



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Kritiska ord

-en interventionsstudie i kritiskt textarbete
med grammatik som resurs

Hedvig Dillner
Ämneslärarprogrammet
med inriktning gymnasieskolan, svenskämnet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2023
Handledare: Hans Landqvist
Examinator: Lena Rogström

Nyckelord: kritiskt textarbete, critical literacy, grammatik, didaktik

English title: Critical words- an intervention study in a high school class in critical literacy with grammar as a resource in the Swedish language

Abstract

Flera forskare diskuterar risken med att skolans kunskapsuppdrag kan överskugga skolans demokratiuppdrag. Gymnasieskolan, enligt Lgy11, ska utveckla elevers kritiska förhållningssätt. Elever ska kunna granska och ta ställning till information som de möter i samhället. Inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan kopplas detta "kritiska" till text. Att lära elever granska en texts grammatik kan vara ett alternativ för svensklärare att kombinera skolans demokrati- och kunskapsuppdrag. Denna studie är därför en undervisningsintervention i kritiskt textarbete med grammatik som resurs inom Svenska 1 i gymnasieskolan.

Syftet med studien var att identifiera eventuella skillnader mellan elevers granskningar av en utvald text före och efter interventionen. Studien undersökte också eventuella lärdomar elever tar med sig under och efter interventionen samt relaterade undervisningsinterventionen till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag enligt Lgy11. Undervisningen utgick ifrån Janks critical literacy samt Hallidays systemisk-funktionella grammatik som teori. Lektionerna bestod av genomgångar, diskussioner och övningar. Inkluderande och exkluderande pronomen, aktiv/passiv röst, modalitet, kohesion och konnektiver var de grammatiska resurserna som undervisningen bestod av och som kopplades till granskning av olika autentiska texter. Analysmaterialet som samlades in var elevernas för- och eftertest av den utvalda texten, elevers arbetsdokument under interventionen och elevintervjuer efter interventionen. Metoderna var både kvantitativa och kvalitativa.

Skillnader som identifierades i granskningarna av den utvalda texten var att många elever efter interventionen uppmärksammade grammatiska termer och/eller ordval i texten samt att flera elever även reflekterade över vad dessa termer/ordval gjorde med just den texten. En del (kritiska) ord, som påverkade eleverna på olika vis, identifierades endast i eftertestet efter undervisningen. Eleverna tog med sig flera lärdomar och undervisningen kan relateras till skolans dubbla uppdrag. Även med en begränsad intervention syns alltså tydliga skillnader i elevers granskningar. Sammanfattningsvis behövs mer forskning inom kritiskt textarbete med grammatik som resurs för att stärka både demokrati och kunskap i det svenska samhället.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Teoretiska utgångspunkter	3
3.1	Pedagogisk teori.....	3
3.2	Läsförståelse, literacy och genrer	3
3.3	Critical literacy	4
3.4	Traditionell grammatik och systemisk-funktionell grammatik	6
3.4.1	Pronomen och aktiv/passiv röst	8
3.4.2	Modalitet.....	8
3.4.3	Kohesion och konnektiver.....	9
4	Styrdokument och tidigare forskning	9
4.1	Skolans styrdokument om grammatik och kritisk granskning av text.....	10
4.2	Forskning om kritiskt textarbete	10
4.3	Forskning om skolans dubbla uppdrag	12
5	Metod och material	14
5.1	Urval	14
5.2	Etik.....	14
5.3	För- och eftertest.....	15
5.4	Undervisningen.....	16
5.4.1	Lektion 1	16
5.4.2	Lektion 2.....	16
5.4.3	Lektion 3.....	17
5.4.4	Lektion 4.....	18
5.5	Elevernas arbetsdokument	18
5.6	Intervjuer.....	19
5.7	Analysmetoder	19
6	Resultat.....	20
6.1	Förkortningar och översikt	20
6.2	För- och eftertest.....	21
6.2.1	Fråga 1	21
6.2.2	Fråga 2	25
6.2.3	Fråga 2 och fråga 3	27
6.3	Elevernas arbetsdokument	31

6.4 Intervjuer.....	32
7 Diskussion	35
8 Avslutande ord	38
Referenslista.....	39
Bilaga 1.....	42
Bilaga 2.....	43
Bilaga 3.....	46
Bilaga 4.....	47

1 Inledning

I dagens samhälle möts elever av allt fler texter både i skolan och på sin fritid. Det blir därför alltmer viktigt att ge elever språkliga verktyg till att kritiskt läsa texter som de möter. I den nu gällande läroplanen för gymnasieskolan (Lgy11) står det att skolan ska ge eleverna verktyg för att kunna granska normer, påståenden och förhållanden (Skolverket, 2023). Skolan ska också utveckla elevernas förmågor till att ”kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket, 2023). Det nämns alltså på flera ställen i läroplanen att eleven ska kunna granska information kritiskt. Vilka verktyg kan svensklärare ge gymnasieelever i detta?

Skolan sägs ha dubbla uppdrag, nämligen ett demokratiuppdrag och ett kunskapsuppdrag (Fritzén, 2003, s.68). Molloy (2017, s.18) lyfter fram faran med att skriva ett *och* mellan skolans uppdrag då det markerar att det är två helt olika uppdrag. Hon förklarar vidare att det ofta är kunskapsuppdraget som prioriteras då kunskaper är lättare att mäta (Molloy, 2017, s.18). Hur kan svensklärare då verka för att integrera båda dessa två uppdrag i sin undervisning? Molloy (2017, s.22) anser att kritiskt textarbete kan vara en koppling mellan uppdragen. Även Nemeth (2021, s.20) diskuterar detta.

Citatet i det inledande stycket om det kritiska förhållningssättet är hämtat från delen i Lgy11 som behandlar skolans värdegrund. När man tittar på kunskapsuppdraget, utifrån det centrala innehållet inom kursen Svenska 1 återfinns en liknande formulering, men där med en koppling till text, nämligen ”kritisk granskning av text” (Skolverket, 2023). Som svensklärare är det intressant att fundera över vad det kan betyda att kritiskt granska en text och hur man kan göra detta med elever i sin undervisning. Att skärskåda en texts grammatiska uppbyggnad kan vara ett sätt. Ask (2013, s. 55) menar att grammatikundervisningen i skolan ofta stannar vid att identifiera ordklasser och satsdelar utifrån enkla exempel. Ask (2013, s. 56) beskriver grammatikundervisning i svenskämnet som en utmaning för svensklärare, och hon menar att svensklärare måste stimulera eleverna att arbeta med språket på olika nivåer.

Debra Myhill har skrivit många artiklar om grammatik inom både skriv- och läsundervisning. Hennes forskarteam vid Exeter universitet har som utgångspunkt för sin forskning att grammatik ska undervisas med ett syfte (2021, s. 268). De anser att det är viktigt att elever lär sig förhållandet mellan grammatiska val och meningsskapande (Myhill, 2021, s. 269). Det

kan således finnas flera syften att kritiskt granska en skribents eller talares grammatiska val och diskutera dessa val inom undervisning. Det kritiska arbetet med text är intressant både med tanke på skolans demokrati- och kunskapsuppdrag.

En del frågor uppstår. Hur skulle en sådan undervisning gå till? Vad skulle eleverna i så fall ta med sig från en sådan undervisning? Därför är denna studie en interventionsstudie som undersöker detta, närmare bestämt inom kursen Svenska 1 på gymnasieskolan.

2 Syfte och frågeställningar

I denna studie genomförs en undervisningsintervention i kritiskt textarbete med grammatik som resurs inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan. Syftet med studien är dels att identifiera eventuella skillnader mellan elevers granskningar av en utvald text före och efter interventionen samt eventuella lärdomar elever tar med sig under och efter interventionen, dels att relatera undervisningsinterventionen till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag enligt Lgy11. För att uppnå syftet har studien tre frågeställningar:

1. Vilka eventuella skillnader går att se mellan elevers granskningar av en utvald text före och efter en undervisningsintervention i kritiskt textarbete med grammatik som resurs inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan?
2. Vilka eventuella lärdomar tar elever med sig under och efter en undervisningsintervention i kritiskt textarbete med grammatik som resurs inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan?
3. Hur relaterar undervisningsinterventionen inom kursen Svenska 1 i gymnasieskolan till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag?

