EDUCARE

ISSN: 2004-5190

ARTICLE: PEER-REVIEWED

2026:03

doi: 10.63310/edu.2026.3.67802

"Man jobbar som en insekt och dör sedan för ingenting". Uttryck för svenskämnesspecifika analysbegrepp i elevtexter

Viktoria Waagaard

Dalarna University
https://orcid.org/0009-0000-0577-3844
vwa@du.se

According to previous research, knowledge and use of a metalanguage, including subject-specific concepts, can improve students' reading, analytical thinking and writing. There are few studies on writing in relation to subject-specific concepts in upper secondary vocational programs. This study therefore investigates how students relate to Swedish subject-specific concepts and how their reading, reflections and interpretations appear in texts. The research questions concern how subject-specific concepts can be expressed and what similarities and differences emerge in student texts. In the industrial technology vocational program, a writing task was carried out in preparation for national tests in Swedish 3, as national tests are an important way of assessing students' knowledge and skills. The students had read and discussed one text on scientific writing and two short stories. 13 students wrote texts that were analyzed with Swedish subject-specific concepts. Writing tasks in Swedish 3 are governed by formal requirements, which can constitute obstacles to creativity and in-depth reflection. A combination of reading, reflection, and writing within coherent instructional sequences appears, on the other hand, to support students' reasoning, although this may be obscured by language difficulties. The study suggests that students' access to subject-specific concepts in Swedish may support more in-depth reasoning, analytical thinking and literary thinking.

Keywords: läsning, reflektion, skrivande, svenskämnet, ämnesspecifika analyskoncept

Received 24 Apr 2025; **Accepted** 13 Oct 2026; **Published** 31 Oct 2026

© The author(s). This is an Open Access article, distributed in accordance with Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

MALMÖ UNIVERSITY PRESS

1 Inledning och bakgrund

Utbildning i Sverige ska vila på demokratisk grund och främja elevers utveckling och lärande, tillsammans med en livslång lust att lära. Att förmedla och förankra respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar lyfts fram (Skolverket, 2025), i kombination med att elever utvecklas till ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (SFS, 2010:800). För att utveckla kunskap om människor och stimulera kreativitet inom utbildning är skönlitterär såväl som språklig och innehållslig förståelse centralt, och läsning av skönlitteratur såväl som facklitteratur kan stötta elevers förståelse för olika ämnen (jfr Langer, 2017). Detta innebär att stöd i elevers utveckling av språk och kommunikation genom läsning, reflektion och skrivande är angeläget (Skolverket, 2025), liksom att elever får begrepp och redskap för att uttrycka tankar och reflektioner på kreativa sätt och med utgångspunkt i källtexter (jfr Malmström, 2020).

I gymnasieskolans svenskämne betonas betydelsen av ämnets språkliga såväl som litterära aspekter för att tillgodogöra sig redskap för en reflekterande, kommunicerande och kunskapsinriktad utveckling. Språkliga aspekter som ord- och begreppsförståelse kan i kombination med litterärt tänkande ge goda förutsättningar för elevers reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling (jfr Langer, 2017), vilket i förlängningen kan handla om kunskaper, förståelse och bildning som utgör förutsättningar för att leva och verka i ett demokratiskt samhälle (jfr Molloy, 2020). I svenskans ämnesplan poängteras att undervisningen ska ”stimulera elevernas läsintresse, stärka deras tilltro till sin egen språkliga förmåga samt främja deras personliga utveckling och vilja att söka ny kunskap” (Skolverket, 2025).

Svenskämnet är ett av skolväsendets största och ett av de gymnasiegemensamma ämnena, med kärnan språk och litteratur. I undervisningen förväntas eleverna utveckla kunskaper om olika texttyper, få förståelse för olika erfarenheter och livsvillkor och öppna för nya perspektiv (Skolverket, 2025). Svenskämnet är dock i praktiken spretigt med brist på homogenitet och med flera olika ämnestraditioner och konceptioner, historiskt sett såväl som i dagsläget, med ämneskonceptionerna svenska som bildningsämne, färdighetsämne, erfarenhetspedagogiskt ämne och demokratiämne (Hultin, 2008; Molloy, 2020). Därtill behandlas språk och litteratur ofta som två separata och parallella spår inom svenskämnesdidaktik (jfr Hultin, 2008; Malmström, 2020). I en tid där demokratiska värderingar hotas kan läsning av bland annat skönlitteratur, med

efterföljande reflektioner, diskussioner och skrivande, bidra till ett bildningstänkande som bygger vidare på Ellen Keys resonemang om att bildning är att ”*förstå ett sammanhang*” (Molloy, 2020, s. 13).

I ljuset av ovanstående kan ett viktigt kunskapsbidrag vara att analysera hur *svenskämnesspecifika analysbegrepp* kan komma till uttryck i elevtexter som bygger på elevers läsande, reflektioner och skrivande. Det finns få studier om skrivande i relation till svenskämnesspecifika analysbegrepp inom gymnasieskolans yrkesförberedande program, vilket motiverar studiens fokus och analyser. Kunskap om svenskämnets metaspråk betraktas i studien som en del av svenskämnets litteracitet. Studiens utgångspunkt är en svenskundervisning där språkliga aspekter och litteratur samverkar. Studier om olika ämnens språkliga praktiker och litteracitet efterfrågas (jfr Hallesson m.fl., 2024; Liberg, 2023; Waagaard, 2023), för att förmedla hur elever kan tillägna sig olika begrepp och redskap med syfte att öka elevers förståelse, i detta fall inom svenskämnet.

Tillgång till ett ämnes metaspråk och ämnesspecifika begrepp kan bidra till att utveckla elevers tänkande och skrivande. Därför är det angeläget att studera hur svenskämnets litteracitet kan komma till uttryck. Den i studien analyserade skrivuppgiften är ett ”testnationellt” prov som liknar det nationella provet i svenska 3, en kurs som är inriktad mot vetenskapligt skrivande. För många elever är svenska 3 den avslutande svenskkursen, vilket är fallet för studiens elever. De nationella provens ämnen anknyter till språkliga och/eller litterära aspekter. Proven, liksom övningsuppgifter inför nationella prov, är material som utgör en viktig del av och indikerar inriktningen på svenska 3. Även bedömningskriterierna för det nationella provet (se bilaga 3) ligger i linje med svenskämnets betygskriterier (se Skolverket, 2025). Studier av hur ett ”testnationellt” skriftligt prov kan fungera på ett yrkesprogram saknas i tidigare forskning, vilket gör denna studie relevant.

I de nationella proven efterfrågas inte explicit användning av svenskämnesspecifika begrepp och inga krav på anknytning till sådana finns. Elevers tillgång till och medvetenhet om ett svenskämnesspecifikt metaspråk torde dock kunna stötta elevtexternas innehåll, disposition, språk/stil, utvecklade och fördjupade resonemang (se bilaga 2 och 3). Sådana aspekter efterfrågas även i svenskämnets betygskriterier (Skolverket, 2025).

2 Forskningsläge

Nedan presenteras tidigare forskning om läsande, reflektion, skrivande, nationella prov och bedömning, samt läsande av skönlitteratur och sakprosatexter i samverkan inom svenskämnet. Därtill presenteras forskning om ämnes- och skolämneslitteracitet.

2.1 Läsande, reflektion och skrivande för att förstå och utveckla vokabulär, språk och tänkande

Ordförståelse, läsande och skrivande är centrala aspekter för att utveckla språk och tänkande (Gibbons, 2015; Vygotskij, 1978). Utbildning i dagens skola ställer stora krav på elevers språkliga och litterära förståelse och inom forskning betonas vikten av språkliga aspekter som kan gynna elevers kunskapsutveckling parallellt med deras språk (Hajer, 2018; Schleppegrell, 2004). Studier visar dock att läsandet har minskat bland ungdomar (Vinterek m.fl., 2020) och att läsande är en aktivitet som ibland undviks i skolundervisning (Larsson, 2021; Hallesson, 2015; Waagaard, 2024). Sättet att läsa och graden av läsande kan också variera väsentligt mellan olika ämnen (Hallesson, 2020). Kunskap om vokabulär, att kunna förstå och använda ämnesord, är väsentligt för att förstå texter, liksom att kunna använda ord, begrepp och andra redskap inom olika ämnesområden för att reflektera, utveckla och fördjupa resonemang (jfr Hallesson, 2020; Waagaard, 2023). I olika typer av läs- och skrivaktiviteter kan elever ges möjlighet att träna på och utveckla språkliga såväl som litterära förmågor (Langer, 2017).

När det gäller svenska elevers språk- och läsutveckling syns försämringar sedan början av 2000-talet (Tegmark m.fl., 2022; Vinterek m.fl., 2020). Resultaten mellan olika elevgrupper visar ur ett nordiskt perspektiv dessutom att svensk skola är mindre likvärdig än i övriga nordiska länder (Skolverket, 2023). Alla elever har idag inte samma möjlighet att klara skolan och elevers socioekonomiska bakgrund har fått en allt större betydelse för elevers studieresultat (Cummins, 2015; Skolverket, 2023). Tegmark m.fl. (2022) betonar skolans potential att skapa läspraktiker som stöttar elevers inre drivkraft att bli goda och självständiga läsare genom att läsa olika typer av texter. Även Larsson (2021) påtalar vikten av att elever läser för nöjes skull och ser sig själva som läsare.

Läsförmåga och ordförståelse (se t.ex. Hallesson 2020; Hallesson m.fl., 2024) tillsammans med förståelse av ämnesinnehåll och analysförmåga är grunden för ämnesförståelse och behöver bearbetas vidare i exempelvis skrivuppgifter (jfr Langer & Applebee, 1987). Skrivande är ett sätt för eleverna att bearbeta och explicitgöra kunskaper inom olika skolämnen. För att anknyta till

elevers erfarenheter och skapa engagemang kan undervisning ske enligt modellen läsa, reflektera och skriva. Med ett sådant arbetssätt kan svenskämnets olika språk- och litteraturdelar sammankopplas (jfr Skolverket, 2025) och samtidigt anknyta till svenskämnets traditionella ämneskonceptioner (jfr Hultin, 2008).

