterära texter finns det alltid luckor som den verkliga läsaren fyller i baserat på egna erfarenheter och fantasin (Iser, 1974). Även Genette (1980) tar upp att författaren gör val avseende vad och hur något berättas. En viktig aspekt handlar om hur mycket utrymme författaren ger olika delar av berättelsens händelseförlopp. Författaren kan välja att stanna länge vid en händelse eller välja att göra långa hopp i tiden. Utrymmet som något får i berättelsen motsvarar därför inte det utrymme det skulle ha tagit i det verkliga livet. När något får mer utrymme kan de beskrivningar som ges berika och förtäta händelseförloppet.

Tidigare forskning om beskrivningar i barns berättelseskrivande

Alla de val som en erfaren författare gör avseende hur de vill berätta sin historia, står för ett kunnande som kan vara svårt att göra undervisningsbart. Healey och Gardner (2021) framhåller att elever behöver bli medvetna om vilken funktion skrivandet har och hur olika skrivtekniker kan påverka läsarens upplevelse.

De flesta elever som är 8–10 år har kunskap om den grundläggande strukturen i berättelser, men intrigen är oftast enkel (se t.ex. Alamargots & Fayols, 2009; McKeoughs & Genereuxs, 2003; Nordlund, 2016; Thorsten, 2019) och den berikas med få beskrivningar (Christies & Derewiankas, 2008). Under slutet av denna ålder börjar eleverna att utvidga sina berättelser, men det finns stora individuella skillnader, främst beroende på hur mycket de har läst eller blivit lästa för samt vilken undervisning de har fått (Christie & Derewianka, 2008; Rose & Martin, 2012). Björk och Folkeryd (2021) har studerat texter från elever i årskurs 2 och 3. Där framkommer att många elever börjar använda olika redskap för att etablera berättelsens huvudsakliga innehåll. Det gör de främst genom att beskriva hur det är och vilka handlingar karaktärerna genomför. Handlingen kan ibland berikas genom enklare beskrivningar av personer eller föremål samt av värderande uttryck. Björk och Folkeryd (2021) visar också att det är ovanligt att elever i denna ålder skriver berättelser som innehåller beskrivningar av karaktärernas inre tankar och känslor. I en annan studie av Rejman med flera (2016) analyseras elevtexter från årskurs 5 med fokus på deras narrativa struktur, inslag av fiktion och hur berättelsen görs levande och spännande. I analysen framkommer att elever som behärskar den narrativa strukturen ofta har fler värderande inslag i sina texter. Rejman med flera (2016) delar in materialet i tre grupper. Vissa texter är *utvecklade*, vilket syns genom att texten främst innehåller händelser, utan en tydlig struktur, och med ytterst få inslag av värderande uttryck. Andra texter har tydliga *narrativa inslag*, vilket var det vanligaste i materialet. Dessa texter karakteriseras av att eleverna har ett tydligt händelseför-

lopp som berikas främst med miljöbeskrivningar och värderingar i vilka karaktärernas känslor uttrycks. Den sista gruppen har tydliga *berättelser* och *utvecklade texter*. Detta syns genom att de har en utvecklad narrativ struktur och en variation avseende hur de beskriver och värderar. I dessa berättelser blir inte värderingar och beskrivningar fristående, utan de bidrar till att driva berättelsen framåt (Rejman m.fl., 2016).

Enligt Christie och Derewianka (2008) börjar många elever som är 9–12 år använda redskap för att skapa en rik och detaljerad värld med särskilt fokus på karaktärernas perspektiv avseende både det fysiska och emotionella. Berättelser skrivna av elever i denna ålder innehåller oftast uttryck för känslor och värderingar av det som sker. Till en början genom enkla satser där de till exempel beskriver vad karaktärerna tycker om. Med tiden utvecklas detta till att de kan använda ett mer varierat språk i sina beskrivningar. Rose och Martin (2012) utgår från systemisk-funktionell-lingvistik (SFL) för att beskriva språkliga redskap som eleverna kan använda för att skapa varierade beskrivningar: beskrivande adjektiv (*smutsig, stor, gul*), attitydsadjektiv (*olycklig, perfekt*), verb (*glimrande strålar, utspridda rester*) och intensifierande adverb (*mycket härligt, jublande glad*). Intensifierade adverb är ett av de vanligaste redskapen som elever tidigt börjar använda i en enkel form (Christie & Derewianka, 2008). Andra redskap som eleverna tidigt använder är prepositionsfraser som uttrycker omständigheter (*någonstans i rymden*). Elever i 9- till 10-årsåldern kan också börja förstå och även i viss utsträckning använda sig av lexikala metaforer (Rose & Martin, 2012). Det är uttryck som inte ska bokstavstolkas, utan som har en annan innebörd (*blodet frös till is*), och som bidrar till att bygga upp spänning och skapa känslor. Ett annat verktyg som syns tidigt i elevtexter är dialoger. De bidrar till att bygga upp spänning, visa karaktärernas relationer (Ridell, 2024) samt visa vad det är som motiverar karaktärerna (Koivisto & Nykänen, 2016).

Undervisning i de första skolåren behöver lägga stort fokus på att hjälpa eleverna se berättelsers makrostruktur (Ridell & Walldén, 2023), men redan i årskurs 1 kan gemensamt skrivande bidra till att eleverna uppmärksammar även beskrivningar av karaktärer och känslor i berättelser (Walldén, 2019). Beskrivningar blir dock inte alltid ett explicit innehåll i undervisningen. I Yassin Falks (2017) studie framkommer att när läraren gav respons på elevernas berättelser, bad de ofta eleverna att utveckla person- och platsbeskrivningar, men undervisningen fokuserade bara på berättelsens makrostruktur. Detta resulterade i att eleverna reviderade sina berättelser genom att lägga till fristående beskrivningar i anslutning till att de skrev om en karaktär eller plats i sin berättelse, eftersom de saknade redskap för att hantera det på något annat sätt. Flera interventionsstudier (Jarvey m.fl., 2008; Rose & Martin, 2012; Thorsten, 2018) visar att åldern 9–10 år lämpar sig väl för att hjälpa elever att utveckla och berika berättelsens händelseförlopp. Jarvey med flera (2008) menar att elever i den åldern främst är mogna för att utveckla berättelsens struktur och för att skapa rikare beskrivningar av karaktärerna. I en studie av Thorsten (2018) framkommer att intrigen i elevernas berättelser kan utvecklas om undervisningen fokuserar på att fördjupa berättelsers struktur med problem och lösning i kombination med undervisning om vad som skapar spänning för läsaren.

Healey och Garner (2021) framhåller att elever kan ha svårt att se vilka detaljer som behöver ges utrymme för att händelseförloppet ska bli både begriplig och intressant. Om läraren synliggör vilka språkliga strategier som skribenten kan använda för att skapa en spännande berättelse utvecklas elevernas skrivande (Rose & Martin, 2012). Enligt Healey och Garner (2021) kan begrepp från narratologin i kombination med begrepp från SFL hjälpa lärare att se vilka delar som är centrala att undervisa om i berättelseskrivande. Det viktiga är att introducera ett metaspråk om vilka språkliga redskap som kan användas för att texten ska väcka läsarens engagemang (Rose & Martin, 2012).

Det finns en hel del forskning om barns skrivande och om berättelseskrivande, men det behövs fler studier som beskriver hur undervisningen kan hjälpa elever att förbättra sin förmåga att använda beskrivningar på ett sätt som fyller en funktion i berättelsen. För att undervisningen ska kunna hjälpa eleverna att utveckla denna förmåga blir det viktigt att först analysera elevernas kunnande avseende beskrivningar i berättelser, för att sedan identifiera vilka aspekter som är kritiska att synliggöra i undervisningen. Därför används fenomenografi och variationsteori som metodologiskt och teoretiskt ramverk i denna studie.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

I studien används fenomenografi och variationsteori som huvudsakligt teoretiskt och metodologiskt ramverk, tillsammans med vissa inslag från narratologin. Carlgren (2023) framhåller att både fenomenografi och variationsteori är redskap som fungerar bra för att studera elevers kunnande, vilket är det som är i fokus i föreliggande studie.

Fenomenografi är en forskningsansats som används för att analysera och beskriva olika sätt ett fenomen kan erfaras eller uppfattas som (Marton, 1981). Den bygger på antagandet att fenomen och företeelser kan erfaras på olika sätt beroende på vilka aspekter som urskiljs (Marton & Booth, 2000). Begreppet "erfara" handlar om hur det går att se på eller förstå ett fenomen, hur det går att förhålla sig till fenomenet och vilken mening det (ofta omedvetet) tillskrivs. Det bygger på att vi alltid *ser något som något* (Marton, 2015). Hur något erfars och vilka aspekter som urskiljs ligger till grund för hur ett fenomen hanteras. Den teoretiska grunden i fenomenografi är icke-dualistisk, vilket innebär att relationen mellan den som erfar och det som erfars är det intressanta. Fokus ligger alltså varken på kognitiva processer i individen eller på fenomenet i sig (Marton & Booth, 2000; Trigwell, 2006).