3 Teoretiska utgångspunkter

Detta kapitel behandlar teorierna som studien grundar sig i. Studien utgår ifrån teori om critical literacy, som är sprungen ur Freires pedagogik, samt kritiskt textarbete med systemisk-funktionell grammatik som resurs för detta. Först följer avsnitt om frigörande pedagogik (3.1), sedan läsförståelse, literacy och genrer (3.2) och därefter critical literacy (3.3). Efter de avsnitten följer traditionell respektive systemisk-funktionell grammatik (3.4) med fördjupning i grammatiska aspekter (3.4.1–3.4.3). Till sist följer interventionsstudier (3.5).

3.1 Pedagogisk teori

Paulo Freire var en pedagog i Brasilien som utvecklade en pedagogik som han kallar för ”de förtrycktas pedagogik”. Pedagogiken grundar sig i att forma lärande *med* förtryckta i samhället och inte *för* förtryckta (Freire, 1970, s.49). Lorenzoni (2021, s.15) uttrycker det som att de förtryckta är subjekt i kunskapen och inte objekt. Freire (1970, s.59) utgår också ifrån begreppet *praxis* vilket är processen mellan tanke och handling för att förändra världen. En annan central utgångspunkt är dialogiskt lärande som utbildning för befrielse (Freire, 1970, s.111). Freires pedagogik (1970, s.144) handlar också om att undervisning måste låta elever få bli medvetna om sin plats i världen.

”Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt” menar Biesta (2003, s.65) Biesta (2003, s.65) förklarar ”subjekt” med att alla ska kunna delta i samhället och att få uttrycka sin åsikt.

Hilary Janks, som utvecklat teorin om critical literacy, är inspirerad av Freires tankar om pedagogik (Janks, 2010, s.13–14). Se avsnitt 4.3. Först definieras läsförståelse, literacy och genrer.

3.2 Läsförståelse, literacy och genrer

Literacy är ett vitt begrepp. Molloy (2017) skriver bland annat om skillnaden mellan läsförmåga, läsförståelse och literacy i sin bok *Svenskämnets roll – om didaktik, demokrati och critical literacy*. Hon förklarar att skillnaden mellan de tre begreppen är stor (Molloy, 2017, s.37). Läsförmåga handlar om avkodning och själva förmågan att läsa texter, medan

läsförståelse handlar om att skapa mening av de texter vi läser (Molloy, 2017, s.37). Bråten (2010) definierar i stället läsförståelse som att "...utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den" (s.14). Bråten (2010, s.14) understryker dock att begreppet läsförståelse inte inkluderar multimodala texter, vilket det engelska begreppet *literacy* gör. Läsförståelse är alltså ett snävare begrepp än vad *literacy* är (Bråten, 2010, s.14). Barton (2007, s.36) menar att *literacy* är en social situerad aktivitet och praktik. Han skriver: "To be literate is to be confident in the literacy practices one participates in" (Barton, 2007, s.148)

Molloy (2017, s.41) definierar, i sin tur, *literacy* som det komplexa sambandet mellan läsförmåga, läsförståelse och genrer. Det finns flera olika *literacies*, eftersom det finns flera olika genrer (Molloy, 2017, s.41). Den svenska termen *litteracitet* används parallellt med *literacy* inom svensk forskning (Vuorenmaa, 2016, s.29). Vuorenmaa (2016, s.29) menar att *litteracitet* används mer än *literacy* inom det flerspråkiga forskningsfältet. Nedan förklaras genrer kortfattat.

Jag har valt att utgå ifrån Nordenfors definition av *genre* som han definierar som hur en viss typ av text typiskt är utformade på makro- och mellannivå (Nordenfors, 2017, s.85). Med en texts makro- och mellannivå menas textens *struktur* (Nordenfors, 2017, s.85). Nordenfors (2017) förklarar texters struktur med "grövre skiftningar" (s.34) jämfört med texters *textur*, vilket i sin tur är texters mikronivå exempelvis enstaka ord eller temaupprepningar (s.40).

Genrepedagogik utgår ifrån explicit undervisning om genrer (Martin & Rose, 2017, s.22–25). Martin & Rose (2005, s.13) förklarar att genom explicit undervisning får alla elever tillgång till genrer inom läsning och skrivande oavsett hemmiljö. Deras pedagogiska projekt med att ta fram verktyg och strategier inom genrer har haft det stora målet att demokratisera utbildningssystemet (Martin & Rose, 2017, s.16). Ekvall (2015, s.156) menar att genrepedagogiken kan kopplas till elevers sociokulturella förutsättningar *och* till teorin om *critical literacy* samt dess begrepp. I nästa avsnitt, 3.3, förklaras *critical literacy*.

3.3 Critical literacy

Critical literacy är, som tidigare nämnt, en teori utvecklad av Janks. En utgångspunkt inom *critical literacy* är att texter aldrig är helt neutrala (Jönsson & Jennfors, 2017a, s.1: Janks,

2010, s.60). Luke & Freebody (1990) beskriver texter på liknande vis. De uttrycker nämligen att texter är ”crafted objects” (s.13), alltså skapade av någon. Jönsson & Jennfors (2017b, s.1) menar att om critical literacy kan beskrivas som ett perspektiv så är kritiskt textarbete ett undervisningssätt utifrån detta perspektiv. Det svenska begreppet *kritiskt textarbete* har i huvudsak använts i detta examensarbete, men även begreppet *critical literacy* förekommer. I de tre nästkommande styckena förklaras teorin bakom critical literacy.

Critical literacy beskrivs av Janks (2010, s.22) som ”the interface of language, power and literacy” (s.22). Det kan liknas vid ett Venndiagram där critical literacy är intersektionen av dessa tre termer. Janks (2010) har myntat fyra begrepp inom critical literacy och dessa är *dominance* (makt), *access* (tillgång), *diversity* (mångfald) och *design*. Dessa begrepp samspelar med varandra och beror av varandra (Janks, 2010, s.26). De svenska termerna är hämtade från Jönsson & Jennfors (2017a).

Begreppet *makt* handlar om att en skribent eller talare kan välja, dölja eller tysta andra via sina språkliga val (Janks, 2010, s.24). Janks (2010, s.24) menar att läsaren måste ställa sig frågor som varför en skribent eller talare gör vissa val samt vem som stärks av dessa val eller inte. Med Janks begrepp nummer två, *tillgång*, menas tillgång till värderat språk i samhället. De två begreppen *makt* samt *tillgång* hör ihop. Hur verkar lärare för att inte upprätthålla maktordningar via språket men samtidigt ge elever tillgång till högt värderat språk? Detta kallas enligt Janks (2010, s.24) för ”the access-paradox”.

Mångfald är Janks tredje begrepp. Janks (2010, s.102) förklarar att utan mångfald inom språk går innovationer och förändringar förlorade. Det är dock viktigt att vara medveten om att olika språk och genrer inte alltid har lika mycket makt (Janks, 2010, s. 102). På detta vis samspelar alltså begreppen *mångfald* och *makt* med varandra. Det fjärde och sista begreppet, *design*, handlar om att eleverna kan få skriva om eller omskapa texter i olika medier (Janks, 2010, s.26). Det kan till exempel handla om att skriva om en befintlig text från en annan synvinkel eller göra om en befintlig text till en multimodal text eller tvärtom. Janks (2010, s.156) kopplar ihop detta med Freires frigörande pedagogik, till exempel när man skriver om en text till att bli mer socialt rättvist.

3.4 Traditionell grammatik och systemisk-funktionell grammatik

Form- och satslära brukar vara den traditionella grammatikens indelning (Ask, 2013, s.56). Lundin (2017, s. 26) skriver att den traditionella grammatiken ger språkliga analysverktyg för att beskriva satser och meningar, men utan att den har något typ av perspektiv på språk. Det finns flera olika perspektiv och inriktningar inom grammatik. En av dessa är systemisk-funktionell grammatik.

Systemisk-funktionell grammatik är en modell utvecklad av lingvisten Michael Halliday som har en helhetssyn på språk och dess betydelse men även funktion (Holmberg m.fl., 2019, s.7–10). Lundin (2017, s.30) beskriver det som att just betydelsen och funktionen av språket är viktigare än formen inom funktionell grammatik. Martin & Rose (i 3.2) och även Janks (i 3.3) utgår ifrån Hallidays grammatiska modell. Längre fram i texten presenteras Janks språkliga verktyg utifrån systemisk-funktionell grammatik.

Systemisk-funktionell grammatik delas in i så kallade skikt. Dessa skikt är fonologi/ortografi, lexiko-grammatik, semantik och kontext. I de lexiko-grammatiska, semantiska och kontextuella skikten skär tre språkliga metafunktioner igenom skikten (Holmberg m.fl., 2019, s.10). Med metafunktion menas den funktion som uppstår i språk-kontexten och i språkliga uttalanden (Holmberg m.fl., 2019, s.10). De tre metafunktionerna kallas för *den ideationella funktionen*, *den interpersonella funktionen* och *den textuella funktionen*. Nedan förklaras dessa tre metafunktioner.