2.2 Integration av skönlitterära texter och sakprosatexter

Fokus på språkliga aspekter med integration av olika typer av texter, språkmål och ämnesspecifika mål, i kombination med elevers egna erfarenheter och samarbete mellan ämnen och ämnesområden, kan gynna elevers litteracitetsutveckling, såväl när det gäller elever med svenskspråkig bakgrund som annan språkbakgrund (Cummins, 2015, 2017; Hajer, 2018). Molloy (2020) menar att den ämnesuppdelning som fortfarande råder i dagens skola bidrar till en uppsplittrad verklighet som kan motverka sammanhang och förståelse som ett bindande kitt i människors bildningsprocess. Samverkan mellan eller inom olika ämnen och ämnesområden kan skapa ett sammanhang där en mångfald av perspektiv möts. Exempelvis kan olika typer av texter och berättelser hjälpa elever till olika typer av reflektion kombinerat med ordförråds- och skrivutveckling (jfr Moje, 2008; Pearson m.fl., 2010). En sådan samverkan kan exempelvis ske mellan svenskämnets språk- och litteraturdelar (jfr Skolverket, 2025) och inom svenskämnet i samarbete med andra ämnen. Langer (2017) lyfter fram hur litterärt tänkande kan utgöra en grund för och stötta elevers utveckling av reflektion, kommunikation och ämneskunskaper.

2.3 Svenskämnets skrivande, nationella prov och bedömning av skrivande

En ny typ av skolskrivande framträder i dagens samhälle, som präglas av digitalisering och multimodalitet. Elevers erfarenheter av berättande och berättelser i olika medier påverkar deras skrivande och syn på text. Eric Borgströms avhandling (2014) berör aspekter som skrivuppgifter, texter och bedömningsanvisningar i relation till svenskämnets nationella prov. Studien visar hur en kommunikativ funktion i en viss situation realiseras i en förutbestämd form. Det innebär att de steg som anges i provinstruktionen blir avgörande, vilket i sin tur kan styra eller låsa eleverna när det gäller textstruktur och situationskontext, något som även blir centralt i lärarens bedömning (Borgström, 2014).

Liksom Borgström teoretiserar Anne Palmér (2013) i relation till skrivdelen i svenskämnets nationella prov. I studiens analyser av nationellt provskrivande framträder tre av Ivaničs (2004)

skrivdiskurser: genrediskurs, processdiskurs och diskurs om social praktik. Studiens resultat visar att varken läroplaner eller de nationella proven kan härledas till endast en skrivdiskurs eller diskurs om skrivundervisning, utan att läroplaner såväl som nationella prov ingår i flera så kallade hybriddiskurser. En slutsats är att teoretiska antaganden om skrivande, liksom olika diskurser, påverkar läroplaner såväl som nationella prov. Flera forskare, bland annat Hillbom (2022), argumenterar för att elever inom olika ämnen behöver träning i vetenskapligt skrivande, tänkande, läsning och skrivande för att nå fördjupade resonemang, vilket även efterfrågas i svenskämnets betygskriterier. Samma författare ser i sina analyser att de elever som skriver längre, mer komplexa och mer varierade texter når högre betygsnivåer.

2.4 Ämnes- och skolämneslitteracitet

Utmanande frågeställningar och utvecklade resonemang skrivs även fram i svenskämnesplanen i Gy25 (Skolverket, 2025). Höga krav, förväntningar och kognitivt utmanande frågeställningar kan, i kombination med stöttning, gynna språklig förståelse och utveckling inom skolans olika ämnen (se Hajer, 2018; Hajer & Meestringa, 2020; Schleppegrell, 2004). Olika ämnens språkliga aspekter kan synliggöras och tillgängliggöras genom att undersöka ett skolämnes specifika språkliga praktik och behov finns av att lyfta fram ett ämnes specifika metaspråk och strategier (jfr Hallesson m.fl., 2024; Shanahan & Shanahan, 2011, 2012; Stjern Frønes m.fl., 2022). Att förstå ämnesbegrepp och ämnesinnehåll utgör centrala aspekter av ämneslitteracitet (Shanahan & Shanahan, 2008), samtidigt som förståelse av ämnesord kan vara utmanande för elever (se Hallesson m.fl., 2024). Hallesson och Visén (2018) poängterar att tydligt strukturerade undervisningsupplägg med en kombination av läsande och skrivande kan stötta elevers utveckling av ämneslitteracitet. Författarna pekar på att alltför styrda upplägg riskerar att begränsa elevers egna reflektioner och kreativitet och efterfrågar studier där läsande och skrivande undersöks som integrerade aspekter av olika skolämnens litteracitet.

Ämnesspecifika språkliga praktiker eller litteracitetspraktiker är ett relativt nytt forskningsområde (se Liberg, 2023). Ämneslitteracitet kan bland annat innebära bruk och bearbetning av ämnesord (jfr Hallesson, 2020; Hallesson m.fl., 2024; Waagaard, 2023). Liberg (2023, s. 31) betonar att elevers litteracitetsförmåga i hög grad handlar om att ”knäcka koder och kunna skapa mening med både

kritisk och kreativ blick" inom en mängd olika verksamheter och praktiker, i det skriftspråksberoende och mediebaserade samhälle där de själva är aktörer.

Undervisning med anknytning till ämnesspecifik litteracitet, innefattande begreppsförståelse och annan kunskap om läsande, skrivande och kommunikation, ser mycket olika ut i olika klassrum och ger därmed olika förutsättningar för elevers litteracitetsutveckling (Hallesson m.fl., 2024). Hallesson (2020) visar att elever i gymnasieskolan behöver en mängd olika ämnesspecifika kunskaper för att kunna röra sig mellan undervisningens olika text- och språkvärldar. Eleverna behöver tillgång till allmänna såväl som ämnesspecifika skriftkompetenser i en undervisning som ofta ställer höga krav på elevers litteracitet. Ämnesspråkliga tankeredskap, exempelvis perspektivförskjutning, kan ge upphov till ny kunskap och ny förståelse. Förmågan att inta andras perspektiv kan bidra till "nya insikter och förändrade åsikter" samt att bildning uppstår (Molloy, 2020, s. 13).

Ovanstående visar behovet av att ytterligare undersöka och konceptualisera svenskämnets specifika språk och metaspråk med utgångspunkt i undervisning som bygger på läsande, reflektion och skrivande. I analyserna nedan ligger fokus på elevers skrivna texter. Med hjälp av ett analysschema (bilaga 2) undersöks språkliga uttryck med anknytning till svenskämnesspecifika analysbegrepp i elevtexter. De ämnesspecifika analysbegreppen utgör en del av svenskämnets vokabulär, ett språk och metaspråk som i denna studie såväl som i undervisningspraktiken kan ses som en del av svenskämnets litteracitet (jfr Skolverket, 2025).

3 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur elever i sina texter anknyter till litterära, språkligt och metaspråkligt inriktade svenskämnesspecifika analysbegrepp. Studien syftar även till att undersöka hur dessa analysbegrepp kommer till uttryck, hur elevernas reflektioner och litterära tänkande framträder i texterna, samt likheter och skillnader mellan elevtexterna. Ovanstående syfte sammanfattas i följande frågeställningar:

- På vilka sätt kan svenskämnesspecifika analysbegrepp komma till uttryck i elevtexter, när det gäller vetenskapligt skrivande som bygger på skönlitterärt läsande med efterföljande reflektioner?

- Vilka likheter och skillnader framträder i elevernas texter när det gäller uttryck för svenskämnesspecifika analysbegrepp och resonemang med koppling till språklig analys och litterärt tänkande?

4 Metodologi: teori och metod

I analys av studiens insamlade elevtexter kommer språkliga såväl som litterära analysredskap att användas, med ett *sociokulturellt perspektiv* på *skolämneslitteracitet*. I ett sociokulturellt perspektiv är tillägnandet av språk och vokabulär i sociala praktiker centralt för elevers lärande, liksom att texter förekommer i en kontext. I den undervisning som föregick skrivandet av de analyserade texterna läste elever och lärare gemensamt de aktuella texterna. I samband med och efter läsningen diskuterades texternas innehåll, språk, stil, budskap och symbolik gemensamt i grupp och i klassen. Literacy eller litteracitet betraktas i studien som ett socialt och kulturellt fenomen (se Gee, 2015) där lärande sker i sociala gemenskaper i kulturella sammanhang, med språket som medel för lärande och villkor för tänkande (Vygotskij, 1978). Elevers uttryck för *svenskämnesspecifika analysbegrepp* i analyserna nedan undersöks genom analys av hur eleverna i sina texter anknyter till *svenskämnesspecifika analysbegrepp* (se bilaga 2) och till *litterärt tänkande* (jfr Langer, 2017).

4.1 Teoretiska utgångspunkter: litteracitet, ämneslitteracitet och litterärt tänkande

Fang (2005, 2012) lyfter fram hur elever behöver kunna läsa och förstå olika typer av texter i en värld där vi är beroende av text och av ett specialiserat vetenskapligt språk. Samtliga skolämnen har ansvar för att förbereda elever för att klara av högre utbildning och olika yrkesområden. Elever behöver erövra en allmän litteracitetskompetens, men kan i tidig ålder även utveckla ämnesspecifik litteracitet parallellt med den allmänna (Hoel & Håland, 2016; Stjern Frønes m.fl., 2022). Även elever i högre åldrar behöver stöd i sin utveckling av ämneslitteracitet, för att kunna behärska olika typer av språkliga repertoarer (Shanahan & Shanahan, 2008). I dagens skriftspråkliga samhälle behöver medborgare förstå komplexa texter, eftersom man annars kan hindras från deltagande i demokratiska processer (Stjern Frønes m.fl., 2022). Idéer, ord och begrepp med vedertagna och tydliga definitioner inom ett ämne skapar ett ämnesspråk (Lindberg m.fl., 2007). Att få tillgång till och förståelse för ett specialiserat ämnesspråk kan stötta elever i att förstå idéer och begrepp som ligger till grund för olika kunskapsfält, där språket väver samman innehållet och skapar mening

(Lindberg m.fl., 2007), också i relation till demokratiska aspekter där förståelse för omvärlden med dess olika perspektiv är centralt.