I ansatsen finns ett intresse av att beskriva andra ordningens perspektiv. Vid andra ordningens perspektiv strävar forskaren efter att beskriva hur personer kan erfara ett specifikt fenomen (Marton, 1981) och även hur de kan hantera det (Hounsell, 1984). Detta kan jämföras med första ordningens perspektiv, där intresset i stället handlar om att beskriva hur något är. I denna studie riktas intresset mot hur elever erfar och hanterar *beskrivningar i berättelser*. Inom fenomenografi söker forskaren både efter det som eleverna reflekterar kring och det som är oreflekterat men som syns i hur eleven hanterar lärandeobjektet (Marton & Booth, 2000). Det innebär att både elevens explicita och implicita kunnande inom skrivande inkluderas i analysen. Målsättningen är att i kategorier beskriva kvalitativt skilda sätt ett fenomen kan erfaras som (Åkerlind, 2015). Dessa skilda sätt behöver inte vara kopplade till en individ. Marton (1981) menar att de ska ses som en beskrivning på en kollektiv nivå, vilket innebär att samma individ kan ge uttryck för flera olika sätt att erfara. Kategoriernas relation till varandra beskrivs i ett utfallsrum som kan vara horisontellt eller hierarkiskt. När fenomenografi används i pedagogiska sammanhang används vanligen ett hierarkiskt utfallsrum eftersom det finns ett lärandeobjekt, det vill säga ett önskat sätt att hantera fenomenet på. I ett hierarkiskt utfallsrum representerar den översta kategorin det mest utvecklade och komplexa sättet att erfara fenomenet på, eftersom fler aspekter av fenomenet är urskilda än i de lägre kategorierna. Kategorierna i ett hierarkiskt utfallsrum kan vara inkluderande, vilket innebär att de sätt som beskrivs i underliggande kategorier även inbegrips i de högre kategorierna (Marton & Booth, 2000). I denna studie kommer ett hierarkiskt utfallsrum att presenteras som till stor del är inkluderande.

Variationsteori bygger vidare på fenomenografiska antaganden, men har ett uttalat pedagogiskt syfte (Åkerlind, 2018). Teorin fokuserar på relationen mellan undervisning och lärande, där lärande ses som att urskilja nya aspekter av världen (Marton, 2015). För att lärare ska kunna ge bästa möjliga förutsättningar för elevernas lärande, är det centralt att lärare har klart för sig

vad de vill att eleverna ska lära, det vill säga lärandeobjektet, samt vilka aspekter av lärandeobjektet som eleverna behöver urskilja för att utveckla det nya kunnandet. Vissa aspekter av ett lärandeobjekt är nödvändiga att urskilja för att kunna erfara och hantera det på det avsedda sättet (Marton, 2015). De nödvändiga aspekter som elever ännu inte har utskilt benämns inom variationsteorin som *kritiska aspekter*.

Kritiska aspekter specificerar lärandeobjektet och hjälper lärare att rikta in sin undervisning mot det som är svårt för eleverna att lära sig. Kritiska aspekter kan identifieras på flera olika sätt (Thorsten & Tväråna, 2023). Ett sätt är att utgå från de kategorier som framkommit i en fenomenografisk analys. Pang och Ki (2016) menar att när ett fenomenografiskt utfallsrum är utgångspunkten för analysen, gör det att de kritiska aspekterna är grundade i elevgruppens sätt att erfara och hantera lärandeobjektet. Detta gör att det går att hitta kritiska aspekter som inte skulle framkomma om utgångspunkten enbart var den ämnesdisciplinära kunskapen. Vid analysen jämförs en lägre kategori med den närmaste kategorin över för att se vilka aspekter som är urskilda i den övre kategorin men inte i den lägre (jfr Åkerlind, 2018). Varje kategori jämförs också på samma sätt med lärandeobjektet. Det möjliggör att det går att identifiera de aspekter som eleverna behöver urskilja för att hantera lärandeobjektet på ett mer utvecklat sätt.

Metod

Studiens resultat bygger på datamaterial som samlades in i samband med en learning study. Learning study är en undervisningsutvecklande praktikinära forskningsansats i vilken en grupp lärare och forskare i en iterativ process analyserar elevers kunnande, designar undervisning samt analyserar och reviderar undervisningens innehåll och upplägg i relation till elevers lärande (Carlgren m.fl., 2017). Vanligen används variationsteorin som teoretiskt ramverk (Runesson, 2017). För att kunna utveckla undervisningen genomförs ofta en kartläggning av elevernas sätt att erfara och hantera lärandeobjektet, vilket är det underlag som redovisas i denna artikel. I föreliggande learning study deltog en forskare och fyra lärare som undervisade i svenska i årskurs 1–6.

Dataunderlag och genomförande

I studien analyserades 62 berättelser skrivna av elever i årskurs 3 och 4. Av dessa är 28 berättelser från årskurs 3 (15 flickor och 13 pojkar) och 24 från årskurs 4 (11 flickor och 13 pojkar). Eleverna instruerades att skriva berättelser som en del i den ordinarie undervisningen. Eleverna i årskurs 3 fick skriva valfritt, men hade tillgång till tre inspirationsbilder (en lång hängbro, ett spökslott och luftballonger i luften). Eleverna i årskurs 4 skrev till temat *Min nya granne*.

För att få veta hur eleverna tänkte om beskrivningar intervjuades 13 elever, sju elever från årskurs 3 och sex elever från årskurs 4. Inför intervjuerna skapade lärarna och forskaren gemensamt en intervjuguide. Lärarna som skulle genomföra intervjuerna förberedde sig genom att göra provintervjuer, vilket gav dem möjlighet att träna intervjuteknik. Dessutom bidrog det till att förfinas intervjuguiden. Samma dag som eleverna skrev berättelserna läste lärarna igenom texterna. Därefter valde de ut tre till fyra elever var, baserat på att elevernas berättelser skulle representera en spridning avseende hur eleverna använde beskrivningar och hur välutvecklade deras berättelser var. De genomförde sedan intervjuerna senare samma dag, så att eleverna skulle ha sina texter i färskt minne. Intervjuerna inleddes med att eleverna fick se och prata om den berättelse de just hade skrivit, vilket följdes av övergripande frågor om beskrivningar i berättelser. En av lärarna intervjuade elever i sin egen klass, medan de andra lärarna intervjuade elever från andra klasser på skolan. Vid intervjuerna var lärarna noga med att skapa ett positivt klimat och strävade efter ett nyfiket samtal, så att eleverna inte skulle uppleva det som en bedömningssituation,

vilket kan vara en risk när eleverna intervjuas av lärare de känner. Varje intervju tog mellan nio och 21 minuter. De spelades in och transkriberades med hjälp av Words transkriberingsfunktion. Sedan gick respektive lärare igenom dem och säkerställde att transkriberingen var korrekt. I denna artikel är de elever som både skrev berättelser och intervjuades numrerade från 1–13, där berättelse 1 är skriven av eleven som intervjuas i intervju 1. Övriga berättelser skrivna av eleverna är numrerade från 14–62.

Analys

Initialt diskuterade lärarna och forskaren alla elevers berättelser på en övergripande nivå. Därefter genomförde forskaren följande steg i analysen.

I det första steget analyserades elevernas berättelser. Först användes narratologi för att separera berättelsens händelseförlopp från hur berättelsen berättas (jfr Chatman, 1978; Genette, 1980). Då identifierades de passager som innehöll beskrivningar. I linje med narratologin definierades beskrivningar som skriftliga uttryck som berikar berättelsens händelseförlopp. Vid denna analys riktades också fokus mot det som Genette (1980) benämner som *utrymme*. Då noterades *var* eleverna valde att lägga sina beskrivningar i sina berättelser (till exempel i introduktionen eller vid intrigen) och *vad* beskrivningarna kopplades till (till exempel karaktärer, platser eller händelser). Därefter analyserades *hur* eleverna gjorde beskrivningar. Fokus låg då på att identifiera de *olika* sätt eleverna använde för att berika händelseförloppet i sina berättelser. Vid analysen användes begrepp från Rose och Martin (2012) och från Lgr22 (Skolverket, 2022). I varje berättelse noterades om eleverna till exempel använde sig av beskrivande adjektiv, verb, lexikala metaforer eller gestaltande beskrivningar. Dessutom noterades även andra sätt att berika berättelsens händelseförlopp genom till exempel upprädningsord och dialoger.