Den ideationella funktionen handlar om språkbrukarens bild av världen och dens inre tankevärld (Halliday, 2002, s.175). Språket ger struktur och teori till saker vi människor upplever (Halliday, 2004, s.29). Denna metafunktion delas i sin tur in i en logisk komponent och en ”erfarenhetskomponent” (Halliday, 2004, s.29).

Den interpersonella funktionen handlar om språket i interaktionen människor emellan (Halliday, 2002, s.175). Talaren använder språket som en aktiv handling i samtal och kan uttrycka behov, värderingar, attityder med mera (Halliday, 2002, s.199). Talaren tar samtidigt båda rollerna talare och lyssnare i samtal (Halliday, 2002, s.199).

Den textuella funktionen handlar om att språk skapar kopplingar med sig själv (Halliday, 2002, s.175). Det kan till exempel vara det språk som binder samman meningar i en text (Halliday, 2002, s.175). Halliday (2004, s.30) uttrycker det som att den textuella funktionen är en underlättande funktion för att konstruera text.

Halliday (2002, s.199) sammanfattar att den ideationella funktionen handlar om språk som reflektion, den interpersonella funktionen om språk som aktivitet och den textuella funktionen är när språk skapar relevans och kontext.

Janks (2010, s.74) har kategoriserat språkliga strukturer såsom metaforer, nominaliseringar, modus med mera som resurser för kritiskt textarbete och hon utgår, som sagt, utifrån Hallidays systemisk-funktionella grammatik. Janks (2014) beskriver några valda resurser vilka enligt Janks (2014, s.69) är nycklar till att skriva och tolka texter. Nedan beskrivs vilka grammatiska resurser utifrån de tre metafunktionerna (den ideationella, den interpersonella, den textuella) som valdes och sedan följer ett sammanfattande stycke om varför just dessa resurser valdes.

I den ideationella funktionen ryms deltagare och processer (Janks, 2014, s.69). Janks (2014, s.69) går igenom hur man kan undervisa om språk om namn (deltagare), processer och pronomen (deltagare) inom den ideationella funktionen. Inom den interpersonella funktionen återfinns grammatik om modus och modalitet som Janks har valt (2014, s.77 & s.80). Tema-rem, kohesion och konnektiver är de grammatiska aspekterna inom den textuella funktionen som Janks (2014, s.81–82) har valt ut.

På grund av de tidsbegränsningar som ett examensarbete innebär och det begränsade antalet lektioner har endast några resurser från varje grammatisk metafunktion valts ut för undervisningsinterventionen.

Tabell 1 visar metafunktionerna och deras valda grammatiska resurser. Sedan följer förklarande avsnitt om pronomen och aktiv/passiv röst (4.4.1), modalitet (4.4.2) och kohesion och konnektiver (4.4.3).

Tabell 1- Metafunktioner och valda grammatiska aspekter

Metafunktion	Grammatisk resurs
Ideationella funktionen	Pronomen och aktiv/passiv röst
Interpersonella funktionen	Modalitet
Textuella funktionen	Kohesion och konnektiver

3.4.1 Pronomen och aktiv/passiv röst

Janks (2010, s.76) ger exempel på hur det går till att analysera pronomen i en text och hon visar hur pronomen kan vara inkluderande eller exkluderande. Det är viktigt att fundera över vilka pronomen som används i en text och varför (Janks, 2010, s. 111). Janks (2010, s.104–110) ger ett autentiskt exempel på detta från en reklamkampanj från UNHCR publicerad år 1995. Reklamkampanjen ”Spot the refugee” består av en bild på olika legogubbar med en tillhörande text. Följande citat om flyktingar går att läsa i den:

You see, refugees are just like you and me. Except for one thing. Everything they once had has been left behind. Home, possessions, family, all gone. They have nothing. (Reklam från UNHCR i Janks, 2010, s.105)

Janks (2010, s.107) problematiserar annonsen och menar att den ställer grupper mot varandra. Reklamen är formulerad så att den delar upp människor i två grupper genom att använda inkluderande och exkluderande pronomen (Janks, 2010, s. 111).

Aktiv och passiv röst kan konstruera olika typer av deltagare i en sats. Janks (2010, s.74) beskriver de aktiva deltagarna som ”doers” och de passiva som ”done-tos”. Som läsare kan man fundera över vem som beskrivs som aktiv och vem som beskrivs som passiv i en sats. Detta kan uttryckas språkligt med hjälp av aktiva och passiva verb. En passiv sats kan konstrueras så att subjektet elimineras i en sats (Janks, 2010, s. 74).

3.4.2 Modalitet

Modalitet inom kritiskt textarbete handlar om grad av säkerhet eller osäkerhet och auktoritet i ett språkligt yttrande (Janks, 2010, s.75). Modalitet kan, bland annat, skapas av modala hjälpverb såsom exempelvis *måste*, *brukar* och *kan*. Holmberg (2019, s.105) förklarar att

modala verb inom systemisk-funktionell grammatik delas in i fyra modalitetsskalor vilka har tre olika grader. Dessa skalor kallas för *sannolikhet*, *vanlighet*, *förpliktelse* och *villighet* (Holmberg, 2019, s.105). Till exempel ligger det modala verbet *måste* på skalorna sannolikhet, förpliktelse och villighet på den högsta graden, medan det modala verbet *kan* ligger på den lägsta graden i alla fyra skalor. Modalitet kan också konstrueras med hjälp av satsadverbial, som till exempel *kanske*, *ofta* och *alltid*. Dessa tre satsadverbial ligger på skalorna vanlighet och sannolikhet.

3.4.3 Kohesion och konnektiver

Det som binder samman ord i en text och stycken i en text kallas för *kohesion* (Janks, 2014, s.82). Nordenfors (2017, s.38) förklarar att kohesion är en specifik textbindningsenhet, till exempel referensbindning, medan koherens är summan av alla dessa textbindningsenheter.

Janks (2014, s.70) har valt referensbindning, lexikal kohesion och konnektiver som språkliga verktyg inom den textuella funktionen. Med referensbindning menas att ord i texten refererar tillbaka till något (Janks, 2014, s.70). Referensbindning binder ihop ord under korta partier i en text, medan lexikal kohesion är sammankopplande av ledfamiljer (Janks, 2014, s.70). Lexikal kohesion kan vara synonymer, antonymer eller ord som återkommer i en text (Janks, 2014, s.70). Återkommande ord i en text kallar Janks (2010, s.74) för repetition.

Konnektiver sammanfogar ord, men skapar också logiska relationer för ett argument till exempel (Janks, 2010, s.77). Janks (2014, s.82) ger exempel på hur konnektiver kan skapa dessa logiska relationer från det klassiska uttrycket ”Veni. Vidi. Vici” (Jag kom. Jag såg. Jag segrade). Som exempel skriver Janks ”Because I came and saw, I conquered” och hon uppmanar läsaren till att fundera över vad de tillagda konnektiverna gör för betydelsen, men hon ger inga svar (Janks, 2014, s.82).

4 Styrdokument och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras styrdokument och tidigare forskning. I 4.1 återges skolans styrdokument om grammatik och kritisk granskning av text. Efter det följer forskning om kritiskt textarbete (4.2) och slutligen forskning om skolans dubbla uppdrag (4.3).

4.1 Skolans styrdokument om grammatik och kritisk granskning av text

I Svenska 1 i gymnasieskolan står det inget explicit om grammatik i det centrala innehållet eller i betygskriterierna.

I kursen Svenska 2 (det centrala innehållet) står det att undervisningen ska behandla ”Svenska språkets uppbyggnad, dvs. hur ord, fraser och satser är uppbyggda samt hur de samspelar i grammatiken” (Skolverket, 2023). I betygskriterierna för Svenska 2 står det att elever ska kunna redogöra för hur svenska språket är uppbyggt samt hur språkets byggstenar samspelar.

I Svenska 3 står det inget explicit om grammatik i det centrala innehållet eller i betygskriterierna.

I hela svenskämnet syfte i gymnasieskolan står det att eleverna ska ”reflektera över och kritiskt granska texter” (Skolverket, 2023).

Inom Svenska 1 står det i det centrala innehållet att undervisningen ska handla om kritisk granskning av text, vilket nämndes i inledningen av detta examensarbete. Det står inte explicit kritisk granskning av text i betygskriterierna för Svenska 1.