Langer (2017, s. 207) anser att samverkan mellan skönlitterära och mer vetenskapligt inriktade texter i undervisning kan ge eleverna möjlighet ”att utforska möjlighetshorisonter”. Samma författare betonar vikten av att eleverna lär sig att interagera med texter, i synnerhet skönlitteratur, för att skapa förståelse och kunna röra sig mellan olika föreställningsvärldar. Elevers ”utforskande av möjlighetshorisonter” och litterära tänkande kan stötta dem att tänka på ett fylligare och mer djupgående sätt, inte enbart i litterära sammanhang utan även i sammanhang där fakta och referenser står i fokus (Langer, 2017, s. 213). Litteratur och berättelser kan spela en viktig roll för elevers utforskande av möjlighetshorisonter och kan stötta elever att se bortom och utanför de givna ramarna genom att reflektera på mer djuplodande och kreativa sätt. Langer poängterar vikten av samarbete mellan ämnen eller inom ett och samma ämne, och menar att ett litterärt tänkande inom olika typer av ämnen eller ämnesområden ”ger eleverna alternativa ståndpunkter att närma sig problem från och på så sätt få djupare förståelse för ämnet som de studerar” (Langer, 2017, s. 207).

4.2 Metod och material

Studiens ena analytiska utgångspunkt är hur *svenskämnesspecifika analysbegrepp* kan komma till uttryck i de elevtexter som analyseras. I denna studie bygger analysschemat på en modifierad version av Skolverkets bedömningsmatris för det nationella provet i svenska 3 (se bilaga 3). I Skolverkets bedömningsmatris efterfrågas bland annat innehåll med källhantering, disposition med textstruktur, samt stilistisk nivå med språkriktighet, goda formuleringar och vetenskaplig stil.

Den andra analytiska utgångspunkten i studien är hur *litterärt tänkande* kan komma till uttryck och samverka med vetenskaplig text, hur givna fakta och eget tänkande kan framträda i elevtexter som har sin utgångspunkt i en undervisning med både skönlitterära och mer vetenskapligt inriktade texter.

Med utgångspunkt i analysschemat för denna studie (se bilaga 2) undersöks svenskämnesspecifika och litterära analysbegrepp. De begrepp som analyseras i studien är elevtexternas

Waagaard

- innehåll: frågeställning och beskrivning, slutsatser, objektivitet, källhänvisningar, citat och exemplifieringar, tema, motiv och karaktärer, symbolik, perspektivförskjutning och möjlighetshorisonter.
- disposition: handling, struktur, kontext.
- språk och stil, skriftspråkliga normer: stilistisk nivå, vetenskaplig stil.

Utöver ovanstående kategorier analyseras även hur svenskämnesspecifika analysbegrepp explicit kommer till uttryck i elevtexter, samt likheter och skillnader som framträder i de analyserade texterna.

I studien undersöks hur elevers litterära tänkande och anknytning till svenskämnesspecifika analysbegrepp kan komma till uttryck i texter av vetenskaplig typ som har sin utgångspunkt i skönlitterärt läsande. Som förberedelse inför det nationella provet i svenska 3 genomfördes i den aktuella svenskundervisningen ett ”testnationellt” prov, för att eleverna skulle få möjlighet att träna inför det kommande nationella provet. Det i studien aktuella provet är konstruerat av den undervisande läraren, med ett ordinarie nationellt prov som förlaga. Eleverna läste gemensamt i klass en text om vetenskapligt skrivande och två skönlitterära noveller: Franz Kafkas *Förvandlingen* från 1915 och Jonas Karlssons *Huvudsaken* från 2011. I grupp och i klass diskuterade och reflekterade sedan eleverna över texterna i relation till några svenskämnesspecifika språkliga analysbegrepp samt de mer litterärt inriktade analysbegreppen tema, motiv och budskap. Eleverna genomförde sedan skrivuppgiften. De uppmanades att göra en kort resumé av de båda texterna och förväntades därefter göra en jämförelse mellan de två texterna och slutligen sammanfatta, diskutera och dra slutsatser med utgångspunkt i texternas likheter och skillnader (se bilaga 1).

Den bedömningsmatris som användes i lärarens bedömning var i stort sett densamma som används vid bedömning och betygssättning av det ordinarie nationella provet (bilaga 3). Bedömning står inte i fokus för denna studie, så lärarens bedömning av elevtexterna analyseras inte. Ingen användning av digitala resurser förutom dator var tillåten eller möjlig i denna uppgift. Eleverna skrev på plats i en av lärare övervakad sal, i ett särskilt program (exam.net), utan tillgång till internet eller mobiltelefoner.

Studiens material består av 13 elevtexter, skrivna av elever på det industritekniska programmet. Samtliga elever fick betyget E på uppgiften, förutom en elev som fick betyget D. De 13 eleverna på det industritekniska programmet är samtliga pojkar, två av eleverna (elev 6 och elev 8) är elever med annan språkbakgrund än svensk (EAS). Övriga är elever med svensk språkbakgrund (ESS).

4.3 Analys och analysmetod

I analysen av samtliga elevtexter användes ett analysschema (se bilaga 2), där fokus riktades mot ett antal svenskämnesrelaterade begrepp, knutna till svenskämnets specifika språk och metaspråk (se bilaga 2 och 3). I analysens steg 1 genomlästes varje elevtext översiktligt, för att sedan djupläsas. Olika utsagor i elevtexterna sorterades i steg 2 in i grupper som utgjordes av de övergripande svenskämnesspecifika kategorierna innehåll, disposition, språk och stil (se bilaga 2). Ett exempel på en utsaga som framträdde i analysens andra steg och som klassificerades under kategorin ”innehåll”:

> Båda berättelserna kan ses på ett symboliskt sätt. I Huvudsaken kan hans utväxt på ryggen ses som en början på en personutveckling och hans frågor till huvudet kan tolkas som att han försöker reflektera över sin identitetskris. Förvandlingen kan också tolkas på ett symboliskt sätt genom att Gregor inte kan stå upp för sig själv och förvandlas till en ryggradslös insekt.
>
> Elev 1

Elevtexternas utsagor bestod av flera ord, och ibland ett par meningar, för att skapa innehållsligt såväl som strukturellt sammanhang med anknytning till de svenskämnesspecifika analysbegreppen, i elevexemplet ovan till begreppet *symbolik*. I steg 3 sorterades elevernas utsagor än en gång in under de olika underkategorier som utgjordes av de svenskämnesrelaterade analysbegreppen (se bilaga 2). I steg 4 skapades en tydlig distinktion mellan de olika utsagorna och grupperingar med utgångspunkt i de olika underkategorierna i analysschemat. Exempelvis klassificerades exemplet ovan (elev 1) in i underkategorin ”slutsatser”. I steg 5 lästes elevtexterna igenom återigen och ytterligare några utsagor lades till och placerades in under de olika underkategorierna. Exempelvis lades utsagan nedan skriven av elev 9 till i kategorin ”innehåll”, med underkategorin ”motiv” (att inte våga stå för vad man säger):

> i novellen huvudsaken säger huvudkaraktären att han oftast håller med alla andra han pratar med för att hålla dom glad och prat glad men som till sisst ledde till att folk inte ville prata med han när dom fick höra att han höllmed nån anna om deras tycke om en sak fast han hade sakt nått helt annat till de andra personen

Waagaard

Elev 9

Denna utsaga förbisågs i de första klassificeringarna av utsagorna, eftersom den språkliga ytan gör det svårt för läsaren att urskilja innehållet. Det sjätte och sista steget omfattade fastställande av den slutliga analysen och skrivande av texten (jfr Braun & Clarke, 2006, 2022).

Analysen är kvalitativ och typexempel ur elevtexterna presenteras i resultatdelen nedan. Det innebär att presentationen av elevernas utsagor inte är heltäckande, även om analysen syftar till att innefatta samtliga elevutsagor som kan knytas till de olika analyskategorierna i analysschemat (bilaga 2). Några kvantitativa kommentarer görs i resultatdelen, främst i relation till hur många av de 13 eleverna som lyckas anknyta till de aktuella analyskategorierna.

Vissa svårigheter uppstod i analysförfarandet. Exempelvis var utdragen ur elevtexterna i några fall möjliga att placera in under flera olika kategorier, vilket skedde i enstaka fall. Ytterligare en svårighet och möjlig felkälla var att den språkligt skrovliga ytan i vissa elevtexter gjorde det svårt att urskilja textens innehåll. Det kan ha inneburit att någon elevutsaga har förbigåtts i analysförfarandet. En annan fråga i analys- och tolkningsarbetet var om eleverna, trots att de skrev i en sal utan tillgång internet, ändå hade tillgång till mobiltelefoner och därmed möjlighet att googla för att hämta information och inspiration till sina textanalyser.

4.4 Undervisningsutveckling

Inom ramen för detta projekt finns inslag av undervisningsutveckling (jfr McKenny & Reeves, 2012; Rönnerman, 2018). Ett mål är att undersöka hur lärare genom olika läs- och skrivaktiviteter kan utforma undervisning som stöttar och stärker elevers tänkande och reflektioner, genom anknytning till svenskämnesspecifika analysbegrepp och litterärt tänkande i skrivande av vetenskapligt inriktade texter. Att stimulera elevers intresse och engagemang för läsning, reflektion och skrivande betonas i den för studien aktuella undervisningen.