Med den föregående analysen som bas genomfördes i steg 2 en fenomenografisk analys av intervjuerna och av elevernas berättelser. Målsättningen var att inta andra ordningens perspektiv genom att analysera och tolka vad som låg bakom att elevernas berättelser såg ut som de gjorde och att eleverna uttryckte sig som de gjorde vid intervjun. Den fenomenografiska analysen bidrar till att synliggöra hur eleverna erfar beskrivningar i berättelser och vilka olika sätt att se och förstå som ligger bakom deras skrivande. Denna typ av analys går att göra både genom att analysera elevtexter (se t.ex. Hellman, 2024; Thorsten, 2019; Tväråna m.fl., 2024) och intervjuer (Hounsell, 1984; Åkerlind, 2018). Den bygger på antagandet att elevernas kunskaper och deras sätt att förstå beskrivningar i berättelser kommer till uttryck både i deras texter och i hur de pratar om sina beskrivningar (jfr Marton, 2015). Vid analysen låg fokus på att tolka hur elever kan erfa och hantera beskrivningar i berättelser. Frågor likt dessa bidrog till att rikta blicken mot elevernas erfarenhet: Vilka sätt att erfa beskrivningar i berättelser kan finnas bakom att elevernas berättelser ser ut som de gör och att eleverna uttrycker sig som de gör? Vad ser de beskrivningar i berättelser som? Vilken logik och vilket sätt att förstå beskrivningar ligger bakom att deras berättelser ser ut som de gör? Hur skiljer sig olika erfarenheter kvalitativt åt? I första skedet analyserades intervjuerna och de berättelser som var skrivna av de intervjuade eleverna. Baserat på det skapades tentativa kategorier. I enlighet med Marton och Booth (2000) placerades de i ett hierarkiskt utfallsrum. Utgångspunkten var dels hur kategorierna relaterade till det valda lärandeobjektet, dels vilka aspekter av beskrivningar i berättelser som var urskilda. Under processen analyserades resterande elevers berättelser på samma sätt som ovan. I den processen reviderades och berikades kategorierna. Under hela analysprocessen analyserade forskaren datamaterialet flera gånger, vilket resulterade i att kategorierna och utfallsrummet som helhet blev alltmer specificerat.

När ett förslag till utfallsrum var färdigt innebar nästa steg i analysen ett sökande efter kritiska aspekter. En lägre kategori från utfallsrummet jämfördes med den näraliggande övre kategorin, men också med lärandeobjektet. Fokus låg på vilka aspekter som var urskilda respektive inte urskilda. På så sätt identifierades aspekter som var centrala för att utveckla det avsedda kunnandet. I analysprocessen framkom att det i vissa fall gick att se att en kritisk aspekt delvis urskildes i en kategori, men ännu tydligare i nästkommande kategori. Detta innebär att vissa kritiska aspekter identifierades genom att göra jämförelser mellan flera näraliggande kategorier och med lärandeobjektet. Processen att identifiera de kritiska aspekterna medförde även att lärandeobjektet specificerades.

När det fanns ett tentativt utfallsrum med kritiska aspekter diskuterade forskaren detta med flera parter, dels med de medverkande lärarna, dels med andra forskare. Deras frågor och tankar bidrog till att ytterligare precisera kategorierna och de kritiska aspekterna. I en avslutande fas fick lärarna återigen titta på utfallsrummet och de kritiska aspekterna i relation till dataunderlaget, vilket visade en hög samstämmighet.

Etik

Samtliga deltagande elever och deras vårdnadshavare har givit ett informerat skriftligt samtycke (Vetenskapsrådet, 2017). De har informerats om studiens syfte, om att deras namn och skola inte kommer att anges och att deltagandet i studien är frivilligt. Elevernas lärare har tillgång till elevernas berättelser, eftersom de skrevs inom ramen för ordinarie undervisning. De kopierade berättelser forskaren har fått tillgång till har hanterats enligt Linköpings universitets datahanteringsprinciper, vilket innebär att de bland annat förvaras inlåsta. I föreliggande artikel anges inte kön eftersom analysen inte har ett genusperspektiv och eftersom det minskar möjligheten att identifiera elever.

Resultat

Nedan presenteras först resultatet på den fenomenografiska analysen. Därefter beskrivs vad som behöver synliggöras i undervisningen, det vill säga de kritiska aspekterna.

Elevers erfارande av beskrivningar i berättelser

Vid analysen av intervjuerna och elevernas berättelser har det framkommit fem kategorier (E–A) som är hierarkiska och inkluderande. Det minst utvecklade sättet att erfara och hantera beskrivningar i berättelser beskrivs först och benämns som E. Den mest utvecklade kategorin är kategorin som benämns som A. Varje kategori namnges utifrån de olika sätt som beskrivningar erfars av eleverna, därför inleds alla kategorier med "Beskrivningar som". Följande fem kategorier kommer att presenteras: E. Beskrivningar som att rada upp händelser, D. Beskrivningar som att lägga till detaljer, C. Beskrivningar som att överföra inre bilder, B. Beskrivningar som att påverka läsarens sinnesstämning och A. Beskrivningar som att bygga upp spänning.

E. Beskrivningar som att rada upp händelser

I denna kategori ser eleven beskrivningar som att rada händelser på varandra. Eleven ser själva händelserna som det som beskrivs och urskiljer ännu inte att beskrivningar används för att berika händelseförloppet. I nedanstående utdrag från en berättelse syns att eleven skriver om vad som händer i kronologisk ordning. Berättelsen innehåller ytterst få beskrivningar, vilket innebär att personer, platser och händelser inte berikas.

De åkte till flygplatsen och gjorde sig redo för att åka. Några timmar senare gick flyget och de flög iväg med flygplanet. När de hade landat så bodde de på hotell. När de hade kommit till deras rum så packade de ... (Berättelse 5, åk 3)

I detta exempel skriver eleven om de huvudsakliga händelser som driver berättelsen framåt. Elevens fokus är att skriva fram vad karaktärerna är med om. Även utdraget ur nästa berättelse innehåller mestadels framskrivningar av det som händer, men med ett par tillägg rörande vilken tröja Ronaldo har på sig och att fotbollsrummet var gigantiskt.

Vi gick till IP och spelade fotboll hela dagen. En gång gick jag hem till honom och skulle leka så såg jag Ronaldo. Han hade på sig en portugal tröja. Ronaldo var hans pappa. Så jag tog ett foto med han sen spelade vi fotboll i hans gigantiska fotbolls rum. Vi spelade fotboll i 3 timmar sen åt vi middag hemma hos han. Sen gick jag hem och sen började vi i samma skola. (Berättelse 12, åk 4)

I ovanstående berättelse hänvisar eleven till platser och personer som inte beskrivs närmare. Eleven skriver att jaget i berättelsen träffar en ny kompis som visar sig vara Ronaldos son (eleven förklarar inte vem Ronaldo är för läsaren). I berättelsen skriver hen senare att de går till IP (vilket är den lokala idrottsplatsen), utan att beskriva vad det är eller vad förkortningen står för. Eleven fokuserar på att rada upp händelser, utan att beskriva eller förklara dem närmare. När samma elev intervjuas framkommer att eleven har helt klart för sig vilka platser och personer som finns med i berättelsen, men hen ser inte behovet av att beskriva detta närmare. Hen är tvekan och ser förvånad ut och verkar tycka att det är en konstig fråga när intervjuaren frågar om IP.

- I²: Vad ser du här då (pekar i texten).
 E12: Att vi gick till IP.
 I: ... men någon som aldrig har varit på IP, hur skulle du beskriva det?
 E12: Fotboll. Det är en fotbollsplan.
 I: Vad är det som är så bra med IP, då?
 E12: Att man kan köpa korv.
 I: Ja, okej ... Vad får du för känsla när du är där?
 E12: Roligt. (Intervju 12, åk 4)

Eftersom eleven och antagligen de i hens omgivning vet vad IP är och vad en fotbollsplan är, så blir det inget som behöver beskrivas i berättelsen. Därför fördjupar inte heller eleven beskrivningen muntligt när intervjuaren ställer fler frågor. Det framstår som att berättelsen skrivs till någon som är del av elevens egna sammanhang, men som inte har varit med om just de händelser som står i berättelsen. Detta gör att det inte finns behov av att beskriva platser och personer närmare, eftersom det borde läsaren redan känna till. Det som är i fokus är själva händelserna, inte utvidgande detaljer runt var de är, hur det ser ut och så vidare.

I denna kategori syns att eleven urskiljer att det finns en läsare och att läsaren inte känner till händelsekedjan. Fokus ligger på att beskriva de händelser som sker för läsaren. Däremot ges inga eller ytterst få detaljer runt händelserna och det finns också förgivettaganden om vad läsaren känner till. Eleven fokuserar på att beskriva vad som händer genom att rada upp händelser.