Undervisningen i Svenska 2 ska behandla kritisk granskning av text. I betygskriterierna står det inget explicit om kritisk granskning av text.

I Svenska 3 står det inget explicit om kritisk granskning av text i det centrala innehållet eller i betygskriterierna.

4.2 Forskning om kritiskt textarbete

Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet (2020) av Lisa Molin är en avhandling som består av två delstudier. Avhandlingens helhetssyfte var att utveckla kunskap om kritiskt digitalt textarbete i klassrummet inom flera olika skolämnen och forskningsfrågorna behandlade bland annat elevers utvecklande av förmågor i kritiskt textarbete genom omskapande av

multimodala texter (Janks begrepp *design*, 3.1) samt vilka förutsättningar för kritiskt textarbete som finns i digitaliserade klassrum för lärare och elever (Molin, 2020, s. 26).

Delstudie ett visade bland annat att undervisningsdesignen är viktig för förutsättningarna för kritiskt digitalt textarbete och elevers lärande (Molin, 2020, s.120). Molin (2020, s.151) visade också att valet av text var viktigt för elevernas kritiska textarbete (i Molins studie användes bland annat tv-serien ”Skam” som var populär just då). Hon kopplar ihop detta med Janks (2010) och Barton (2007) som båda förespråkar vikten av att knyta an till elevers erfarenheter (Molin, 2020, s.115).

Resultatet i delstudie två visade på att steg-för-steg-metod av omskapande bidrog till att utveckla elevernas kritiska förståelse (Molin, 2010, s.120). Vidare konkluderar Molin (2020, s.121) att endast tillgång till digitala och multimodala texter inte räcker för att eleverna ska utveckla ett kritiskt digitalt förhållningssätt, utan elever behöver explicit stöttning i detta.

I en avhandling från 2021 har Ulrika Nemeth undersökt svenskämnets kritiska uppdrag genom analys av många olika typer av material såsom styrdokument och policydokument, fokusgruppssamtal med svensklärare, ljud- och videoinspelningar samt observationsanteckningar från klassrum. Fokusgruppssamtalen är det huvudsakliga materialet och det inkluderar även en efterreflektion från några av lärarna. Teorier som Nemeth använder sig av är *critical literacy*, Bernsteins kodteori och diskursanalys.

Nemeths (2021, s.271) resultat visar bland annat att det kritiska inte ges samma kvalitetsstämpel i de svenska dokumenten som till exempel i PISA-dokumentet. Nemeth (2021, s.276) menar att de institutionella villkoren i den svenska skolan begränsar, snarare än att lärarna har en snäv syn på vad kritisk undervisning kan vara, vilket framgick i fokusgruppssamtalen med svensklärarna. En av Nemeths (2021, s.275) slutsatser är att svenskämnet kan innehålla många olika diskurser och praktiker.

Ett examensarbete av Bengtsson & Willman (2019) var en intervention och denna intervention genomfördes i årskurs 3 – 4 på grundskolan, handlade också om kritiskt textarbete. Syftet med studien var att skapa ett arbetsmaterial till grundskolelärare för att utveckla elevers strategier till kritiskt textarbete (Bengtsson & Willman, 2019, s. 9).

Arbetsmaterialet innehöll olika typer av texter, bland annat sång och dikt. Detta examensarbete inkluderade dock inte systemisk-funktionell grammatik som teori.

En intressant studie som kombinerar kritisk diskursanalys och systemisk-funktionell grammatik är skriven av Simmons (2016). Hon har undersökt hur gymnasieelever i USA reagerar på textanalysinstruktioner hämtade från systemisk-funktionell grammatik när elever analyserar en skönlitterär text, en kanoniserad skönlitterär text och ett tal (Simmons, 2016, s.184). Simmons (2016, s.186) representerar olika typer av texter och elevernas olika ”literacy-erfarenheter”. Eleverna fick instruktioner och undervisning i värderande analys (känslor, värderande ord med mera), identifierande analys (pronomen, namn med mera) och modalitetsanalys (Simmons, 2016, s.189–190) under fyra månader. Studien hade inget för- och eftertest, utan bestod av bland annat klassrumsobservationer, fältanteckningar och inspelat material (Simmons, 2016, s.193).

Simmons (2016, s. 197) visade på att systemisk-funktionell grammatik stöttade eleverna i deras granskningar av texterna. Ett intressant exempel som Simmons lyfter är en elevs analys av Obamas tal kopplat till ”vi och dom”. Eleven menade att även om Obama försökte få väst och öst närmare varandra, så gjorde Obamas användning av ”vi” respektive ”dom” att det i stället separerade regionerna (Simmons, 2016, s.201). Eleverna kunde alltså använda sig av konkreta, språkliga strukturer för att stödja sina argument (Simmons, 2016, s. 197). Simmons (2016, s.205) sammanfattar sin studie med att eleverna stärktes i att argumentera emot (språkliga) orättvisor.

4.3 Forskning om skolans dubbla uppdrag

Ekman (2007) har i sin avhandling diskuterat ett begrepp som hon kallar för *demokratisk kompetens*. Hon menar (2007, s.12) att demokratisk kompetens består av två aspekter: dels *demokratikunskaper*, dels *politiskt självförtroende*. Demokratikunskaper handlar om att medborgare förstår vad en demokrati är för något och hur samhället fungerar, medan politiskt självförtroende är tilltron till sin egna förmåga för att kunna ta en aktiv roll i samhället (Ekman, 2007, s.12).

Fritzén (2003, s.68) diskuterar skolans båda uppdrag och förklarar att skolans kunskaper är ”enklare” att mäta och att det finns en motsättning mellan skolans dubbla uppdrag. Fritzén

(2003) menar att ”Kunskapsuppdraget koloniserar demokratiuppdraget” (s.79) och att detta kan leda till kris i samhället.

Borsgård (2020, s.69) förklarar att inom svenskämnet litteraturundervisning finns en tradition av erfarenhetspedagogik. Erfarenhetspedagogiken kan sägas förena kunskap med demokratiuppdraget (Borsgård, 2020, s.69). Det handlar om att lyfta elevers livserfarenheter och frågor i samband med undervisning i till exempel just litteraturundervisning (Borsgård, 2020, s.69). I Borsgårds intervjustudie med 8 verksamma svensklärare framkom att svenskämnet demokratiska potential riskerar att reduceras på grund av mätbarhetstrender (Borsgård, 2020, s.79). Borsgård (2020, s.81) anser att risken med mätbarhet är att det demokratiska i svenskämnet inte blir lika ”öppet och obestämt”, eftersom det är svårare att mäta. Han argumenterar i sin studie att en demokratisk framtid i samhället bör vara just öppen (Borsgård, 2020, s.81).

5 Metod och material

I detta kapitel följer avsnitten urval (5.1), etik (5.2), för- och eftertest (5.3), undervisningen (5.4), elevernas arbetsdokument (5.5), intervjuer (5.6) och slutligen analysmetod (5.7). Under avsnittet undervisningen (5.4) beskrivs lektionsupplägget mer ingående uppdelat på lektioner 1–4 (5.4.1–5.4.4).

5.1 Urval

Elevgruppen utgjordes av en klass med 29 elever på en gymnasieskola i Västra Götaland. Eleverna läste på ekonomiprogrammet och gick kursen Svenska 1. Det var 26 elever som gav sitt skriftliga samtycke till att delta i studien (se bilaga 1). Elever som varit frånvarande två lektioner eller mer har uteslutits från materialet då undervisningen pågick under endast fyra lektioner. Två elever var frånvarande under sista lektionen då eftertestet ägde rum och en elev lämnade in blankt svar på eftertestet. Totalt genomförde 23 elever både för- och eftertest och de är de eleverna som har inkluderats i studien.

5.2 Etik

Studien utgår ifrån Vetenskapsrådets etik och huvudkrav. Huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Eleverna som ingår i studien har blivit informerade om studien muntligt och skriftligt (se bilaga 1). Informationskravet är därmed uppfyllt. I och med att studiens design har ”växt fram” och anpassats till elevernas kunskapsnivå under själva undervisningsinterventionen samt att inte riskera att styra resultatet för mycket står det endast skriftligen i samtyckesblanketten att: ”Undersökningens syfte är att studera textarbete. Du kommer att få göra en uppgift där du kommer att svara på frågor om en text samt skriva i en loggbok på er lärplattform.”. Vetenskapsrådet (2002) skriver att informationen kan vara ”mer eller mindre detaljerad” (s.7).