Studiens frågeställningar är sprungna ur praktiken och efterfrågan har funnits från den involverade läraren att ha en forskare som bollplank, för att stötta undervisningsutveckling. Som medverkande forskare behöver man vara flexibel, arbeta iterativt, ta hänsyn till kontext, ha förståelse för undervisningens komplexitet och skapa balans mellan analys och kreativitet, med reflektion och utvärdering som viktiga inslag (jfr Eriksson, 2018; McKenny & Reeves, 2012). Undervisningen och

de aktuella diskussions- och skrivuppgifterna har i sin helhet planerats och genomförts av den undervisande läraren.

4.5 Etiska ställningstaganden

Studiens etiska ställningstaganden är avsedda att skydda de personer som deltar i forskningsstudien och Vetenskapsrådets guide till etisk reflektion i forskning följs (Vetenskapsrådet, 2024). Informanterna informerades muntligt och skriftligt om studiens syfte och samtyckesblanketter har undertecknats av samtliga deltagare, alla över 18 år. Deltagarna har informerats om att medverkan är frivillig och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2024). Allt material som används är avidentifierat och kodat, allt för att säkra de inblandades anonymitet. Det insamlade materialet tillhör forskningshuvudmannen och faller under offentlighets- och arkivlagstiftningen. All datahantering sker enligt Högskolan Dalarnas datahanteringsplan. Regelbundna möten med den deltagande läraren har skett, för att kontinuerligt diskutera möjliga etiska dilemman i relation till forskningsstudien.

5 Resultat

Nedan redogörs för resultatet av elevtextanalyserna. Skrivuppgiften är en jämförande analys av Franz Kafkas *Förvandlingen* (1915) och Jonas Karlssons novell *Huvudsaken* (2011) inom ramen för ett ”testnationellt” prov. Observera att stav- och skrivfel i elevtexterna inte är korrigerade.

5.1 Frågeställningar, beskrivning och innehåll, slutsatser, objektivitet

Elevtexternas inledning är, liksom på det nationella prover i svenska 3, färdigformulerad och eleverna har möjlighet att skriva av den givna inledningen. Denna inledning utgör i flera av elevtexterna nästan en fjärdedel av texten i sin helhet. Vissa elever gör efter inledningen en kortare resumé av de båda texterna, medan flera av eleverna skriver en lång sammanfattning som utgör huvuddelen av deras texter. Elev 8 skriver exempelvis: ”I sammanfattning visar denna analysen likheter och skillnader som visar upp förvandlingarna som båda novellerna erbjuder intressanta insikter i människans identitet, ensamhet och anpassning till förändring”. I stort sett alla elever verkar ha förstått frågeställningarna och reflekterar över handling och innehåll i de båda novellerna. Samtliga elever gör, utöver sammanfattningen, någon form av jämförelse av verken, även om

jämförelsen i många fall är kortfattad och upprepande. Hälften av eleverna skriver i textens slut en kort sammanfattning och eventuellt en kortfattad diskussion om några likheter och skillnader:

> Båda berättelserna kan ses på ett symboliskt sätt. I Huvudsaken kan hans utväxt på ryggen ses som en början på en personutveckling och hans frågor till huvudet kan tolkas som att han försöker reflektera över sin identitetskris. Förvandlingen kan också tolkas på ett symboliskt sätt genom att Gregor inte kan stå upp för sig själv och förvandlas till en ryggradslös insekt. /…/ Dem främsta likheterna i berättelserna är att dem kan tolkas på ett symboliskt sätt och att båda huvudpersonerna genomgår en förvandling.
>
> Elev 1

I citatet ovan sammanfattar elev 1 de båda novellerna, visserligen kortfattat, och lyfter samtidigt fram symbolik och likheter. Samtliga elevtexter är skrivna med ett relativt objektivt förhållningssätt och med slutsatser som relaterar till innehållet i de båda novellerna.

5.2 Källhänvisningar, citat och exemplifieringar

I instruktionen framgår att eleverna ska belägga sina resonemang med exempel och citat. I åtta av de 13 texterna återfinns rättvisande citat, övriga fem elevtexter innehåller inga eller bristfälliga citat och elva av de 13 eleverna gör en eller flera källhänvisningar till källtexterna. I textutdraget nedan, skrivet av elev 9, förekommer källhänvisning, exemplifiering och citat, även om textens språkliga yta innehåller formfel och felcitering:

> Båda Förvandlingen och Huvudsaken är liknande team där båda huvudkaraktärerna igenom går en kropps förvandling. I novellen förvandlingen (1915) skriver Franz Kafka ”när Gregor Samsa vaknade en morgon ur sina oroliga drömmar fann han sig liggande i sängen förvandlat till en jättelik insekt”
>
> Elev 9

Texten innehåller en del språkfel, men citatet är rättvisande och det är fullt möjligt att följa med i elevens exemplifiering av Gregor Samsas kroppsliga förvandling till insekt. Ytterligare en exemplifiering av kroppslig förvandling i novellen *Huvudsaken* finns i texten skriven av elev 10, som beskriver hur huvudet som växer på sidan av huvudpersonens axel börjar tala med honom och skapar ny version av honom. Elev 4 ger exempel när det gäller en likhet mellan de båda berättelserna, som består i att det börjar klia på huvudpersonerna, först ett exempel ur *Huvudsaken* sedan ur *Förvandlingen*:

> Det har kliat i hans rygg ett par dagar och det börjar växa en slags tumör på hans rygg som sedan börjar prata med honom. /…/ då inser han att han förvandlats till en stor skalbagge. när han försöker lägga sig i sidoläge så rullas han bara tillbaka på rygg. Han känner senare hur det börjar klia på hans mage och det är massa små vita prickar som han inte förstår sig på.
>
> Elev 4

Både elev 4 och 5 ger exempel på att huvudpersonerna i de båda berättelserna är ensamma, bor och lever i ensamhet. Elev 4 exemplifierar genom att skriva att huvudpersonen i *Huvudsaken* ”åker till stugan för att kunna reflektera över sig själv”. Elev 5 ger exempel på att de båda huvudpersonerna är ensamma: i *Huvudsaken* ”bor karaktären ensam i en stuga och han har ingen att prata med” medan huvudpersonen i *Förvandlingen* är inlåst i sitt rum. Även elev 6 ger exempel på huvudpersonernas stora ensamhet, som trots sin isolering kan känna viss närvaro av andra:

> berättarjaget ur Huvudsaken är helt ensam i sin stuga men kan inte lämna den då han har fått ett till huvud, och Gregor Samsa har blivit inlåst i sitt rum och inte får lämna då han är en insekt, dock så blir Gregor besökt ibland av sin familj. Berättarjaget ur Huvudsaken har dock fått ett till huvud och kan känna lite närvaro utav att han har någon att prata med.
>
> Elev 6

Samtliga elever utom en ger något exempel från källtexterna, framför allt för att förklara likheter och skillnader mellan de båda texterna.

5.3 Teman, motiv och karaktärer

När det gäller teman, motiv och karaktärer anknyter sex elever något fördjupat till dessa analyskategorier i sina texter. I övriga elevtexter fördjupas inte resonemang om teman och motiv, även om samtliga elever nämner att de båda novellerna handlar om förvandling. Elev 4 uppger att förvandling, ensamhet och att inte vara omtyckt är centrala teman, att de båda huvudpersonerna i verken känner sig ”lite nere” och inte vet vad de ska göra med sina liv:

> För det första så är dom lika på det sättet att det sker en förvandling för både Gregor och berättarjaget i båda verken. /…/ så känner ju sig båda lite nere och vet inte riktigt hur dom ska göra med livet. Dom båda känner ju sig båda ensamma liksom i böckerna, Gregor var inte omtyckt av sin närhet och det var inte heller berättarjaget i huvudsaken heller /…/.
>
> Elev 4

Samma elev tar upp motiven att man hade ett ”hårdare liv då” och påpekar att det var ”mindre vanligt med lyckliga slut i berättelser.” Andra elever lyfter fram hur svårt det kan vara att leva

tillsammans, ”ensamhet” och ”yttre och inre förvandling” som huvudteman i berättelserna. Elev 6 menar att texterna handlar om ensamhet och förvandling, något som huvudpersonerna inte råder över, men anser att förvandlings- och ensamhetstemana skiljer sig åt när det gäller de båda huvudkaraktärerna:

> dock finns det en skillnad med vart förvandlingen sker, Gregor Samsa får en helkropps förvandling, medan berättarjaget får bara en förvandling på ryggen. /…/ berättarjaget ur Huvudsaken är helt ensam i sin stuga men kan inte lämna den då han har fått ett huvud till, och Gregor Samsa har blivit inlåst i sitt rum och inte får lämna då han är en insekt.
>
> Elev 6

Förutom teman som ”ensamhet” och ”fysisk och psykisk förvandling” lyfter elev 12 att texterna handlar om ”identitet eftersom man får följa bådas personlighetsförändring”. Elev 12 anser att texterna har som motiv ”hur ett annorlunda utseende tas emot i samhället och hur de är att bryta mot normen”. Eleven förklarar att de båda huvudpersonerna får problem och är utstötta på grund av sitt utseende och att de ”inte passar in i normen”.

Elev 10 tar upp klaustrofobi som ett av textens motiv och menar att klaustrofobi kan leda till att man blir en annan version av sig själv. Samma elev uttrycker att absurditeten i texterna används ”för att utforska existentiella teman och skapa en atmosfär av klaustrofobi”, utan att närmare precisera vilka existentiella teman som åsyftas eller vad en ”atmosfär av klaustrofobi” kan innebära. Elev 9 lyfter motivet att inte våga stå för det man säger och att vända kappan efter vinden:

> i novellen huvudsaken säger huvudkaraktären att han oftast håller med alla andra han pratar med för att hålla dom glad och prat glad men som till sisst ledde till att folk inte ville prata med han när dom fick höra att han höllmed nån anna om deras tycke om en sak fast han hade sakt nått helt annat till de andra personen
>
> Elev 9

Trots språkliga brister i citatet ovan framträder elevens tankar om att inte våga stå för sin åsikt som ett tydligt och viktigt motiv i novellen *Huvudsaken*.