2 I står för intervjuaren, E står för elev. (...) betyder att en del av transkriptet som inte har betydelse för innehållet är bortklippt.

D. Beskrivningar som att lägga till detaljer

I denna kategori ses beskrivningar som att ge detaljer runt vissa delar i berättelsen. Beskrivningarna ses som något som ska finnas där, och det framkommer att eleven ser läraren som läsare och att de vill att läraren ska bli nöjd. Vanligen används beskrivande adjektiv eller upprädningsord. Framför allt är karaktärernas utseende i fokus, men även detaljer runt vad karaktärerna gör eller hur något ser ut beskrivs. I nedanstående exempel beskrivs utseendet på den nyinflyttade grannen. Där läggs beskrivningen till i en separat mening som finns efter den inledande introduktionen av mannen.

Det var en man som var runt 45 år gammal. Han hade grått skägg och inget hår.
(Berättelse 42, åk 4)

När en annan elev får frågan om varför hen har beskrivningar blir svaret följande:

- E10: Ibland så bara skriver jag och sedan märker jag efter att här skulle jag kanske jag ska beskriva lite och så beskriver jag lite mer. (...)
- I: Vilka delar tror du då att du hade beskrivit mer?
- E10: Jag skulle nog ha beskrivit hur hennes mamma hade sett ut och hennes lillasyster och typ hur grannen såg ut. (Intervju 10, åk 4)

I exemplet ovan fokuserar eleven på att ge beskrivningar av karaktärerna och deras utseende. Beskrivningarna ses som ett sätt att lägga till detaljer runt vissa delar av berättelsen. Eleverna pratar inte om beskrivningens funktion, utan snarare att beskrivningar *ska* finnas. I nästa intervju pratar eleven om vad som ska beskrivas i en berättelse och lägger fokus på karaktärerna.

- I: Vad brukar man beskriva i en text?
- E11: Om sig själv, huvudkaraktären kanske.
- I: Och vad brukar man beskriva då?
- E11: Namn och ålder (...) Jag kunde ju ha beskrivit mer om min katt. (Intervju 11, åk 4)

I ovanstående exempel har eleven låtit sin egen katt vara med i berättelsen. Katten nämns bara kort i början och har ingen funktion i berättelsen som helhet. Katten är alltså viktig för eleven, men fyller ingen funktion i berättelsens intrig. Beskrivningarna ses som att lägga till detaljer rörande framför allt utseende på karaktärerna, men det kan även innebära att lägga till detaljer kring till exempel vad de gör, vad de äter eller packar. I nedanstående utdrag från en berättelse beskriver en elev vad de åt till fika innan de skulle ge sig ut på sitt äventyr. I exemplet efter beskrivs solnedgångens färger.

... gick vi till köket och tog lite fika. Vi åt munkar, choklad och drack varm oboj. (Berättelse 1, åk 3)

Vi tittade på solnedgången. Den var rosa, gul, orange och lila. (Berättelse 13, åk 3)

I båda dessa exempel lägger eleven till extra information om någon detalj (fika och solnedgång), men det är inte kopplat till något större sammanhang i berättelsen. Det framstår som att eleverna ser beskrivningarna som något som ska finnas i en berättelse för att de ska finnas där. I följande intervjuutdrag uttrycker en elev det så här.

- E13: För att NN [lära] har typ sagt att man ska göra det, för alltså jag minns en gång i ettan eller om det var tvåan där man skulle beskriva om en bild och göra en miljöbeskrivning. (Intervju 13, åk 3.)

I ovanstående citat beskriver eleven att läraren har sagt "att man ska göra det" och att de har fått en övning där de har tränat på att beskriva en bild. Denna erfarenhet kopplar eleven ihop med att beskrivningar ska finnas i berättelser. I flera av elevernas berättelser framstår det som att de lägger till en beskrivning före eller efter att de berättar om en person eller händelse. De väljer då att fördjupa sig i vissa detaljer, ofta om huvudpersonen. Andra sätt detta kan framkomma på är att eleverna skriver långa, detaljerade dialoger.

De detaljer som väljs handlar ofta om ålder och utseende eller något karaktärerna gör eller äter, mycket mer sällan nämns karaktärens beteende eller personlighet. Detta kan tolkas som att eleven ser beskrivningar som ett sätt att informera om eller redogöra för detaljer om hur någon eller något ser ut eller vad någon gör (vanligtvis vad någon äter).

C. Beskrivningar som att överföra inre bilder

Beskrivningar ses här som ett sätt att ge läsaren samma bilder som skribenten själv har. Skillnaden mot ovanstående kategori är att här finns en tydlig läsarmedvetenhet. Eleven lyfter fram att läsaren inte vet vilka bilder skribenten har och dessa därför behöver beskrivas. Eleven ser det som att de egna bilderna kan överföras i sin helhet genom beskrivningar till läsaren, så att läsaren får samma bild i huvudet. Bilderna som läsaren ska få beskrivs som stillbilder eller filmsekvenser, snarare än att de ska ge en upplevelse. Nedanstående elev har klara bilder i sitt huvud och hen beskriver det som att det är viktigt att läsaren får samma bilder.

- I: Vad måste man tänka på när man beskriver?
- E4: Man kan inte säga något som den inte har. Om man säger att någon har en röd mössa och den inte har det så är det ingen beskrivning. Då ljuger man. (Intervju 4, åk 3)

Detta sätt att tala om beskrivningar innebär att eleven ser de bilder hen har i huvudet som självklara och inte som något som skribenten kan ändra för att få en annan effekt i sin berättelse. Bilderna ses som färdig information som ska överföras till läsaren så som de är. Det framkommer även i nästa citat.

- E1: Jag har ju bilder i huvudet så då försöker jag ju beskriva så mycket jag kan. (Intervju 1, åk 3)

När eleven uttrycker "jag har ju bilder i huvudet" kan det tolkas som att eleven har en inre fantasivärld som är visuell och att eleven försöker beskriva det i sin berättelse. I nästa excerpt sätter eleven läsaren i fokus. Då handlar det inte bara om bilder, utan eleven vill att det ska vara "som en film".

- E2: Jag försökte typ få det så att man skulle få mycket bilder i huvudet som en film. (Intervju 2, åk 3)

Även nästa elev har klara bilder i sitt huvud och framhåller att läsaren inte kan veta hur det ser ut om det inte beskrivs.

- E6: När de kommer till den där hemliga bron eller nåt alltså... att man ska beskriva hur det ser ut för om man bara tänker i huvudet hur det ser ut eller om man bara ser bilden i huvudet så kan folk inte läsa ens tankar så det är viktigt att beskriva tycker jag. (Intervju 6, åk 3)

Genom uttrycket "kan folk inte läsa ens tankar" framkommer att eleven har en medvetenhet om att det hen ser i sin fantasi behöver förmedlas till läsaren via skrift. Eleven uttrycker därför att hen behöver beskriva så tydligt att bilderna blir klara även för den som läser. Därför strävar eleven efter att återge den bild som finns i det egna huvudet i textform i sin berättelse. I nedanstående två exempel beskriver eleverna noggrant i sina berättelser hur det ser ut på den plats där karaktärerna befinner sig. Det kan tolkas som att de strävar efter att ge en beskrivning som ger en visuell bild av hur det ser ut. I elevernas berättelser är denna typ av beskrivningar oftast kopplade till platser dit karaktärerna kommer. De "pausar" handlingen i berättelsen, vilket kan ge läsaren en möjlighet att se det som beskrivs framför sig.

Huset har svart tak som är förstört lite här och där, det har växt mossor på sidorna av taket. Den mörkröda färgen på plankorna är sliten. (Berättelse 52, åk 4)

Vi hade hamnat i ett paradis. Det fanns ett vattenfall, en liten bäck och massor av färgglada blommor. Och solen lyste varmt på oss. (Berättelse 19, åk 3)

När beskrivningar erfars som att överföra inre bilder uttrycker eleverna att de använder beskrivningar för att läsaren ska se samma sak som de själva gör. I elevernas berättelser finns flera exempel på noggranna beskrivningar där eleven stannar upp berättelsen för att beskriva främst miljöer och personer, men de kan även innehålla ljud och lukter. Beskrivningarna är kopplade till den fysiska miljön. Eleverna framhåller inte känslor och sinnesstämningar när de pratar om inre bilder. Detta sätt att erfara beskrivningar innebär att eleven ser det som att den bild de har i sitt huvud överförs direkt in i läsarens huvud. De urskiljer inte att det sker någonting när deras egen bild verbaliseras och tar skriftlig form, och att läsaren sedan tolkar skriften och skapar en egen bild, som kanske inte är densamma.