I samtyckesblanketten stod det: ”Det är helt *anonymt* och *frivilligt* att delta i undersökningen. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan motivering.” Orden anonymt och

frivilligt var kursiverade för att betona detta. De eleverna som är inkluderade i studien har skrivit på denna blankett. Ingen elev var under 15 år. Därmed är samtyckeskravet uppfyllt.

Konfidentialitetskravet handlar om att det inte ska gå att identifiera enskilda individer (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). Eleverna har getts fiktiva namn som inte är kopplade, på något vis överhuvudtaget, till deras identiteter. Därmed är det kravet uppfyllt.

Nyttjandekravet är ett krav som handlar om att forskaren endast får använda materialet i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, s.14). Det insamlade materialet används endast i forskningssyfte i detta examensarbete och därmed är nyttjandekravet uppfyllt.

5.3 För- och eftertest

För- och eftertestet utgick ifrån samma text. Eleverna fick början av den nu sittande statsministerns, det vill säga Ulf Kristersson, jultal som hölls den 21 december 2022 (se bilaga 2) på sin digitala lärplattform och tre öppna frågor till denna text som en digital examination. Eleverna gjorde testet enskilt under tystnad i klassrummet på sina datorer. Valet av just detta tal som för- och eftertest kan motiveras med att det är aktuellt i samhället och att talet nådde ut till många människor. Dessutom framfördes talet av en person med makt. Statsministerns tal i sin helhet bedömdes vara för långt som test, då antalet undervisningsminuter var begränsade, och därför valdes endast de tre första sidorna.

Frågorna i både för- och eftertestet löd:

1. Vad tror du att statsministern vill säga med sitt tal?
2. Människor kan använda språket för att påverka andra och/ eller utöva makt gentemot andra. Använder sig statsministern av några sådana möjligheter (till exempel ordval, formuleringar med mera) för att försöka påverka åhörarna? Ge i så fall några exempel på detta.
3. Vilka ord i texten påverkar dig och varför?

Första frågan utgår från Bergöö & Svarvells fråga till en text om djurförsök ”Vad anser du att texten vill säga om djurförsök?” i artikeln *Organismer – ett kritiskt textarbete* (2017, s. 9).

Bergöö & Svarvell ger i den artikeln konkreta exempel på frågor som lärare kan ställa till

elever i kritiskt textarbete inom biologiämnet, med utgångspunkt från Janks teori samt Luke & Freebodys forskning. Fråga nummer 2 är inspirerad av Janks teori och kategorisering av språkliga strukturer (jfr 3.1). Den sista frågan (fråga nr.3) utgår från Bergöö & Svarvells fråga ”Vilka ord och meningar påverkar dig som läsare?” i samma artikel som tidigare nämnt (2017, s. 10).

5.4 Undervisningen

Interventionen pågick under två veckors tid. Totalt antal undervisningsminuter blev 345 inklusive korta pauser fördelat på fyra lektioner. Nedan presenteras de fyra lektionernas innehåll. Alla texter som användes var aktuella autentiska sakprosa-texter på svenska.

5.4.1 Lektion 1

Lektion 1 inleddes med förtestet. Sedan diskuterades påståendet ”Ingen text är neutral” (jfr avsnitt 3.1) i helklass. Först och främst presenterades vanliga ordklasser som substantiv och verb samt enklare satslära, bland annat predikat, subjekt och objekt. Syftet var att repetera grammatik från grundskolan samt uppskatta elevernas kunskapsnivå. Sedan förklarades aktiva och passiva verb. De två samhällsaktuella meningarna ”Ryssland har invaderat Ukraina” och ”Ukraina har invaderats” skrevs på tavlan som exempel och de diskuterades. Diskussionen började med frågan ”Finns det någon skillnad mellan dessa två meningar?” och sedan fick eleverna prata fritt i helklass. Efter diskussionen fick eleverna jobba två och två med att göra om färdiga exempelmeningar med aktiva verb till meningar med passiva verb. Under lektion 3 fick eleverna göra tvärtom, alltså göra om exempelmeningar från passiv form till aktiv form.

5.4.2 Lektion 2

Lektion 2 startades med en kort repetition av förra lektionen. Sedan hölls en genomgång av inkluderande och exkluderande pronomen, modala satsadverbial samt modala hjälpverb. Pronomen som ordklass gick igenom först och det allmänna begreppet ”vi och dommentalitet” diskuterades. Efter det presenterades modala hjälpverb. Meningen ”Det kan börja regna idag” jämfördes med ”Det kommer börja regna idag”. Detta för att belysa grad av sannolikhet (se 3.2.2 om modalitetsskalorna). Frågan ”Vem har rätt att säga vad?” lyftes i samband med genomgång av de modala hjälpverben *måste*, *ska* och *bör* för att belysa de tre andra modalitetsskalorna vanlighet, förpliktelse och villighet kopplat till makt. Eleverna fick

leta en och en efter modala hjälpverb i värdegrunden från Lgy11 under fem minuter och sedan diskuterades fynden som eleverna gjort. Det modala hjälp verbet *ska* var det enda som förekom i läroplanen och det diskuterades kort varför. Sedan presenterades kategorin satsadverbial och eleverna fick exemplen *ofta*, *kanske* och *alltid*.

Lektionen fortsattes sedan med en gruppuppgift med 4–5 elever i varje grupp där eleverna fick leta efter modala satsadverbial och modala hjälpverb i två olika autentiska texter. Båda texterna behandlade samma ämne, i det här fallet var ämnet palmolja, men från två diametralt motsatta perspektiv. Anledningen till valet av just detta ämne var inspirerat från diskussionen kring ”hållbar palmolja”, som är högst aktuellt idag. En artikel av TT publicerad i Svenska Dagbladet har titeln ”Högt miljöpris för chokladen” och där kommer både Greenpeace samt företaget Mondelez, som bland annat äger Marabou, till tals och dessa har olika åsikter kring ämnet. Eleverna fick alltså chans att granska text från Greenpeace respektive Mondelez om ett och samma ämne för att bilda sig en egen uppfattning, vilket är i linje med skolans värdegrund.

Anledningen till att endast autentiska texter användes var efter en av Myhills forskarteam's fyra principer för grammatikundervisning, nämligen autenticitetsprincipen. De fyra principerna, som de kallar för ”LEAD”, är *link*, *example*, *authenticity* och *discussion* och tillsammans bildar dessa ett teoretiskt ramverk för att stödja lärare i grammatikundervisningen (Myhill, 2021, s. 270). Med autenticitetsprincipen menas att lärarna med fördel kan använda autentiska exempel från texter för att visa på vilka val som skribenter faktiskt gör och för att koppla samman eleverna med det större skriv- och läsarsammanhanget (Myhill, 2021, s. 270).

Lektionen avslutades med att eleverna fick skriva i ett arbetsdokument på sin digitala lärplattform med utgångspunkt i frågan: ”Tar du med dig något från dagens lektion?”

5.4.3 Lektion 3

Lektionen inleddes med repetitionsövningar. Eleverna fick ändra det modala hjälp verbet i meningar, lägga till modala satsadverbial i meningar, lägga till inkluderande eller exkluderande pronomen i meningar samt göra om passiva verb till aktiva. Eleverna fick fundera över vad som hände med innebörden. Exempel på övningsmeningar som användes var ”Det är farligt att åka bil”, ”Det är kul att gå i skolan” och ”Du ska inte stjäla”. I de två

första meningarna fick eleverna sätta in satsadverbial och i den tredje meningen fick eleverna ändra det modala hjälpverbet. Eleverna satte till exempel in satsadverbialen ”inte” och ”ofta” i meningen ”Det är kul att gå i skolan”.

Sedan hölls en genomgång om repetition i en text och en kort genomgång om konnektiver, med fokus på konjunktioner och olika meningar visades på en powerpoint. Den första meningen löd ”Jag är bra på grammatik”, medan den andra löd ”Jag är bra på grammatik, därför att jag har läst det i skolan”. Till en annan mening ”Jag har gjort min läxa, men jag har inte lämnat in den” fick eleverna räkna upp handen och ge exempel på andra konnektiver som skulle kunna passa och vad det skulle göra för innebörden av meningen (Janks i 4.4.3). I slutet av lektionen fick eleverna fundera över repetition och konnektiver samt markera detta i den socialdemokratiska partiledaren Magdalena Anderssons tal från 24 februari 2023. Likt föregående lektion fick eleverna även denna lektion skriva reflektioner på sin digitala lärplattform.