5.4 Symbolik, perspektivförskjutning och möjlighetshorisonter

Elever behöver stöttning för att se bortom och utanför den givna ramen såväl som för att reflektera över aktuella frågeställningar på mer djupgående och kreativa sätt. I undervisning kan litteratur och

berättelser utgöra en typ av stöttning i elevers utforskande av möjlighetshorisonter (jfr Langer, 2017). Perspektivförskjutning, att inta någon annans perspektiv, kan vara en väg för elever att utforska möjlighetshorisonter, få nya insikter och revidera sina åsikter (jfr Molloy, 2020). Resonemang runt och synliggörande av begreppet *symbolik* kan stötta elevers utforskande av möjlighetshorisonter och perspektivförskjutning, när det handlar om tolkningar av vad som kan finnas ”under ytan” i olika typer av texter. Fem elever berör i sina texter något resonemang om symbolik, perspektivförskjutning eller koppling till möjlighetshorisonter. Elev 11 gör implicit en tolkning av symbolik och vad som finns under textens yta i *Förvandlingen*:

> när hans pappa kastar äpplet [i Förvandlingen] så kan det menats att dödas en del av hans personlighet /…/ [i Huvudsaken dödar huvudpersonen] den ”dåliga” sidan av sig själv och det kan medans med att han dödar en del av hans personlighet som typ hans osäkerhet eller nått
>
> Elev 11

Elev 11 ser i *Förvandlingen* pappans kast av äpplet på huvudpersonen som en symbol för att pappan dödar en del av huvudpersonens personlighet. Relaterat till *Huvudsaken* menar elev 11 att genom att det nya, utväxta huvudet tar över huvudpersonen så dödas eller försvinner huvudpersonens sämre sidor, exempelvis osäkerhet. Även elev 7 beskriver att huvudpersonerna förvandlas fysiskt såväl som psykiskt: ”karaktärerna får en sorts förvandling både i deras fysiska och psykiska form och dom båda får kämpa med vardagen”. I exemplen ovan anser eleverna 11 och 7 att huvudkaraktärernas förvandlingar är symboler för förskjutningar i deras psykiska och fysiska mående. Ovanstående resonemang visar att eleverna intar andras perspektiv i och med att de sätter sig in i huvudpersonernas mående genom att tolka symboliken i novellerna. Elev 6 använder liksom elev 1 (se exempel ovan) explicit begreppet *symbolik*:

> Det är mycket möjligt att berättarjagets förlust över sin egna kroppskontroll är någon symbolik, till exempel fast han inte är fysiskt död så har han ändå förlorat sin kontroll över sig själv. Förvandlingen har kanske en symbolik för att man jobbar som en insekt och dör sedan för ingenting.
>
> Elev 6

I citatet ovan kan man se att begreppet *symbolik* är ett redskap för att tolka en text på ett djupare plan. Elev 6 förmedlar med hjälp av ordet symbolik hur huvudkaraktären förlorar kontrollen över sig själv. Därtill beskriver elev 6 att huvudpersonen symboliserar någon som arbetar och ligger i som en insekt, men ändå dör på ett meningslöst sätt: ”dör sedan för ingenting”. Man ser även viss

perspektivförskjutning, eftersom elev 6 förflyttar fokus från huvudpersonen Gregor Samsa i novellen *Förvandlingen* till ”man” som jobbar som en insekt och sedan dör. ”Man” kan här tolkas som vem som helst av oss människor.

Elev 10 uttrycker att det finns en ”mörkare ton” i *Förvandlingen*, eftersom huvudkaraktären dör i slutet. Elevens formulering ”mörkare ton” kan i detta sammanhang kopplas till huvudpersonen Gregor Samsas utsatta situation och tragiska väg mot döden, dessutom instängd i ett mörkt rum.

Utblick över *möjlighetshorisonter* förekommer vid två tillfällen i de analyserade elevtexterna. Elev 8 beskriver att de båda novellerna genom två olika förvandlingar behandlar ”intressanta insikter i människans identitet, ensamhet och anpassning till förändring”. Utdraget visar att elev 8 blickar ut över nya möjlighetshorisonter när det handlar om hur beskrivning av förvandlingarna ger eleven insikter i människors identitet, ensamhet och anpassning till förändrade situationer. Elev 10 resonerar om hur absurditet kan användas för ”att utforska existentiella teman”, vilket visar elevens insikt om att vi människor genom absurda inslag kan ges möjlighet att bearbeta stora livsfrågor. Vi kan förstå och få tillgång till vissa känslor som kan frammanas genom ”element av absurditet”, något som kan tolkas som att eleven blickar ut över nya möjlighetshorisonter.

5.5 Handling, struktur och kontext

Elevtexterna är, vilket anges ovan, hämtade från ett ”testnationellt” prov i gymnasiets svenska 3. Det nationella provets kontext är i svenska 3 mycket styrd och lite eller inget utrymme ges till kreativitet och egna tolkningar om eleverna ska följa uppgiftsinstruktionen (se bilaga 1). Samtliga elever verkar ha förstått handlingen i de båda novellerna och relaterar till denna i sina texter. När det gäller elevtexternas struktur har samtliga elever valt att skriva av den givna inledningen och i stort sett alla besvarar i någon mån skrivuppgiftens frågeställningar. Avslutningen ska innehålla sammanfattning, diskussion och slutsats, aspekter som inte till fullo uppnås i samtliga elevtexter.

I uppgiftsinstruktionen efterfrågas likheter och skillnader när det gäller de båda texterna *Förvandlingen* (1915) och *Huvudsaken* (2011). En av delfrågorna i instruktionen är kontext- och samtidskontextrelaterad: ”Vad säger de [likheter och skillnader i texterna] om till exempel människan, tiden då verken skrevs, författaren och samhället?”.

Elev 1 skriver att ”man levde ett hårdare liv då” och ”det var mindre vanligt med lyckliga slut i berättelser” för 100 år sedan, men motiverar eller diskuterar inte sina exempel vidare. Elev 6 motiverar sin ståndpunkt i något högre grad: ”Förvandlingen släpptes 1915 och det var mycket fattigdom, vilket speglas i boken”, men motiverar eller exemplifierar inte hur detta speglas i boken. Elev 12 motiverar likheter i verken med att Jonas Karlsson i *Huvudsaken* kan ha hämtat inspiration hos Kafka: ”Att dessa likheter finns är intressant eftersom det skiljer ca 100 år mellan texterna och att dessa likheter finns kan mycket väl bero på att Jonas karlsson har tagit inspiration utav Franz Kafka och hans verk”.

Merparten av eleverna (8 av 13) lyfter fram att det finns många likheter mellan de båda berättelserna, trots att det skiljer cirka 100 år mellan texterna, dock utan vidare motivering, exemplifiering eller diskussion. Elev 9 betonar att även skillnader finns mellan de båda verken: ”Slutligen kan man se att både novellerna Förvandlingen och Huvudsaken har liknade moment men samtidigt skiljer sig åt på flera olika sätt som kan beror på att novellerna kommer ifrån [olika] tidsperioder”. Ingen av eleverna lyfter fram citat eller konkreta exempel ur källtexterna för att motivera sina ståndpunkter när det gäller kontext och samtidskontext.

5.6 Stilistisk nivå, vetenskaplig stil

I uppgiftsinstruktionen (se bilaga 1) anges att ”Ett PM är en vetenskaplig text där du med hjälp av källor söker svar på en frågeställning”. Vad ”vetenskaplig text” innebär förklaras inte närmare i instruktionen, men detta har diskuterats under lektionstid som förberedelse inför skrivuppgiften.

Samtliga elever har ett enkelt och vardagligt språk med ett flertal stav- och formfel. Tre av elevtexterna visar i några formuleringar prov på ett mer formellt språk med högre stilistisk nivå. Exempelvis skriver elev 1: ”I Huvudsaken kan hans utväxt på ryggen ses som en början på en personutveckling och hans frågor till huvudet kan tolkas som att han försöker reflektera över sin identitetskris”. Vidare exempel på några stilistiskt relativt avancerade formuleringar från elev 10:

> I huvudsaken används absurditeten i form av att huvudet som växer på sidan av hans axel börjar tala med honom, och långsamt bli en annan ’version’ av honom. /…/ Till sist, tid och plats i de två böckerna spelar också en betydande roll. Förvandlingen äger rum i en tidlös och inte specificerad stad, medan Huvudsaken utspelar sig i en modern svensk miljö.
>
> Elev 10

Några av eleverna beskriver personer och handling med ordval som *mutation*, *isolation*, *alienation*, *transformation*, *absurditet* och *atmosfär av klaustrofobi*. Orden är oväntade i sammanhanget, med en stilnivå som kan tänkas härstamma från egna erfarenheter, exempelvis från filmer eller dataspel. Elev 5 använder ordet *mutation* som eleven anser att männen genomgår: ”Både *Huvudsaken* och *Förvandlingen* handlar om medelålders män som går igenom en typ av overklig mutation”. Elev 8 har annan språkbakgrund än svensk (EAS). Han använder orden *isolation* och *alienation* för att beskriva textens handling: ”Gregor fysiska förändring leder till konsekvenser som isolation och livsstil, Han försörjde sig till sin familj och upplever nu en alienation och avvisad från dem /…/”. Även elev 10 använder samma typ av vokabulär med ord som *absurditet* och *atmosfär av klaustrofobi*. Eleven menar att absurditeten är ett sätt att ”utforska existentiella teman”, även det en formulering med en hög stilnivå: ”Både Förvandlingen och Huvudsaken innehåller element av absurditet. I Förvandlingen används absurditeten för att utforska existentiella teman och skapa en atmosfär av klaustrofobi”. Elev 12 uttrycker att de lästa novellerna gav honom ”en unik läsupplevelse som jag själv inte är van vid”, en välformulerad reflektion som även bekräftar vikten av att utmana elever att läsa texter som de normalt inte läser.