B. Beskrivningar som att påverka läsarens sinnesstämning

I denna kategori erfars beskrivningar som ett sätt att ge läsaren en känsla, en sinnesstämning eller en upplevelse av något slag. Liksom i förra kategorin fokuserar eleven på en tänkt läsare, men till skillnad mot förra kategorin vill skribenten påverka läsarens känslor på något sätt. Nedan ges ett utdrag ur en intervju, vilket följs av ett utdrag från en berättelse från samma elev.

- E6: Jag ville berätta mer om ... såhär ... ja ... om hur det såg ut och vad som var fint och så.
 I: Varför vill du det?
 E6: För att man ska liksom få fina bilder i huvudet och inte läskiga eller typ sådär verkligen ja blir glad av det. (Intervju 6, åk 3)

Under bron var det en lång bäck som ledde till ett stort vattenfall. Det var så fint vattnet blänkte av solen. Det var långa träd med gröna löv och träd med frukter och jag kände doften av blommor. Jag slöt ögonen och tog ett djupt andetag. (Berättelse 6, åk 3)

I ovanstående exempel beskriver eleven hur hen vill ge inre bilder, men inte bara för att läsaren ska få samma bild, utan snarare för att läsaren ska få en känsla eller upplevelse. Syftet är således

att påverka hur läsaren känner på något sätt, vilket blir en skillnad mot föregående kategori där fokus låg på att överföra inre bilder. Beskrivningen innehåller inte bara miljö- och karaktärsbeskrivningar. Handlingen i sista meningen signalerar en djup tillfredsställelse, även om det inte skrivs ut explicit.

Även i nästa exempel skriver eleven på ett sätt som visar att eleven ser berättelsen och dess beskrivningar som ett sätt att påverka läsaren och framkalla känslor, i detta fall skapas en kuslig stämning.

Plötsligt släcktes lamporna och allt blev kolsvart. En kall vind svepte genom rummet. (...) Då hördes ett konstigt ljud. Det lät som någon skrapade med fingrarna mot en glasruta. (Berättelse 27, åk 3)

De beskrivningar som ges i berättelse 27 beskriver till stor del händelser, men det är händelser som förstärker en stämning och en känsla. Till exempel ”en kall vind sveper genom rummet” kan tolkas konkret, men används här som en lexikal metafor och blir då ett sätt att förtäta stämningen.

I denna kategori erfars beskrivningar som ett sätt att påverka läsarens sinnesstämning. Eleven har en intention och använder beskrivningar i syfte att påverka läsarens sinnesstämning. I berättelserna använder eleverna flera olika tekniker för att uppnå detta. De använder beskrivande adjektiv och beskrivningar av händelser. De ger även gestaltande beskrivningar och lexikala metaforer, vilket märks genom att händelser och ageranden framställs på ett sätt som gör att läsarens sinnesstämning kan påverkas. Eleven visar att de börjar kunna använda berättartekniska grepp i sitt skrivande för att skapa engagemang hos läsaren.

A. Beskrivningar som att bygga upp spänning

Beskrivningar erfars i denna kategori som ett sätt att bygga upp en spänning och att fördjupa delar av handlingen som bidrar till det. Beskrivningarna används för att fånga läsaren och därför görs val både avseende *vad* i händelseförloppet som ges djupare beskrivningar och *hur* det beskrivs. I denna kategori framkommer vissa tecken på att beskrivningar ses som något skribenten väljer att använda, inte bara för att påverka läsarens sinnesstämning, utan också för att ge en läsaren en upplevelse där berättelsens intrig och problem är centralt.

I nedanstående excerpt uttrycker en elev hur hen tänker i sitt skrivande. Eleven förklarar hur beskrivningar kan göra att det blir ”läskigt”, men också vad som lämnas öppet för läsaren att tolka.

E1: Det känns lite mer som att det blev läskigt ifall det är jättedimmigt, man ser typ ingenting, så ifall det liksom kommer något så ser man inte vad det är och då gör det lite extra läskigt. (...) Och man visste ju inte vad det var liksom när jag skrev liksom att vara en gren som knäcktes. Så då blir det liksom ... Vad är det där? Är något farligt eller är det något som inte alls är farligt? (...) En del kanske jag inte beskriver lika mycket för det kanske inte är jätteviktigt att du har med. (Intervju 1, åk 3)

När eleven i intervju 1 säger ”Var det något farligt eller är det något som inte alls är farligt?” ger eleven ett tolkningsutrymme till läsaren. Läsaren ses då som någon som självständigt fyller i det som inte står uttalat i texten. Eleven reflekterar också över att hen gör val avseende vad som beskrivs. Vissa saker kanske inte är ”jätteviktigt” att ha med. I elevens berättelse syns att eleven använder flera strategier för att åstadkomma en känsla av spänning. Beskrivningen förebådar något som händer senare i berättelsen, då det kommer att dyka upp vargar.

Plötsligt knäcktes en gren. Jag blev rädd men det blev inte Evelina, hon gick bara där som ingenting. Jag gick närmare Evelina. Skogen var täckt av dima man såg inte så mycket. (Berättelse 1, åk 3)

Eleven beskriver tankar, beteenden och sinnesintryck. Även om hen fortfarande inte helt behärskar redskapen visar kombinationen av vad eleven säger och skriver att beskrivningarna i berättelsen används för att skapa känslor och att också fördjupa väsentliga delar av handlingen.

I ett annat exempel uttrycker en elev hur hen har tänkt när hen har byggt upp sin berättelse. I berättelsen har nya grannar flyttat in och det uppkommer flera små incidenter som gradvis bygger upp en känsla av att något inte står rätt till. Efter att ha beskrivit flera mindre händelser skriver eleven följande:

Sofie som inte märkte att jag kom blev livrädd och täckte snabbt sin nacke där 3 långa sår gömde sig. (Berättelse 9, åk 4)

Utdraget ovan visar en av de sista beskrivna incidenterna och där framgår det att något är konstigt. I intervjun säger eleven så här när hon beskriver sina tankar:

Eg: Det är då hon märker att det är någonting skumt och det där ... det där kan inte ha hänt liksom av en olyckshändelse för de är liksom djupa och långa och det gör att man förstår att det är mystiskt. Det går över från spännande till skräck. (Intervju 9, åk 4)

Eleven gör här medvetna val för att bygga upp skräck, genom att gradvis öka intensiteten i det som händer. Varje beskrivning fyller då en funktion för helhetsupplevelsen. Eleven beskriver vidare att hen har klart för sig att det ska framkomma att personen i berättelsen inte är i en bra relation, men att hen inte vill avslöja det för läsaren direkt. Eleven ger läsaren pusselbitar, men lämnar åt läsaren att gradvis tolka det som står.

I det nästa exempel används beskrivningar på ett sätt som fångar karaktären på personen som beskrivs. Det beskrivs också en vändning, inte genom att sätta etiketter, utan genom att beskriva karaktärens beteende. Det fångar en känsla som är väsentlig för hur berättelsen utvecklas som helhet.

När vi åt stirra han så djupt på mig. Nästan som att han såg min själ rakt igenom mina ögon. Jag tänkte att det var för att han var kär i mig. Men sen började han ta hårda grepp runt sin kniv. (Berättelse 22, åk 4)

Eleven skriver först om en stund som kan upplevas som kärleksfull, men känslan skiftar snabbt när hen beskriver hur karaktären greppar om sin kniv.

I denna kategori finns tecken på att eleven ser beskrivningar som att de ska fördjupa och beskriva sådant som har betydelse för att bygga upp spänning och ge en helhetsupplevelse till läsaren. Eleven erfar beskrivningarna som ett redskap att väcka känslor i relation till hur berättelsens intrig utvecklas. Fokus ligger på att använda beskrivningarna för att ge läsaren en spännande helhetsupplevelse. Då används även olika berättartekniska grepp för att möjliggöra det.

Utfallsrum

Kategorierna är hierarkiska, vilket innebär att kategorin "att bygga upp spänning" är det mest utvecklade sättet att erfara beskrivningar i berättelser. En sammanfattning av kategorierna ges i tabell 1.

Tabell 1

Sammanfattning av kategorierna som beskriver hur elever erfar och hanterar beskrivningar i berättelser.