5.4.4 Lektion 4

Eleverna delades in i grupper om fyra där varje grupp representerade ett nystartat parti (se bilaga 4). De fick i uppgift att skriva ett kort argumenterande tal om den svenska skolan med kraven att det skulle innehålla verben *måste*, *ska*, *kan*, *är* och *kommer*. Talet skulle även innehålla pronomenen *vi* och *dom* samt satsadverbialen *ofta*. Konnektiverna *om* och *och* skulle också inkluderas. Eleverna skulle även repetera ordet *kunskap* minst tre gånger i talet. Denna uppgift syftade till att dels repetera allt vi gått igenom, dels att få skapa eget material (jfr begreppet design i 3.3 och Freires pedagogik i 3.1). Efter övningen samlades elevernas tankar upp. En grupp som anmälde sig frivilligt höll också sitt tal framför klassen. Ämnen som eleverna valde att fokusera på var: elevers psykiska hälsa, skolmaten och lärarna.

Lektionen avslutades med samma test som eleverna fick göra lektion 1, alltså texten från statsministerns jultal 2022 och de tre frågorna till.

5.5 Elevernas arbetsdokument

Molloy (2018, s.1) förklarar att läsloggar kan vara en språk- och tankeutvecklande metod för lärande hos elever. Molloy (2018, s. 3) skriver vidare att läsloggar också kan vara en metod för läraren att förbereda textsamtal. Arbetsdokumentet har under interventionen fungerat som

en läslogg. Det är endast arbetsdokumenten från lektion 3 som ingår i analysmaterialet eftersom få elever skickade in arbetsdokumenten från lektion 2.

5.6 Intervjuer

Semi-strukturerade intervjuer (se bilaga 3 för intervjuguide) genomfördes veckan efter att interventionen ägt rum under en lektion. Tre elever som gjort både för- och eftertest samt gett sitt skriftliga samtycke till att delta i studien gav sitt muntliga samtycke till varsin intervju. Dessa elever anmälde sig först till att medverka i en intervju och det var det antalet intervjuer som var möjligt att genomföra under den lektionen, eftersom eleverna först hade en obligatorisk genomgång och slutade tidigare. Intervjuerna ägde rum i ett grupprum bredvid klassrummet och spelades in med mobil. Det totala antalet inspelade minuter blev 14.01 (04.35, 04.56, 04.30). Alla intervjuer transkriberades ordagrant manuellt, dock mer skriftspråksnära.

5.7 Analysmetoder

Analysmetoderna har varit både kvantitativa och kvalitativa. Kvantitativ metod har använts för att sammanställa frekvens av olika ord i för- och eftertest och även frekvens av grammatiska termer i arbetsdokumenten. Kvalitativ metod har använts för analys av textmassan, det vill säga för- och eftertest, arbetsdokument samt intervjuer. Den kvalitativa analysmetoden som har använts är tematisk analys.

Clarke & Braun (2006, s.82) förklarar att ett tema är ett funnet mönster inom den kvalitativa datan samt att det mönstret kan bidra till att besvara forskningens frågeställningar. De understryker att ett tema inte behöver vara kopplat till någon kvantitativ metod. Forskaren, med sina tidigare erfarenheter och kunskaper, har en väldigt aktiv roll i den tematiska analysen och teman uppstår inte bara ur materialet av sig själva (Clarke & Braun, 2006, s.81).

Arbetsgången har följt Clarke & Brauns (2006, s.87) metod. Först lästes materialet igenom flera gånger och intervjuerna transkriberades. Sedan gavs elevernas svar olika koder. En kod kan vara ett enkelt element eller segment, till exempel ett lexikalt, som säger något om ett intressant fenomen (Clarke & Braun, 2006, s.88). Sedan konstruerades övergripande teman som definierades och till slut gavs namn.

Till exempel placerades elementen ”krissituation”, ”problem” och ”sveriges problem” under ett och samma tema. Medan ”förändring”, ”förbättra” ”göra skillnad” placerades under ett annat tema.

6 Resultat

Detta kapitel behandlar resultaten från undervisningsinterventionen. Först kommer en översikt och förkortningar som förekommer i resultaten (6.1), sedan resultaten av för - och eftertestet (6.2). Därefter följer resultaten från elevernas arbetsdokument (6.3) och efter det följer resultaten från intervjuerna (6.4). Till sist presenteras de två elever som bidrog med samtliga delmaterial (6.5) som exempel. Alla *skrivna* elevsvar återgavs ordagrant, medan de muntliga svaren är transkriberade enligt avsnittet intervjuer (5.6).

6.1 Förkortningar och översikt

Ett system med elevernas fiktiva namn och typ av delmaterial skapades. Förtestet förkortades med FT och eftertestet ET. Fråga 1, 2, 3 lades till test-förkortningarna. Exempelvis är ”Cecilia FT1” Cecilias svar på förtestet fråga 1. Arbetsdokumenten förkortades AD. ”Cecilia AD” är alltså Cecilias arbetsdokument. Intervjuerna förkortades INT och Cecilias intervju förkortas ”Cecilia INT”.

Tabell (2) ger en översikt över det material som analyseras i studien och vilka delmaterial de har bidragit med. Alla elever har getts fiktiva namn efter bokstäverna A-W. Namnen är slumpvis utvalda och inte kopplade till elevernas identiteter, exempelvis könsidentitet, på något vis.

Tabell 2- Eleverna och delmaterialet

Elev	Förtest	Eftertest	Arbetsdokument lektion 3	Intervju
Adriana	x	x	x	
Bertil	x	x	x	
Cecilia	x	x		x
David	x	x		

Erika	x	x	x	
Felix	x	x	x	
Greta	x	x		
Harry	x	x		
Ingrid	x	x	x	
Johannes	x	x	x	
Kim	x	x	x	
Liam	x	x	x	
Miriam	x	x	x	
Noa	x	x		
Olga	x	x	x	
Petter	x	x	x	
Quentin	x	x	x	x
Raisa	x	x	x	
Sofie	x	x	x	
Tim	x	x	x	
Ulrika	x	x	x	x
Vivianne	x	x		
Wilhelm	x	x		

6.2 För- och eftertest

I detta avsnitt presenteras resultaten från för- och eftertesterna uppdelat utifrån fråga 1, 2 samt 2 och 3. I för- och eftertesten klassificerades teman bland elevernas svar utifrån tematisk analys (5.7). Förtestet var det första som gjordes under en lektion på morgonen, medan eftertestet genomfördes som det sista momentet under en lektion innan lunch.

6.2.1 Fråga 1

Fråga 1 löd: ”Vad tror du att statsministern vill säga med sitt tal?” Fyra teman identifierades och dessa är *förändring*, *problem*, *bäst* och *övrigt*.

Till tema 1 har elevers svar som handlat om att statsministern vill visa att det behövs, måste eller kommer ske en förändring förts. I tema 2 har elevers svar om att statsministern vill uppmärksamma alla problem som Sverige har eller har haft placerats. Till tema 3 har svar som handlat om att statsministern vill säga att hans regering antingen är bättre än den tidigare regeringen, att den tidigare regeringen inte var bra eller att hans regering är bäst tilldelats. Temat övrigt (4) innehåller just alla andra svar *och* som inte innehåller någon grammatisk term.

Nedan presenteras temana i rangordning i både för- och eftertest inklusive antalet elever vars svar tilldelats respektive tema i parentes. En elevs svar kunde innehålla flera teman, vilket visas i tabell (3).

1. Förändring (19 i FT1, 15 i ET1)
2. Problem (16 i FT1, 17 i ET1)
3. Bäst (11 i FT1, 7 i ET1)
4. Övrigt (2 i FT1, 5 i ET1)

En sammanfattande tabell (3) visar hur temana fördelade sig per elev.

Tabell 3-Teman fördelade per elev fråga 1

Elev	FT1	ET1
Adriana	Förändring, problem	Förändring, problem
Bertil	Förändring, problem	Förändring, problem
Cecilia	Förändring, problem	Problem
David	Övrigt	Förändring, övrigt
Erika	Förändring, problem, bäst	Förändring, problem, bäst
Felix	Förändring, problem	Problem, övrigt
Greta	Bäst	Förändring, bäst
Harry	Förändring, problem, bäst	Förändring, problem, bäst
Ingrid	Förändring, problem	Förändring, problem
Johannes	Förändring, bäst	Bäst
Kim	Förändring, problem, bäst	Förändring, problem

Liam	Förändring, problem, bäst, övrigt	Förändring, problem, övrigt
Miriam	Förändring, problem	Förändring, problem
Noa	Problem	Övrigt
Olga	Förändring, problem	Förändring, problem
Petter	Förändring, bäst	Förändring, problem, bäst
Quentin	Förändring, problem	Problem
Raisa	Förändring, problem	Förändring, problem
Sofie	Förändring, problem, bäst	Förändring, problem, bäst
Tim	Bäst	Bäst
Ulrika	Förändring, problem	Problem
Vivianne	Förändring, bäst	Övrigt
Wilhelm	Förändring, bäst	Förändring, problem

Totala antalet angivna teman var 48 (FT) respektive 44 (ET).