5.7 Explicit förekomst av svenskämnesspecifika analysbegrepp i elevtexterna

Tre elever använder inga svenskämnesspecifika analysbegrepp (se bilaga 2) explicit i sina texter. En av dessa är elev 2 som skriver att ”texterna handlar lite grann om självinsikt enligt mig och lite självuppfattning/…/ Båda texterna skrevs i olika tider”. Elevens formuleringar pekar mot att han, visserligen på ett relativt ytligt sätt, funderar över såväl tema/motiv som kontexten i novellerna.

Tre av eleverna använder begreppet *berättarjaget*. Elev 4 verkar emellertid inte förstå innebörden av ordet eftersom han skriver: ”För det första så är dom lika på det sättet att det sker en förvandlingen för både Gregor och berättarjaget i båda verken”. Elev 1 använder mer explicit några svenskämnesspecifika analysbegrepp i sin text: *symboliskt*, *tolkas*, *reflektera över*:

> Båda berättelserna kan ses på ett **symboliskt** sätt. I Huvudsaken kan hans utväxt på ryggen ses som en början på en personutveckling och hans frågor till huvudet kan **tolkas** som att han försöker **reflektera över** sin identitetskris. Förvandlingen kan också **tolkas** på ett **symboliskt** sätt genom att Gregor inte kan stå upp för sig själv förvandlas till en ryggradslös insekt.

Elev 5 använder begreppen *karaktären*, *miljöerna*, *likheter och skillnader*, *budskap* och *syften*:

> Slutet i *Huvudsaken* går till att extrahuvudet på **karaktären** tar över kroppen och **karaktären** börjar att torka ut och förminskas mer och mer i takt med att det utväxta huvudet tar över kroppen. /…/ Båda handlar om en medelålders man som är med om en stor förändring både med sin kropp och sitt liv, men dom har ändå stora skillnader med att dom förvandlas till olika saker och **miljöerna** är helt olika men det är också olika århundraden med olika samhällen och samhällssyner. Så *Förvandlingen* och *Huvudsaken* har sina **likheter och skillnader** med **budskap** och **syften**.
>
> Elev 5

Även en anknytning till kontext finns i exemplet ovan, när elev 5 beskriver att det är ”olika århundraden med olika samhällen och samhällssyner”. Eleven fördjupar inte resonemangen varken när det gäller personerna/karaktärerna, kontext eller de likheter och skillnader som finns i texternas budskap och syften. Flera av eleverna (elev, 5, 7, 9) använder begreppen *karaktären*, *karaktärerna*, *huvudkaraktären* och *personlighet* men fördjupar inte resonemangen genom att exempelvis lyfta fram olika personlighetsdrag. Elev 10 använder formuleringar som att det i novellerna finns ”element av absurditet” och ”existentiella teman”, dock utan att närmare konkretisera vad dessa ord innebär i relation till de lästa texterna.

5.8 Likheter och skillnader i elevtexterna

I analysen framkommer att elevtexterna huvudsakligen är enkla, kortfattade, med i många fall ett relativt ytligt innehåll. Flera texter innehåller tankar och tolkningar som har likheter med varandra och ett antal texter har i stort sett samma innehåll och resonemang. Det kan bero på att man i klassen, som förberedelse inför skrivuppgiften, diskuterade och reflekterade över olika möjliga tolkningar av novellerna. I några av elevtexterna saknas källor och i några av texterna är citat och exemplifieringar ytterst fåtaliga. Andra elevtexter har fullständiga, korrekta källhänvisningar och relevanta, välvalda exempel.

De flesta av eleverna verkar ha läst, förstått och reflekterat över de båda novellerna. Det finns flera exempel på intressanta språkliga formuleringar i elevtexterna, medan det i andra elevtexter finns ett antal språk- och stilbrott. I textmaterialet finns, trots att texterna är kortfattade, exempel på spännande och intressanta resonemang om man skrapar på den språkligt skrovliga ytan. Ett fåtal elever fördjupar sina resonemang, vilket i denna studies analyser främst handlar om perspektivförskjutning, att se nya möjlighetshorisonter och/eller resonemang om symbolik. Två elever använder explicit begreppet symbolik. Elev 1 skriver insiktsfullt ”Förvandlingen kan också tolkas på ett symboliskt sätt genom att Gregor inte kan stå upp för sig själv och förvandlas till en

ryggradslös insekt". Elevens tolkning och uttryck för symbolik kan ses som dubbel. Gregor förvandlas eftersom han inte kan stå upp för sig själv och han blir dessutom förvandlad till en ryggradslös insekt, där ryggradslös som begrepp kan tolkas både i relation till att han förvandlas till en insekt och att han är feg och viljesvag.

Elevtext 6 innehåller en perspektivförskjutning när eleven skriver att "man jobbar som en insekt och dör sedan för ingenting". Elev 6 resonerar med utblick över nya möjlighetshorisonter i ett existentiellt perspektiv: huvudpersonen i novellen jobbar som en insekt i sitt liv och dör sedan meningslöst. I övrigt förekommer och används ett fåtal svenskämnestypiska analysbegrepp i elevtexterna. De svenskämnesspecifika analysbegrepp som sammantaget förekommer explicit i några av elevtexterna är *berättarjaget*, *symboliskt/symbolik*, *tolkas*, *reflektera över*, *miljöerna*, *budskap*, *likheter och skillnader*, *syften*, *karaktären/karaktärerna/huvudkaraktären* och *personlighet*.

6 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras hur språkliga och litterära svenskämnesspecifika analysbegrepp kan komma till uttryck i elevtexter, i en undervisning som består av skönlitterär läsning med efterföljande vetenskapligt inriktat skrivande. Först diskuteras läsning, skrivande och språkliga aspekter med anknytning till elevtexterna, vilket sätts i relation till de aktuella svenskämnesspecifika analysbegreppen. Vidare diskuteras hur skrivuppgifter, exempelvis det nationella provet i svenska 3, i hög grad styrs av formalia och mallskrivande. Slutligen diskuteras likheter och skillnader i elevtexterna samt hur läsning, reflektion och skrivande i sammanhängande processer tillsammans med tillgång till svenskämnesspecifika analysbegrepp verkar kunna gynna elevers uttryck för såväl analytiskt och litterärt tänkande som fördjupade resonemang. Även förslag på vidare forskning ges.

I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter för att stimulera "elevernas läsintresse, stärka deras tilltro till sin egen språkliga förmåga samt främja deras personliga utveckling och vilja att söka ny kunskap" (Skolverket, 2025). Eftersom många elever behöver stöttning för att klara litteracitetsaktiviteter som läsning, reflektion och skrivande (jfr Cummins, 2017; Hajer & Meestringa, 2020) diskuterades gemensamt i klassen olika tolkningar av tema, motiv och budskap i novellerna, innan skrivuppgiften genomfördes. Även språkliga aspekter som textstruktur, källhänvisningar och citat diskuterades gemensamt som förberedelse inför

skrivuppgiften. I den skrivuppgift som genomfördes i studien kopplades svenskämnets språkliga och litterära delar samman för att kombinera vetenskapligt skrivande och litterärt tänkande. Att olika typer av läsning behöver bearbetas vidare i exempelvis skrivuppgifter lyfts fram bland annat av Langer och Applebee (1987). Langer (2017) betonar att litterärt tänkande kan utgöra en grund för och stötta elevers utveckling av reflektion, kommunikation och mer faktainriktade ämneskunskaper.

Elevtexternas språkliga yta uppvisar i flera fall avvikelser, exempelvis när det gäller stavning och meningsbyggnad, men intressanta resonemang finns på flera ställen under den språkligt skrovliga ytan. Tre elever visar prov på en högre stilistisk nivå och använder ord som *isolation* och *alienation* (elev 8) och *absurditet* och *atmosfär av klaustrofobi* (elev 10). Några elever framhäver likheter och skillnader mellan de båda novellerna och poängterar att de är skrivna med cirka 100 års mellanrum, vilket tyder på att de kan placera novellerna i en historisk kontext såväl som i samtiden. En mängd intressanta teman och motiv från de båda novellerna lyfts fram i elevtexterna, bland annat identitetsfrågor, svårigheten att leva tillsammans, att vara annorlunda, att förvandlas fysiskt såväl som psykiskt, att vända kappan efter vinden och inte våga stå för sina åsikter, att inte stå upp för sig själv och då ”förvandlas till en ryggradslös insekt” (elev 1).

Dagens digitaliserade värld med en oändlig tillgång till text kräver mycket av eleverna när det gäller källor och källhantering (jfr Borgström, 2014) och instruktionen till det nationella provet i svenska 3 är mycket styrd. Ett exempel på inledning ges i uppgiftsinstruktionen, vilken kan användas ordagrant av eleverna. Den hårda styrningen av uppgiftsinnehållet innebär att ofta att endast en eller ett fåtal skrivdiskurser aktualiseras (jfr Palmér, 2013), vilket kräver god kunskap om den aktuella diskursen. Hillbom (2022) argumenterar för att elever behöver mer träning i den vetenskapliga diskurs som förekommer i skolans olika ämnen, vilket kan bekräftas i denna studie.

I föreliggande text beskrivs hur eleverna gemensamt har läst novellerna och en text om vetenskapligt skrivande, reflekterat tillsammans i grupp och i klass för att sedan genomföra en vetenskapligt inriktad skrivuppgift. Trots att det finns brister i formalia och struktur kan det skönjas att majoriteten av eleverna har förstått vad vetenskapligt inriktat skrivande kan innebära, liksom att några elever resonerar på ett djupare plan med anknytning till svenskämnesspecifika analysbegrepp i sina novellanalyser. Om de aktuella analysbegreppen (se bilaga 2 och 3) hade lyfts fram och diskuterats ännu mer explicit och strukturerat i undervisningen är det möjligt att fler elever i sina

texter tydligare hade följt skriftspråkets normer, ytterligare hade fördjupat sina resonemang och i högre utsträckning hade följt reglerna för citat- och referatteknik (jfr Skolverket, 2025).