Beskrivningar som ...	Kännetecken
A. ... att bygga upp spänning	Olika typer av beskrivningar används för att bygga upp förväntan och för att förtäta intrigen. Strävar efter att skapa en spännande helhetsupplevelse för läsaren
B. ... att påverka läsarens sinnesstämning	Miljö- och karaktärsbeskrivningar, lexikala metaforer, gestaltande beskrivningar Vill påverka läsarens känslor och sinnesstämning
C. ... att överföra inre bilder	Rika beskrivningar av den fysiska miljön Läsaren ska få samma bilder
D. ... att lägga till detaljer	Fristående beskrivningar med hjälp av beskrivande adjektiv (av främst karaktärer) och upprädningsord Vill leva upp till lärares förväntningar
E. ... att rada upp händelser	Fokus på att skriva om händelserna Avsaknad av berikande beskrivningar Känd läsare

Kategorierna i utfallssummet är till stor del inkluderande. Det innebär att det mest centrala i underliggande kategorier är inkluderat i kategorier som ligger över. I kategori D och kategori C finns det delar som inte är inkluderade. I kategori D. *Beskrivningar som att lägga till detaljer* fokuserar eleverna på att *redogöra* för detaljer på olika ställen, snarare än att *ge väl valda* detaljer för helheten. Det innebär att den del som handlar om att beskriva detaljer inkluderas i de överliggande kategorierna, men däremot inte delen som handlar om att de är fristående. I kategori C. *Beskrivningar som att överföra inre bilder* ligger elevernas fokus på att *överföra*, snarare än att måla upp en bild som läsaren kan tolka, vilket gör att den delen av kategorin inte är inkluderad i de övre kategorierna. Däremot är fokuset på inre bilder inkluderat.

I figur 1 visas kategorierna från utfallssummet och de kritiska aspekter som har identifierats.

Figur 1

Utfallssummets kategorier och de kritiska aspekter som har identifierats för beskrivningar i berättelser



Kritiska aspekter

Baserat på en analys av relationen mellan de olika kategorierna i utfallsrummet har sex kritiska aspekter identifierats. Om dessa sex kritiska aspekter synliggörs i undervisningen möjliggörs att eleverna utvecklar sin förmåga *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*.

Läsaren vet inte det skribenten vet

Det är centralt att eleverna urskiljer att läsaren inte vet det eleven vet och att läsaren inte alltid är en person de känner, vilket innebär att läsaren inte känner till elevens omgivning och sammanhang. Denna kritiska aspekt framträder främst i kategori E (rada upp händelser) där eleven har förgivettaganden om att det som sker i den egna världen är en gemensam referensram och att det inte behöver förklaras. Eleven skriver på ett sätt som en person som känner eleven och delar elevens värld skulle förstå. I kategori D läggs detaljer till, men fokus verkar vara på att göra läraren nöjd, snarare än att skriva till en okänd läsare. När eleven urskiljer att läsaren inte vet det skribenten vet blir det ett underlag för att förstå varför beskrivningar är viktiga.

Beskrivningar berikar händelseförloppet

Nästa kritiska aspekt handlar om att urskilja att beskrivningar bidrar till att fördjupa och förtäta det som sker i händelseförloppet. Om de händelser som bär upp berättelsen också smyckas med beskrivningar av olika slag blir berättelsen mer intressant att läsa. I kategori E framstår det som att beskrivningar nästan blir detsamma som händelseförloppet och att eleverna ännu inte har urskilt att händelserna kan beskrivas ytterligare. I kategori D, där detaljer ges, ser eleverna att det är möjligt att lägga till beskrivningar i relation till vissa händelser.

Beskrivningar kan ge läsaren inre bilder

Eleverna behöver urskilja att det de skriver kan möjliggöra att läsaren får egna inre bilder och att läsaren på så sätt kan se delar av det som händer i berättelsen framför sig. I både kategori E och D framstår det som att eleverna skriver för någon de känner eller för att göra läraren nöjd. Även om läraren är en läsare upplever eleven inte läraren som läsare, utan snarare som en som talar om hur en berättelse ska skrivas. I kategori C framkommer, både i intervjuer och i elevernas berättelser, att eleverna via sina beskrivningar vill att läsaren ska få en bild av något, en bild som de inte hade innan. Detta förutsätter att eleven har inre bilder och att de också kan formulera det de ser inom sig i text genom att beskriva hur något eller någon ser ut, för att på så sätt möjliggöra att läsaren får inre bilder.

Beskrivningar kan ge läsaren ge känslor och upplevelser

Den mest centrala kritiska aspekten handlar om att eleverna behöver urskilja att deras beskrivningar kan påverka känslor och sinnesstämningar hos den som läser och på så sätt ge en läsoplevelse. Beskrivningarna kan ses som ett redskap för att skapa och väcka känslor hos läsaren. Det handlar om hur beskrivningar landar i den som läser dem, inte bara som en bild, utan som en känsla. Denna kritiska aspekt riktar in sig mot vilken funktion beskrivningar har i berättelser. I kategori E och D urskiljs inte denna aspekt, eleverna har inga beskrivningar alternativt är de tillagda "för att de ska vara där". I kategori C erfars beskrivningar som en bild, men eleverna uttrycker inte något om hur det kan påverka läsaren. Det är först i fjärde kategorin som eleverna ser en tydlig läsare som också kan bli påverkad känslomässigt av det som står i en text.

Känslor kan beskrivas indirekt genom handlingar och andra uttryck

Eleverna behöver urskilja att indirekta, gestaltande beskrivningar kan ge läsaren en starkare upplevelse än beskrivningar som direkt anger till exempel vilken känsla det handlar om. Det handlar om att urskilja att miljöbeskrivningar och beskrivningar av karaktärers beteenden, handlingar och känslor kan bidra till att skapa känslor och sinnesstämningar hos läsaren. Till skillnad mot de tidigare kategorierna urskiljs denna aspekt i kategori B. Det verkar som att när eleverna urskiljer att beskrivningarna kan påverka känslor börjar de också använda en större bredd av skriftliga redskap, såsom gestaltande beskrivningar och lexikala metaforer, för att göra det.

Beskrivningar kopplade till intrigen ger en starkare läsoplevelse

Denna kritiska aspekt handlar om att beskrivningar fyller en funktion för berättelsen som helhet. Vissa delar av berättelsen har större betydelse än andra för berättelsens intrig, vilket gör att de får mer utrymme i texten. Skribenten gör därför val avseende *vad* som beskrivs och *när* beskrivningar finns i berättelsen. Det innebär också att eleven behöver urskilja att utrymmet något får i en berättelse inte behöver vara i proportion till hur lång tid det tar i verkliga livet. Beskrivningar kopplade till situationer när karaktären har mycket känslor och när problem uppstår i berättelsen blir väsentliga att lägga mer utrymme på än händelser som inte har så stor betydelse. I kategori D lägger eleven ofta beskrivningarna i inledningen och de beskriver främst vardagliga händelser som vad någon äter eller har på sig. Däremot beskrivs själva problemet mycket kortfattat. I kategori C finns långa beskrivningar av miljöer, men de är sällan kopplade till berättelsens problem. I kategori B, och ännu mer i kategori A, framkommer ett begynnande urskiljande av denna aspekt, vilket innebär att eleverna lägger fokus på att beskriva de delar som har mest betydelse för att bygga upp spänning i berättelsen.

Diskussion

Den här studien bidrar till att öka kunskapen om hur elever erfar och hanterar beskrivningar i berättelser samt vilka aspekter de behöver urskilja för att utveckla det ytterligare.

I utfallsrummet framkommer att förmågan att använda beskrivningar i berättelser kommer till uttryck på olika sätt. En faktor som återkommer som central för elevers skrivande i detta resultat och i andra studier (se tex Durán, 2017; Scardamalia & Berieter, 1987; Thorsten, 2019) är hur eleverna erfar läsaren. Scardamalia och Berieter (1987) visar i sina resultat att den kompetenta skribenten hela tiden förhåller sig till hur det skrivna tas emot av en läsare, vilket inte den mer omogna skribenten gör. Erfarna författare förhåller sig i sitt skrivande till en implicit läsare (Iser, 1974). Denna läsare är inte en specifik person, utan snarare en möjlig läsare av texten. I resultaten i denna studie framgår att eleverna har en läsare framför sig, men att denna läsare kan gestaltas på olika sätt. I kategori E har eleven en läsare som känner till elevens värld. Detta gäller delvis även kategori D, men där är läsaren främst läraren och lärarens förväntningar på berättelsen styr hur den ser ut. Eleven fokuserar alltså inte på att ge en läsoplevelse, utan på att göra läraren nöjd och på att följa instruktioner. I de två följande kategorierna ligger fokus på att läsaren ska få inre bilder eller en känsloupplevelse. Det finns dock en intressant distinktion mellan dessa båda kategorier. När eleven ser beskrivningar i berättelser som att *överföra* inre bilder framstår det som att de inte ser att läsaren gör en egen tolkning av det skrivna. I stället tycks eleven se det som att deras egen inre bild går att överföra direkt till läsaren. Detta skiljer sig från ett förhållningssätt där läsaren ses som en aktiv agent som fyller i de luckor som saknas och som aktivt tolkar innehållet av det lästa (jfr Iser, 1974). Healey och Gardner (2021) framhåller att eleverna behöver lära sig att skribenten ska skriva så att texten inte får luckor som försvårar

förståelsen, men det innebär för den skull inte att det skrivna bara har en möjlig tolkning. I en studie av Thorsten (2018) framkom att undervisning av läsarperspektivet var viktigt för att utveckla händelseförloppet i elevernas berättelser. Den här studien kan bidra med att ytterligare precisera innebörden i läsarperspektivet och elevernas sätt att se och hantera det.