I exempel (1) återges Liams svar på för- och eftertestet för att visa på alla olika teman:

(1a) Det han vill säga är att sverige är i en krissituation och att vi måste lösa detta med vissa typer av metoder och lösningar. I början berättar han mer om problem och hur dom har kommit (beskyller den gamla regeringen) som ofta politiker gör till sin nytta. Sedan berättar han om sin strategi, hur han ska lyckas för att bryta gängkriminaliteten och förbättra landets ekonomi. Dels då det faktiskt i synnerhet är argumenterande text (Liam, FT1)

(1b) Det som statsministern vill framföra med detta talet är dels vilken krissituation vi har i sverige men också att han vill vara med på tåget och förändra. Samtidigt vill alltid en politiker påverka och försöka göra ett tal som detta till partiets vinning. Men främst att vi är där vi är idag men att det måste lösas och att (han har lösningen). (Liam, ET1)

I Liams FT1 förekom temana problem, förändring, bäst och övrigt. I Liams FT1 klassificeras formuleringar som "sverige är i en krissituation" som temat problem. Formuleringen "vi

måste lösa detta” (Liam FT1) tilldelades temat förändring. Parentesen ”beskyller den gamla regeringen” har förts under temat bäst. Det generella påståendet ”...som ofta politiker gör till sin nytta” kategoriserades under temat övriga svar.

I Liams ET1 ges formuleringen ”krissituation vi har i sverige” temat problem. ”...att han vill vara med på tåget och förändra” kategoriserades som Meningen som handlade om politiker generellt (”Samtidigt vill alltid en politiker påverka och försöka göra ett tal som detta till partiets vinning”) tilldelades kategorin övrigt, likt i Liams FT1.

Ytterligare exempel på fråga 1 ges (exempel 2):

(2a) Ulf Kristersson vill säga att Sverige har mycket med problem just nu och han påstår att han ska fixa dessa problem som sker i Sverige. Vi i Sverige har under en lång period haft mycket med problem med gäng kriminalitet and Ulf tyder på att det är de gamla styrets fel (Sofie, FT1)

(2a) Han vill informera oss om Sveriges problem och hur den förra regeringen är en stor orsak till dessa problem i vårt samhälle. Ulf säger att han kommer att fixa dessa problem i Sverige men att det ej kommer att ske på en mille sekund (Sofie, ET1)

Sofies FT1 klassificeras under temana problem och bäst (”de gamla styrets fel”). Sofies ET1 klassificeras också under temana problem och bäst (”den förra regeringen är en stor orsak till dessa problem”). Temat förändring identifierades också i Sofies ET1 (”att han kommer att fixa dessa problem”).

Kims FT1 klassificerades som temana förändring, problem och bäst medan Kims ET1 klassificerades som temana förändring och problem. Kims FT1 är ett intressant exempel då Kim skrev med få ord (41) men det identifierades ändå hela tre teman. Även i Kims ET1 identifierades två teman.

(3a) Jag tror att han vill få fram att Sverige just nu har många problem som byggts upp under 8 år och att det kommer ta lite tid för den nya regeringen att fixa dem, men att dem gör allt dem kan (Kim, FT1)

(3b) Jag tror han vill informera oss om sveriges problem i nuet och berätta hur han ska förbättra allt (Kim, ET1)

Kims FT1 tilldelades temana problem ("...Sverige just nu har många problem..."), förändring ("...att fixa dem...") och bäst ("...som byggts upp under 8 år...", "...den nya regeringen..."). I det sista fallet var det en avvägning om temat bäst eller övrigt skulle tilldelats just de två formuleringarna. Formuleringarna tillsammans ligger dock närmare temat bäst. Som läsare förstår man svaret bättre om man vet vilken regering som satt under den tiden då dessa problem "byggts upp under 8 år".

Intressant är formuleringar "Som jag skrev sist..." (Olga, ET1) respektive "Jag tror fortfarande att..." (Raisa, ET1) som uppmärksammades i ET. Dessa fraser visar på att eleverna mindes texten från FT och att deras uppfattningar om budskapet/innehållet inte förändrats.

6.2.2 Fråga 2

Fråga 2 löd: "Människor kan använda språket för att påverka andra och/ eller utöva makt gentemot andra. Använder sig statsministern av några sådana möjligheter (till exempel ordval, formuleringar med mera) för att försöka påverka åhörarna? Ge i så fall några exempel på detta."

I fråga 2 identifierades de tidigare återkommande temana (förändring, problem, bäst, övrigt) som i fråga 1 (6.1.1), framför allt i förtestet. Utöver dessa tidigare teman från fråga 1 framkom ytterligare teman. Dessa teman har getts namnen *grammatiska exempel* och *grammatiska exempel med förklaring*.

Dessa teman förekom alltså endast i eftertestet. Temat *grammatiska exempel* innehåller någon typ av grammatisk term eller begrepp (metaspråk), medan temat *grammatiska exempel med förklaring* också inkluderar förklaring eller motivering till varför just det grammatiska exemplet ges. Temat innebär inte nödvändigtvis att det är nyanserat eller korrekt skrivet. Om en elev skrivit en grammatisk term och en förklaring räknas det svaret endast till temat *grammatiska exempel med förklaring* och alltså inte till de båda temana. De flesta elever angav en motivering även om det inte tydligt efterfrågades i fråga 2. Det fanns inget "varför" i frågan.

Exempel (4) visar Harrys FT2 och ET2.

(4a) Statsministern formulerar sig genomgående i talet med olika klagomål eller liknande mot den gamla regeringen. Detta gör att åhöraren får en känsla av att hans arbete är bättre eftersom han får det att låta som att det va hemskt förut.

Exempel på detta är när han beskriver den gamla, utan riktning, muskler och mandat, och detta för att nedvärdera och utöva makt. (Harry, FT2)

(4b) Han använder flertalet gånger ord som nästan alltid, för att visa på säkerhet men att det fortfarande inte finns en källa på att det angår precis alla. Ganska ofta använder han sig av aktiv form för att övertyga och att man ska förstå att det är en aktiv händelse där utföraren är utskriven. Han använder också ganska ofta pronomen som vi för att visa på att han inkluderar alla åhörare. (Harry, ET2)

I Harrys FT2 kopplades svaret ihop med temat bäst. Harry skriver utförligt i förtestet. Temana i eftertestet klassificerades som grammatiska exempel med förklaringar och temat övrigt. Svaret innehöll två grammatiska termer och ett övrigt exempel.

De grammatiska termerna var ”aktiv form” och ”pronomen”. Dessa termer förklarade Harry med ”för att övertyga och för att man ska förstå att det är en aktiv händelse där utföraren är utskriven” (aktiv form) respektive ”för att visa på att han inkluderar alla åhörare” (pronomen). Intressant är frasen ”där utföraren är utskriven”, vilken tyder på att Harry har förstått att det går att eliminera subjekt med passiva verb (jfr Janks 4.4.1).

Det tredje exemplet ”nästan alltid” motiveras med svaret ”...för att visa på säkerhet men att det fortfarande inte finns en källa på att det angår precis alla”, därför klassificeras det svaret som övrigt. Detta eftersom ingen grammatisk term används.

Noas FT2 går under temat övrigt. Noa visar på den inkluderande aspekten i talet redan i förtestet, men fokuserar på andra aspekter i eftertestet. Se exempel 5.

(5a) Han involverar publiken och får alla att känna sig delaktiga (Noa, FT2)

(5b) Han använder formuleringar som nästan alltid som blir svårt att argumentera emot. Han använder även måste som ett kraftord för att styrka att vad han säger (Noa, ET2)

6.2.3 Fråga 2 och fråga 3

Fråga 3 löd: ”Vilka ord i texten påverkar dig och varför?” En del elever skrev ihop sina svar på fråga 2 (6.2.2) och fråga 3 alternativt upprepade samma ord i fråga 2 och fråga 3. Därför har elevernas *konkreta* exempel på ord som påverkar dem sammanställts i tabellen (tabell 3) fördelat på för - och eftertestet. Det är absoluta tal som anges i tabell 3. De fall där elever skrivit exempelvis ”aktiva verb” har alltså inte inkluderats i tabellen och i figuren, eftersom det inte betraktas som ett konkret exempel på ett ord. Det var inte alla elever som gav konkreta exempel på ord och några elever gav flera konkreta exempel på ord.