Malmström (2020, s. 52) är dock kritisk mot en alltför stark styrning i riktning mot ett huvudsakligen vetenskapligt skrivande och anser att elevers skrivande ofta renderar ett ”mallskrivande” med små möjligheter att uttrycka kreativa tankar och reflektioner. Samma författare frågar sig om ”vi med inställningen till skrivande i styrdokumenten för dagens svenskämne riskerar skapa en ny generation som skriver som pensionerade kameralister”, men lägger till förhoppningen att lärarkåren vet bättre. I den aktuella ”testnationella” skrivuppgiften, som kan ses som något ”friare” än ett gängse nationellt prov i svenska 3, finns ett visst utrymme för kreativitet, egna tolkningar och reflektioner. I närläsning av elevtexterna framgår dock tydligt att texterna inte alls påminner om texter skrivna av ”pensionerade kameralister”, utan att språkbehandlingen snarare liknar yngre elevers. Samtidigt finns i många av elevtexterna, under den språkligt skrovliga ytan, ett innehåll som är kreativt och reflekterande i relation till de lästa novellerna. Analysresultaten pekar mot att såväl form som innehåll i elevtexterna skulle ha kunnat stärkas och fördjupas om eleverna hade behärskat stilistiska, språkliga och metaspråkliga aspekter i högre grad.

Några elever skriver mycket kortfattat. Inledningen utgör i flera fall en fjärdedel av texten som helhet, sammanfattning och jämförelse är kortfattade, liksom citaten. Andra elever resonerar mer fördjupat, i ett fåtal fall genom att explicit använda svenskämnesspecifika analysbegrepp. Exempelvis skriver elev 6 att ”Förvandlingen har kanske en symbolik för att man jobbar som en insekt och dör sedan för ingenting”. Exemplet pekar mot att kunskap om svenskämnesspecifika begrepp som ”symbolik” kan stötta och fördjupa elevers resonemang. Samma elev ger i citatet även implicit uttryck för perspektivförskjutning när han flyttar perspektivet från Gregor Samsa till ”man”, som kan tolkas som vem som helst av oss människor.

Även uttryck för nya möjlighetshorisonter skymtar i några elevtexter, men utan att begreppet ”möjlighetshorisont” nämns explicit. Elev 10 beskriver hur absurda inslag kan användas för att utforska existentiella teman och skapa en känsla av klaustrofobi. Elevens resonemang kan tolkas som en utblick över nya möjlighetshorisonter, eftersom eleven verkar ha förstått absurditetens möjliggörande av olika känslor, exempelvis klaustrofobi, i novellen *Förvandlingen*. De ovan nämnda

exemplen från elevtexterna pekar mot att de i klassen gemensamma reflektionerna som föregick skrivuppgiften, kan ha utgjort stöd för elevernas fördjupade resonemang.

För att utveckla språk och tänkande behöver elever på likvärdiga sätt få läsa olika typer av texter (jfr Hallesson m.fl., 2024; Hallesson & Visén, 2018), vilket också är grunden för analytiskt tänkande (jfr Tegmark m.fl., 2022). Läsning, gemensam diskussion av språkliga och litterära aspekter följt av skrivande, kreativt såväl som formellt (jfr Langer, 2017; Langer & Applebee, 1987) och med anknytning till källtexter (se Hillbom, 2022; Malmström, 2017, 2020), verkar kunna stimulera, stötta och fördjupa elevers resonemang, vilket i sin tur kan leda till högre betygsnivåer.

Explicit användning av svenskämnesspecifika analysbegrepp, exempelvis symbolik och perspektivförskjutning, efterfrågas inte i den aktuella skrivuppgiften. Studiens resultat pekar dock mot att elevers kunskap om och uttryck för svenskämnesspecifika analysbegrepp skulle kunna bidra till fördjupade resonemang med anknytning till exempelvis tema, budskap, symbolik, perspektivförskjutning och möjlighetshorisonter. Strukturerade, explicita reflektioner och diskussioner om svenskämnesspecifika analysbegrepp skulle förmodligen kunna utvecklas ytterligare i svenskundervisning, för att stärka innehåll, disposition, språk och stil, såväl som mer kreativa inslag i elevtexter. Lärares och elevers tillgång till ett svenskämnesrelaterat metaspråk, skulle förmodligen kunna öka elevers språkliga såväl som litterära förståelse och uttrycksförmåga. Detta behöver undersökas vidare i framtida forskning, liksom forskning om olika ämnens språkliga praktiker, hur ämneslitteracitet, ämnesspecifika begrepp och redskap kan komma till uttryck inom olika ämnen, i olika elevgrupper och på olika stadier (jfr Hallesson m.fl., 2024; Stjern Frønes m.fl., 2022; Waagaard, 2023).

Eleverna i studien genomgår och klarar kursen svenska 3, vilken är en förutsättning för vidare högskolestudier, trots en i flera fall bristande språkbehandling. En relevant fråga blir i sammanhanget hur man, nationellt såväl som lokalt, kan agera och arbeta för att höja elevers språkliga nivå och kompetens. Språkriktighetsfrågor är komplexa och behöver belysas och beforskas ytterligare.

Vid införandet av Gy11 styrdes svenskämnet, i synnerhet kursen svenska 3, mot vetenskaplighet, formalia och mallskrivande. I Gy25 finns ” kreativt skrivande” med som centralt innehåll i svenska nivå 1 och 2. I svenska nivå 3 betonas ”texter av vetenskaplig karaktär” i det centrala innehållet (Skolverket, 2025), medan formuleringen ”kreativt skrivande” saknas. När det gäller uppgifter i

svenskämnet verkar elever kunna gynnas av samverkan mellan svenskämnets språkliga och litterära delar, för att på kreativa sätt ges möjlighet till exempelvis perspektivförskjutning (jfr Molloy, 2020), utforskande av nya möjlighetshorisonter (jfr Langer, 2017) och fördjupade resonemang. Mer forskning om utformning av läs- och skrivpraktiker, där vetenskaplighet och kreativitet kombineras och där läs-, reflektions- och skrivaktiviteter sker i sammanhängande processer, är därför angelägen.

7 Slutsatser

I analysen ovan framträder elevers uttryck i relation till litterära, språkliga, metaspråkliga svenskämnesspecifika analysbegrepp. Några elever använder ett relativt avancerat språk, medan den språkliga ytan i flertalet elevtexter uppvisar avvikelser. Under den språkligt skrovliga ytan finns i flera fall intressanta och fördjupade resonemang bland annat med anknytning till symbolik, perspektivförskjutning och möjlighetshorisonter, exempelvis om absurditet, identitet, utanförskap, att våga stå för sina åsikter och att vi människor jobbar som insekter och ”dör sedan för ingenting” (elev 6).

Att i undervisning explicit lyfta fram svenskämnesspecifika analysbegrepp (jfr Langer, 2017; Langer & Applebee, 1987) verkar kunna gynna elevers utvecklade och fördjupade resonemang. Det nationella provet i svenska 3 verkar kunna bidra till utveckling av svenskämnesspecifik litteracitet och det framträder som relevant att i den förberedande undervisningen explicit aktualisera ett svenskämnesspecifikt metaspråk. Sådana kunskaper verkar i sin tur kunna ge ökade möjligheter till utvecklade och fördjupade resonemang, när det gäller vetenskapligt såväl som litterärt inriktat skrivande.

Ovanstående innebär att ytterligare teoretisk utveckling av vad svenskämneslitteracitet kan innebära är angelägen, och att sådan kunskap bör överföras till skolans praktik. Explicit undervisning med tillgång till ämnesspråk är gynnsam för elever i allmänhet och för elever med mindre gynnsamma förutsättningar i synnerhet (jfr Cummins, 2015, 2017; Hajer & Meestringa, 2020). Därtill skulle, i svenskämnets styrdokument, ”kreativt skrivande” kunna lyftas fram även i svenska nivå 3, för att bidra till möjliggörande av ”nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket, 2025).

Studiens resultat pekar mot att explicit tillgång till ett svenskämnesspecifikt metaspråk kan stötta elevers utvecklade och fördjupade analytiska resonemang. Ett väl fungerande språk tillsammans med språklig förståelse och analysförmåga utgör avgörande förutsättningar för att kunna leva och verka i dagens och framtidens demokratiska samhälle.

Referenser

Borgström, E. (2014). *Skrivbedömning: om uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. doi: *10.1191/1478088706qp063oa*

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, *9*(1), 3.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanade tid*. Natur och kultur.

Cummins, J. (2015). Language differences that influence reading development: Instructional implications of alternative interpretations of the research evidence. I P. Afflerbach (red.), *Handbook of Individual Differences in Reading* (s. 241–262). Routledge.

Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktiknära forskning. Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, *12*(1), 27–40.

Fang, Z. (2005). Scientific literacy: A systemic functional linguistics perspective. *Science Education*, *89*(2), s. 335–347. doi: 10.1002/sce.20050

Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, *32*(1), s. 19–34.

Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. I J. Rowsell & K. Pahl (red.), *The Routledge handbook of literacy studies* (s. 35–48). Routledge.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. NH: Heinemann.

Hajer, M. (2018). Teaching content through Dutch as a second language: How 'Language Oriented Content Teaching' unfolded in mainstream secondary education. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, *7*(2), 246–263. doi: 10.1075/dujal.18001.haj

Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Språkinriktad undervisning: en handbok* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Hallesson, Y. (2020). Gymnasieskolans textvärldar – två dagar på ett ekonomiprogram. I M. Johansson, B-G. Martinsson & S. Parmenius-Swärd (Red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning* (s. 128–145). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. https://smdi.se/wp-content/uploads/2026/02/Trettonde_konferensen_2018.pdf

Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning.* [Doktorsavhandling, Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet]. *http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:797737/FULLTEXT01.pdf*

Hallesson, Y., Visén, P. R., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. W. (2024). Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning. *Nordic Journal of Literacy Research*, *10*(1).