I likhet med tidigare studier (Christie & Derewiankas, 2008; Rejman m.fl. 2016) studier, fanns det i föreliggande studie stora skillnader avseende var eleverna la in beskrivningar och hur de språkligt hanterade dem. Vissa berättelser bestod av en upprädnad av händelser, likt det som beskrivs i Björk och Folkeryd (2021) samt Rejman med flera (2016). Andra elever hanterade det på samma sätt som beskrivs i Yassin Falk (2017). Där la eleverna till beskrivningar i separata satser kopplat till personer och platser, vilket Yassin Falk menar kan bero på att de inte får explicit undervisning om detta. I föreliggande studie verkar det som att allt eftersom eleverna erfar att en läsare kan få känslor och upplevelser av det lästa, börjar de också prova olika sätt för att skapa detta i skrift. Det tyder på att det är viktigt att koppla ihop undervisningen om språkliga redskap med en medvetenhet om läsaren. Det är dock en förmåga som är svår att utveckla för många elever och som kräver både förebilder via läsning och explicit undervisning (Rose & Martin, 2012). Healey och Gardner (2021) menar att begrepp från narratologi och SFL kan bidra med redskap för ett metaspråk om skrivande. Flera av dessa begrepp skulle fungera bra att använda tillsammans med resultat från föreliggande studie.

Den här studien kan bidra med att synliggöra de olika sätt beskrivningar kan erfaras som, och baserat på det vilka aspekter som är kritiskt att urskilja. Marton (2015) beskriver att det i all undervisning är centralt att lärare har klart för sig *vad* eleverna ska lära sig. De kritiska aspekterna som har identifierats i den här studien bygger på en analys av 62 elevers kunskande så som de visat den i skrivna berättelser och intervjuer. Den är gjort i ett specifikt sammanhang med elever som har specifika erfarenheter av skrivande, vilket naturligtvis påverkar deras berättelser och vad de har urskilt om beskrivningar i berättelser. Aspekterna kan ändå vara relevanta även i andra kontexter eftersom de främst är kopplade till lärandeobjektet (Marton & Runesson, 2015), det vill säga *att använda beskrivningar för att bygga spänning och väcka känslor hos läsaren*. Lärare kan därför vara uppmärksamma på om deras elever erfar beskrivningar i berättelser på samma sätt som någon av kategorierna i utfallsrummet och utifrån det använda de kritiska aspekterna som underlag i undervisningen. Det möjliggör att undervisningen lyfter fram det som är svårt för eleverna och som de behöver utveckla (Lo, 2014). För att skriva en spännande berättelse behöver eleverna behärska en mängd olika komponenter avseende både språk och struktur (Healey och Gardner, 2021; Rose & Martin, 2012). Det går inte att behandla allt samtidigt i undervisningen. Resultat från den här studien visar dock vikten av att inte behandla beskrivningar fristående från deras syfte, vilket är att beskrivningar ska bidra till att bygga upp spänning och att skapa en helhetsupplevelse för läsaren.

Tack

För kunskap, engagemang och för genomförande av intervjuer vill jag tacka de fyra lärare som medverkade i learning studyn: Sofia Bohlin, Emma Fornell, Sofia Rindert och Sofia Wall.

Referenser

- Alamargot, D. & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 23–47). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857021069>
- Björk, O. & Wiksten Folkeryd, J. (2021). Emergent literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.03>

- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Farrar, Straus and Giroux.
- Carlgren, I. (2023). Vad kan den som kan? – (ämnes)kunnande som centralt forskningsobjekt i ämnesdidaktisk forskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 3(11), 6–23. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i3.18034>
- Carlgren, I., Eriksson, I. & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 17–30). Gleerups.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse. Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse*. Continuum.
- Durán, L. (2017). Audience and young bilingual writers: Building on strengths. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 92–114. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683420>
- Genette, G. (1972/1980). *Narrative discourse. An essay in method*. Cornell University Press.
- Healey, B. & Gardner, P. (2021). Writing, grammar and the body: a cognitive stylistics framework for teaching upper primary narrative writing, *Literacy*, 55(2), 125–135. <https://doi.org/10.1111/lit.12242>
- Hellman, J. (2024). Source-based writing: Students' approaches and critical aspects of learning. *Nordic Journal of Literacy Research*. 10(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v10.6043>
- Hounsell, D. (1984). Essay planning and essay writing. *Higher Education Research & Development*, 3(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/0729436840030102>
- Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Jarvey, M. McKeough, A. & Pyryt, M. C. (2008). Teaching trickster tales: A comparison of instructional approaches. *Research in the teaching of English*. 43(1), 42–73.
- Koivisto, A. & Nykänen, E. (2016). Introduction: Approaches to fictional dialogue. *International Journal of Literary Linguistics*, 5(2). <https://doi.org/10.15462/ijll.v5i2.56>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. 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* (s. 103–121). Routledge.
- McKeough, A. & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story composition. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537–552. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.537>
- Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser i tidiga skolår. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(4), 46–67. <https://doi.org/10.61998/forskul.v4i2.27490>
- Ong, W. J. (1982). *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologisering av ordet*. Bokförlaget Anthropos.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of "critical aspects". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Rejman, K., Magnusson, U., Björklund, S. & Heilä-Ylikallio, R. (2016). Elever i årskurs 5 skriver narrativer – en analys av struktur, fiktion och värdering. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 143–162). Åbo akademi.
- Ridell, K. (2024). Narrativt skrivande i årskurs 1. En fallstudie om elevers re-design av berättelselement. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.10783>

- Ridell, K. & Walldén, R. (2023). Prompting story elements in first grade: An intermodal approach for exploring two teachers' orchestrations. *Multimodality & Society*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.1177/26349795231205199>
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Skriva, läsa, lära. Genre, kunskap, pedagogik*. Hallgren & Fallgren.
- Runesson, U. (2017). Variationsteori som redskap för att analysera lärande och designa undervisning. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning – exemplet Learning study* (s. 45–60). Gleerups.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (s. 142–175). Cambridge University Press.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. [elektro-nisk resurs]
- Stein, N. (1982). The definition of a story. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 487–507. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(82\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(82)90022-4)
- Thorsten, A. (2018). *Berättelseskrivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kun-nande* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1235493/FULLTEXT01.pdf>
- Thorsten, A. (2019). Att undervisa om berättelseskrivande i årskurs 3 och 4 – med variations-teorin som redskap. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 82–101.
- Thorsten, A. & Tväråna, M. (2023). Focal points for teaching the notion of critical aspects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(6), 1247–1260. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228817>
- Trigwell, K. (2006). Phenomenography: An approach to research into Geography edu-cation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(2), 367–372. <https://doi.org/10.1080/03098260600717489>
- Tväråna, M., Jägerskog, A. S., Björklund, M., Carlberg, S., Gottfridsson, P., Juthberg, T., Kenn-dald, R., Kåks, B., Loscalec, M., Sahlström, P. & Strandberg, M. (2024). Att utmana bilden av systemet: elever läser visualiseringar av samhällssystem. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 14(1), 112–138.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår* [Doktors-avhandling, Malmö Högskola].
- Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro Universitet].
- Åkerlind, G. S. (2015). From phenomenography to variation theory: A review of the development of the variation theory of learning and implications for pedagogical design in higher edu-cation. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 5–26.
- Åkerlind, G. S. (2018). What future for phenomenographic research? On continuity and develop-ment in the phenomenography and variation theory research tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 949–958. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324899>

Författarpresentation

Anja Thorsten 

Anja Thorsten är docent i pedagogik vid Linköpings universitet med ett särskild intresse för under-visningsutvecklande forskning.

Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet

Originalartikel

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

¹ Södertörns högskola

² Borlänge kommun

³ Stockholms stad

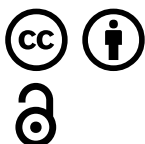
*Korresponderande författare:
Josefin Hellman
josefin.hellman@sh.se

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

Publicerad: 2025-03-25

© 2025 Författarna.

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



Sammanfattning

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

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

Abstract

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

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

Introduktion

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

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

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

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

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

I föreliggande artikel ämnar vi besvara följande forskningsfrågor:

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

Referenshantering – utmanande och situerat

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

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

Gymnasieelevers och studenters referenshantering

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

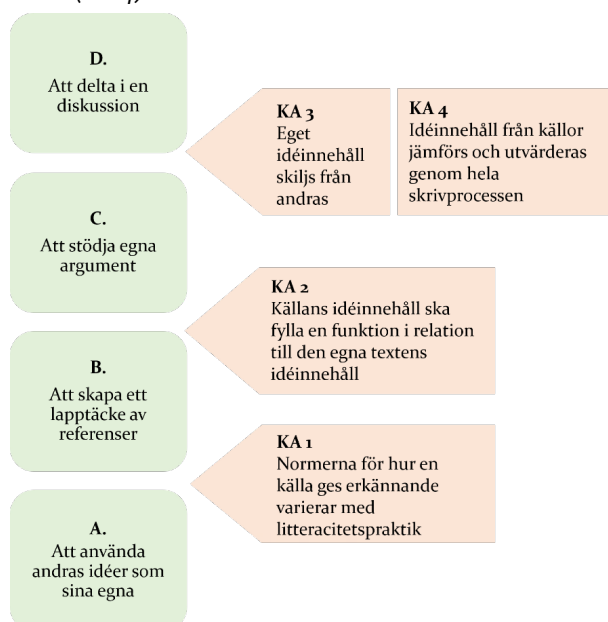
och konstaterar att kopiera och återanvända andras texter är vanligt bland gymnasieelever som får fri tillgång till internet medan de skriver utredande texter. Skaar (2014) menar vidare att detta är särskilt problematiskt i relation till lärande, eftersom eleverna då inte engagerar sig på samma sätt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

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

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

Figur 1

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



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

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

Att undervisa i referenshantering

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

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

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

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

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

Teoretiskt ramverk och metod

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

Variationsteori

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

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

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

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

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

Learning study

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

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

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

Urval

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

Learning study-cyklerna

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

För- och eftertest

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

Forskningslektionerna

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

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

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

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

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

Analys

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

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

Tabell 1*Material som utgör underlag för analys*

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

Elevernas referenshantering

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

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

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

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

Relationen mellan undervisning och lärande

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

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

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

Resultat

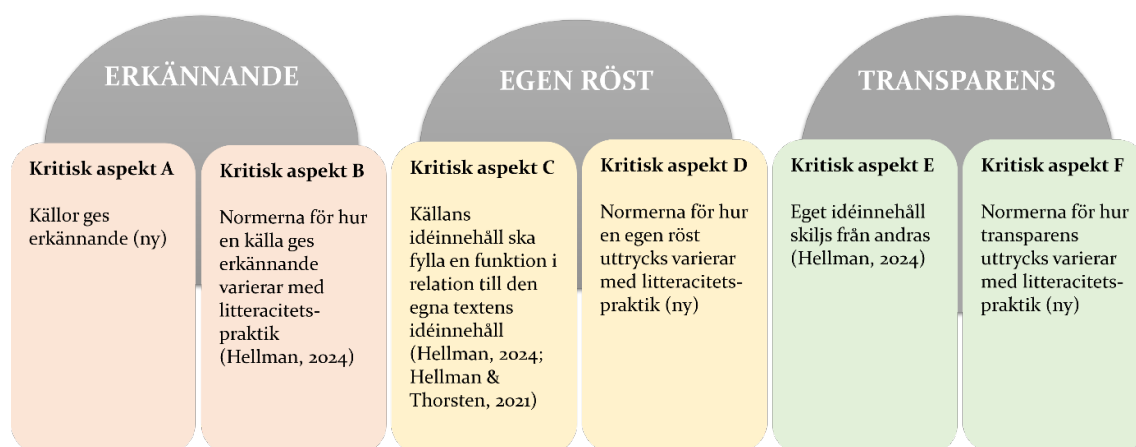
Vi fann sex kritiska aspekter (A–F) för att urskilja vad det innebär att använda källor i välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter (se figur 2). Eleverna behövde urskilja att:

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

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

Figur 2

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



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

Erkännande

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

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

Tabell 2

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

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

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

Tabell 3

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

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

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

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

Tabell 4

Bedömningskriterier för området erkännande som en del av referenshantering

	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
ERKÄNNANDE Andras idéer ges erkännande i den egna texten	De flesta källor som använts ges någon form av erkännande vid något eller några tillfällen i texten.	Samtliga källor som använts ges erkännande. Källhänvisningarna är (vid något tillfälle i texten) så pass fullständiga att källan går att hitta.	Referensdetaljerna som återges (vad gäller vem, var och när) är i huvudsak korrekta. Eventuella andrahandskällor markeras särskilt. Källhänvisningarna är i huvudsak korrekt utformade utifrån vad som anses passande i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: - Hur en källa presenteras för första gången. - Hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt. - Hur eventuella referatmarkörer används.

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

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

Tabell 5

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

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

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

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

Egen röst

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

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

Tabell 6

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

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

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

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

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

Tabell 7

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

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

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

Tabell 8

Bedömningskriterier för området egen röst som en del av referenshantering

	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
EGEN RÖST Det finns egen röst i relation till idéinnehåll från källor	Det finns omdömen om idéinnehåll från källor på så sätt att det till viss del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten.	Skribentens egen röst förekommer på så sätt att det till stor del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: - En inledning som presenterar vad texten kommer att handla om. - Påståenden som sammanfattar idéinnehållet i varje stycke (kärnmeningar). - En avslutning som sammanfattar innehållet i texten.	I texten förekommer skribentens egen röst genomgående på så sätt att det är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: - En inledning som presenterar ett syfte eller en frågeställning. - Kärnmeningar som sammanfattar idéinnehållet i ett stycke och knyter an till textens syfte eller frågeställning. - En avslutning som presenterar en slutsats som tydligt är baserad på idéinnehållet från källmaterialet i huvuddelen. Den egna rösten är utformad på ett sätt som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: - Val av aktiv eller passiv form för att presentera argument och slutsatser. - Vilket pronomen som är passande att använda då slutsatser och argument skrivs i aktiv form.

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

Tabell 9

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

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

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

Transparens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskussion

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

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

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

Synliggör skrivnormerna i det egna ämnet

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

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

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

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

Hjälp elever att navigera mellan olika ämnens referenshantering

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

Ge formativ återkoppling runt mer än referensdetaljer

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

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

Tack

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

Referenser

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

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

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

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

Författarpresentationer

Josefin Hellman

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

Cecilia Oskarsson

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

Viktor Björklund

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

Bilaga 1

Matris för bedömning av kunskanndet att använda källor i utredande skrivande

	NIVÅ 1 Använder källor för att föra ett resonemang	NIVÅ 2 Använder källor för att föra ett i huvudsak transparent och grundat resonemang	NIVÅ 3 Använder källor för att föra ett transparent och välgrundat resonemang på ett sätt som följer konventionerna i den aktuella litteracitetspraktiken
ERKÄNNANDE Andras idéer ges erkännande	De flesta källor som använts ges någon form av erkännande vid något eller några tillfällen i texten.	Samtliga källor som använts ges erkännande. Källhänvisningarna är (vid något tillfälle i texten) så pass fullständiga att källan går att hitta.	Referensdetaljerna som återges (vad gäller vem, var och när) är i huvudsak korrekta. Eventuella andrahandskällor markeras särskilt. Källhänvisningarna är i huvudsak korrekt utformade utifrån vad som anses passande i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: - Hur en källa presenteras för första gången. - Hur en källa som tidigare nämnts refereras på nytt. - Hur eventuella referatmarkörer används.
EGEN RÖST Det finns egen röst i relation till idéinnehåll från källor	Det finns omdömen om idéinnehåll från källor på så sätt att det till viss del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten.	Skribentens egen röst förekommer på så sätt att det till stor del är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: - En inledning som presenterar vad texten kommer att handla om. - Påståenden som sammanfattar idéinnehållet i varje stycke (kärnmeningar). - En avslutning som sammanfattar innehållet i texten.	I texten förekommer skribentens egen röst genomgående på så sätt att det är tydligt vad idéinnehållet från källorna bidrar med i texten, exempelvis genom att det finns: - En inledning som presenterar ett syfte eller en frågeställning. - Kärnmeningar som sammanfattar idéinnehållet i ett stycke och knyter an till textens syfte eller frågeställning. - En avslutning som presenterar en slutsats som tydligt är baserad på idéinnehållet från källmaterialet i huvuddelen. Den egna rösten är utformad på ett sätt som följer normerna i den aktuella litteracitetspraktiken, exempelvis vad gäller: - Val av aktiv eller passiv form för att presentera argument och slutsatser. - Vilket pronomen som är passande att använda då slutsatser och argument skrivs i aktiv form.

Matris för bedömning av kunskanndet att använda källor i utredande skrivande

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

Bilaga 2

Uppgiftsinstruktion

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

Elevsvar

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

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

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

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

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

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

Arbeta i grupper (ca 30 min).

Helhetsintryck

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

Att ge erkännande på ett sätt som passar i sammanhanget

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

Att vara transparent på ett sätt som passar i sammanhanget

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

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

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

Att ha en skrivprocess som möjliggör tänkande på djupet

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