Hallesson, Y., & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, *4*(1). doi: *10.23865/njlr.v4.1172*

Hillbom, A. (2022). En fråga om ord. *Automatisk och manuell analys av gymnasieelevers språkanvändning i nationella provet i kursen svenska*, *3*, 121.

Hoel, T., & Håland, A. (2016). Leseopplæring i norskfagets begynneropplæring med fokus på fagspesifikk lesekompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*, *2*, 21–36.

Hultin, E. (2008). Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning & demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *17*(1), 99–108.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, *18*(3), 220-245.

Kafka, F. (1915). *Förvandlingen*. Bakhåll.

Karlsson, J. (2011). *Huvudsaken*. Ur *Spelreglerna.* (2011). Wahlström & Widstrand.

Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar*. Daidalos.

Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning.* National Council of Teachers of English.

Larsson, M. (2021). *Viktig läsning?: Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.* [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna].

Liberg, C. (2023). Literacypraktiker i skolans olika ämnen. Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur: I Billing, A., Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., Hallesson, Y., Nord, A., Nordberg, O., & Palmér, A. (Red.). (2023). *Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur: Åttonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8), Uppsala universitet, 24–25 november 2021* (s. 9–35). Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1789403/FULLTEXT01.pdf

Lindberg, I., Johansson Kokkinakis, S., Järborg, J., & Holmegaard, M. (2007). OrdiL–en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år. *rapport nr: ROSA 8*.

Martin Malmström. (2021). Kameralisterna: Kreativt skrivande i gymnasieskolans svenskämne. *Tidskrift för Litteraturvetenskap*, *50*(4-5), 45–54. doi: *10.54797/tfl.v50i4-5.1393*

Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

McKenny, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *52*(2), 96–107.

Molloy, G. (2020). På spaning efter ett svenskämne. I M. Johansson, B-G. Martinsson & S. Parmenius-Swärd (Red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: bildning, utbildning, fortbildning* (s. 12–28). Nationella nätverket för svenska med didaktisk

inriktning. https://smdi.se/wp-content/uploads/2026/02/Trettonde_konferensen_2018.pdf

Palmér, A. (2013). *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner: Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*. Uppsala universitet.

Pearson, P. D., Moje, E., & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, *328*(5977), 459–463.

Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande*, *12*(1), 41–54.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistic perspective*. Routledge.

SFS 2010:800. (2010). Skollag. *https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800*.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, *32*(1). *https://shanahanonliteracy.com/publications/what-is-disciplinary-literacy-and-why-does-it-matter*

Shanahan, C., Shanahan, T., & Misischia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research*, *43*(4), 393–429.

Shanahan, C., & Shanahan, T. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, *79*(1).

Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan*, *Gy25*. Skolverket. *https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25*

Skolverket. (2023). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2023. Rapport 2023:9*. Skolverket. *https://www.skolverket.se/getFile?file=11810*

Stjern Frønes, T., Wiksten Folkeryd, J., Børhaug, K., & Krabbe Sillasen, M. (2022). Kritisk literacy på fagenes premisser – med eksempler fra morsmålsfag, naturfag og samfunnsfag. *Acta Didactica Norden*, *16*(2), s. 1–28. doi: *10.5617/9779*

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, *45*(1), 100–118.

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school–trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(1), 119–133. doi: *10.1080/00313831.2020.1833247*

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*. Harvard University press.

Waagaard, V. (2023). *Ämnesliteracy i samhällskunskapsämnet: Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk-och kunskapsutvecklande arbetssätt*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1742835/FULLTEXT01.pdf

Waagaard, V. (2024). Strukturelement och aktivitetskedjor i samhällskunskapsundervisning: diskussionsfrågor, ämnesord och litteratur i en skön förening? I A. Sigrell, S. Santesson, A. Katourgi & A. Ohlsson (Red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* (s. 391–408). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. *https://smdi.se/wp-content/uploads/2026/02/Femtonde_nat_konf_2022.pdf*

Bilaga 1: Uppgiftsinstruktioner

Jämförande PM, Kafka/Karlsson

Det skiljer ungefär 100 år mellan Jonas Karlssons novell Huvudsaken (Bonnier Pocket, 2011) och Franz Kafkas novell Förvandlingen (1915) men novellerna har flera beröringspunkter. Båda novellerna handlar om en absurd fysisk förvandling men kan läsas som en psykologisk skildring av en persons inre kamp om identitet och plats i tillvaron.

Din uppgift är att skriva ett PM där du jämför Kafkas novell *Förvandlingen* med Karlssons novell *Huvudsaken.* Ett PM är en vetenskaplig text där du med hjälp av källor söker svar på en frågeställning. **Du ska undersöka likheter och skillnader mellan de två novellerna.**

I din analys **måste du ha belägg** för det du skriver. Det vill säga att du måste ge exempel ur texterna och citera gärna.

Omfång: 500–700 ord

Genre, språk och stil: Vetenskaplig text, följa rapportens disposition, formell stil och språk.

Strukturera ditt PM på följande sätt:

1. **Rubrik:** Jämförande analys av *Förvandlingen* och *Huvudsaken*

2. **Inledning och frågeställning:** Det skiljer ungefär 100 år mellan Jonas Karlssons novell *Huvudsaken* (Bonnier Pocket, 2011) och Franz Kafkas novell *Förvandlingen* (1915) men novellerna har flera beröringspunkter. Båda novellerna handlar om en absurd fysisk förvandling, men kan läsas som en psykologisk skildring av en persons inre kamp om identitet och plats i tillvaron. Syftet med detta PM är att undersöka vilka likheter och skillnader det finns mellan *Förvandlingen* och *Huvudsaken*.

3. Huvudtext:

a) Gör en kort resumé av Förvandlingen

b) Gör en kort resumé av Huvudsaken

c) Jämför de två verken. Beskriv de tydligaste och viktigaste skillnaderna och likheterna. Det kan räcka med att fokusera på 3–4 punkter. Belägg dina resonemang med exempel och citat.

4. **Sammanfattning, diskussion och slutsats**. Börja med att sammanfatta vad du har kommit fram till. Vilka är de främsta likheterna och skillnaderna? Diskutera sedan och dra slutsatser, vad visar dessa likheter och skillnader? Vad säger de om till exempel människan, tiden då verken skrevs, författaren och samhället?

Bilaga 2: Analysmall för elevtexter

ELEVER, PM, NP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Textlängd: antal ord													
Sammanfattning av analys													
Innehåll: frågeställning, beskrivning, slutsatser, objektivitet källhänvisningar, citat och exemplifieringar tema, motiv, karaktärer symbolik, perspektivförskjutning, möjlighetshorisonter explicit förekomst av svenskämnesspecifika analysbegrepp i elevtexterna **Disposition:** handling, struktur, kontext **Språk och stil:** stilistisk nivå, vetenskaplig stil **Likheter och skillnader mellan texterna**													

Bilaga 3: Bedömningsmatris delprov A, svenska 3, Skolverket

KOPIERINGSUNDERLAG 3, KURS 3, SVENSKA

Kopieringsunderlag 3: Bedömningsmatris delprov A – svenska 3

Aspekter	0	1	2	3
Innehåll		Textens innehåll är till viss del anpassat till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Texten innehåller en frågeställning som motsvarar den som ges i uppgiften. - Texten innehåller en rimlig beskrivning. Beskrivningen bygger på flera relevanta källor från källtexterna. - Texten innehåller slutsatser/ en jämförelse som delvis bygger på textreferaten. - Eleven visar ett objektivt förhållningssätt. - Eleven tillämpar regler för citat och referatteknik.	Textens innehåll är anpassat till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Beskrivningen har tydligt fokus på frågeställningen. - Slutsatserna/jämförelsen presenteras i ett utvecklat resonemang som i huvudsak bygger på textreferaten. - Texten utmärks i huvudsak av objektiv saklighet. - Citat- och referattekniken fungerar i huvudsak väl.	Textens innehåll är väl anpassat till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Beskrivningen är skickligt utförd. - Resonemanget är väl utvecklat och nyanserat samt bygger tydligt i huvudsak på textreferaten. - Texten utmärks av objektiv saklighet. - Citat- och referattekniken är väl fungerande.
Disposition		Texten är urskiljbart disponerad med viss anpassning till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Stoffet är på ett rimligt sätt organiserat i inledning, huvudtext och avslutning. - Texten är på ett rimligt sätt indelad i stycken. - Textbindningen är fungerande.	Texten är väldisponerad med anpassning till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Texten har en lämplig organisation av stoffet utifrån uppgiftens syfte. - Styckeindelningen och styckemarkeringen fyller sina respektive funktioner. - Textbindningen är väl fungerande. - Inledningen och avslutningen fyller sina respektive funktioner.	
Språk och stil		Textens språk och stil är till viss del anpassade till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Språket följer i huvudsak skriftspråkets normer för språkriktighet. Språket är varierat och innehåller goda formuleringar. - Stilen är till viss del anpassad till det vetenskapliga skrivandet.	Textens språk och stil är anpassade till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Språket är klart och bär upp elevens resonemang. - Stilen är anpassad till det vetenskapliga skrivandet.	Textens språk och stil är väl anpassade till situationen och det vetenskapliga skrivandet. Detta innebär följande: - Språket är välformulerat med precision i ordval och uttrycksformer. - Stilen är väl anpassad till det vetenskapliga skrivandet.

Den elevlösning som uppfyller kravet för en högre nivå i matrisen förutsätts också ha uppfyllt kravet för motsvarande lägre nivå.

Skolverket