Ord som eleverna tar upp som konkreta exempel på ord som påverkar	Förtestet	Eftertestet
Skjutningar	10	5
Krig	7	3
Kris	4	3
Våld	3	1
Klimatkrisen	3	0
Säkerhet	3	0
Dödats	1	2
Skadats	1	0
Skjutits	1	1
Gråzons-krigsföring	1	0
Förändring	1	1
Visitationszoner	1	0
Klartext	1	0
Inflation	1	0
Fängelsestraff	1	0
Vi	0	6

Nästan/ nästan alltid	0	4
Måste	0	2
Kan	0	2
Kommer	0	2
Jag	0	1
Ska	0	1
Ökat	0	1

Tabell 3- Ord från fråga 2 och 3

Ordklasser som förekom i förtestet var:

1. Substantiv (36)
2. Verb (3)

Sammanlagt: 39

Ordklasser som förekom i eftertestet var:

1. Substantiv (13)
2. Verb (11)
3. Pronomen (7)
4. Adverb (4)

Sammanlagt: 35

Parenteserna anger antalet totala ord inom respektive ordklass.

Sammanlagt 39 ord totalt gav eleverna som svar på vilka ord som påverkar dem i FT. I FT angavs flest substantiv (36), men även verb förekom (3). Verben var två passiva verb (skjutits, dödat). De tre mest angivna orden var "skjutningar" (10), krig (7) och kris (4) i FT. Substantiven och verben som eleverna gav som exempel i förtestet är samhällsaktuella. Ordet "klartext" sticker dock ut. Kim motiverar valet av "klartext" med meningarna i exempel (6):

Ordet klartext, jag förstår vad ordet betyder men jag har aldrig sätt eller hört det innan. Det känns som det finns andra ord man kunnat välja istället för att göra sig själv mer "männsklig" nu låter det nästan lite som en wikipediatext eller en robot som pratar. Du hade kunnat säga klagöra eller sanningsfullt mm. (Kim, FT3)

Kim reflekterar utförligt över ordval i FT som statsministern gör och ger exempel på andra ordval.

Det var sammanlagt 35 totalt ord som eleverna gav som svar på vilka ord som påverkar dem i ET. I ET, precis som i FT angav eleverna flest substantiv (13), därefter följde verb (11) tätt efter, pronomen (7) och adverb (4). Verben som eleverna skrev i ET kunde vara aktiva verb, passiva verb och (modala) hjälpverb. Det förekom ”nya” konkreta ord/fraser som eleverna nämnde i eftertestet. De tre orden som flest elever nämnde i eftertestet var ”vi” (6), ”skjutningar” (5) och ”nästan/nästan alltid” (4). Ordet ”skjutningar” förekom också i FT, medan ”vi” och ”nästan”/”nästan alltid” var ord/fraser som endast förekom i ET. De andra orden som endast förekom i eftertestet var *måste*, *kommer*, *ska*, *jag*, *kan* och *ökat*. Detta illustreras som ett Venn-diagram nedan (figur 1).



Figur 1- Från vänster: Ord som enbart förekom i förtestet, i båda testerna respektive enbart i eftertestet

Pronomenet ”vi”, vilket upprepas flera gånger i talet, var det grammatiska exemplet som nämdes flest gånger i ET. ”Vi” i talet skulle kunna räknas till både den ideationella funktionen och den textuella funktionen inom systemisk-funktionell grammatik, då det både är deltagare och referensbindning (på grund av upprepningen). De elever som skrivit pronomenet ”vi” och som motiverar sitt val, ger antingen motiveringen att det påverkar eftersom det upprepas ofta, för att dölja en källa eller för att det inkluderar åhörarna.

”Nästan alltid” (på plats 3 i ET) nämns i ett stycke i talet om skjutningar och om vilka som begår skjutningar i Sverige. Meningarna lyder:

Nästan alltid inom ramen för organiserade kriminella gäng. Nästan alltid med utländsk bakgrund. (Ulf Kristerssons jultal, 2022-12-21)

Meningarna tillsammans är en så kallad *komplex mening*, vilket är när två eller fler meningar följer på varandra, fungerar som en enkel mening och ”uppvisar en hög grad av samhörighet” (SAG, volym 4, s.832). Frasen ”nästan alltid” fungerar som en upprepning och är en adverbialfras.

Kim motiverar sitt val av *enbart* ordet ”nästan” i eftertestet med följande formulering (exempel 7):

Ordet nästan- vad menas med det. Menar han 80 procent eller 60, vad betyder nästan? (Kim, ET3).

Kim problematiserar och visar på reflektion om ords faktiska innebörd, precis som hen gjorde i FT (exempel 6), men nu är det ett annat ord som hen väljer. Harry motiverar i stället sitt val av ”nästan alltid”, exempel (5), med argumentet att statsministern visar på säkerhet och samtidigt inte inkluderar en källa. ”Nästan alltid” kan kopplas ihop med Janks begrepp makt och Hallidays interpersonella funktion. Eleven Harry lyfter alltså att det språkliga valet som statsministern gör (makt) visar på en viss typ av hållning gentemot ett påstående (modalitet).

Intressant är att under de fyra lektionerna som undervisningsinterventionen pågick gick pronomen igenom, men med fokus på ”vi”/”dom” och hur det kan verka inkluderande eller exkluderande (3.3.3). Ändå förekom pronomenet ”jag” i eftertestet. Ingrid var den eleven som lyfte ordet jag och hon motiverar sitt val med följande ord (exempel 8):

Växlandet mellan "Vi" och "Jag", detta då Ulf Kristersson tydligt vill visa att vi står för någonting tillsammans men också att det inte är landet och alla dess invånare som har makten, utan det är just regeringen och han själv (Ingrid, ET3).

Detta är intressant och Ingrids svar handlar verkligen om språk och makt samt inkluderande och exkluderande pronomen.

6.3 Elevernas arbetsdokument

I tabellen nedan (tabell 4) redovisas det som eleverna tar upp på frågan vad de tar med sig från dagens lektion (lektion 3, jfr 5.4.3).

Adriana	Repetition
Bertil	Hur vissa ord kan ändra hela meningen
Erika	Repetition och satsadverbial
Felix	Mer kunskap om ämnet
Ingrid	Konjunktioner, aktiva och passiva verb och satsadverbial
Johannes	Aktiva och passiva verb
Kim	Pronomen
Liam	Aktiva och passiva verb
Miriam	Aktiva och passiva verb
Olga	Konjunktioner samt aktiva och passiva verb
Petter	Repetition
Quentin	Modala hjälpverb
Raisa	Aktiva och passiva verb, hjälpverb och konjunktioner
Sofie	Hjälpverb
Tim	Satsadverbial
Ulrika	Aktiva och passiva verb

Tabell 4 - Elevernas arbetsdokument

Under lektion 3 (5.4.3) repeterades tidigare kunskap samt kohesion gicks igenom. Det var tre elever som skrev att de lärt sig om repetition, alltså återkommande ord som kan binda ihop en text. Lika många elever nämnde att de lärt sig om konjunktioner. Dock var det ingen som nämnde konjunktioner i för- och eftertestet. Flest elever (7) skrev att de lärt sig om aktiva och passiva verb. Minst antal elever (1) skrev att de lärt sig om pronomen, men i eftertestet var, som tidigare nämnt, pronomenet ”vi” det ord som flest elever nämnde på fråga 2 och fråga 3.

Ett typexempel (9) ges:

Jag lärde mig att jobba och analysera texter för att hitta modala hjälpverb, aktiva och passiva verb, konjunktur. (Raisa, AD)

Raisas AD är ett typexempel eftersom alla eleverna skrev en mening (förutom Liam) och även ett intressant exempel eftersom hon skrev många grammatiska termer. Alla elever (förutom 2) skrev minst en grammatisk term.

Liams AD, som var det mest utförliga, återges (exempel 10):

Idag har jag lärt mycket efter att jag gjorde uppgiften som vi fick i början. Det jag tar med mig från denna lektionen är det aktiva och passiva. Då jag tycker det var lite svårare innan. (Liam, AD)

De två följande exemplen är Bertils och Felixs, som var de två eleverna som inte nämnde någon grammatisk term.

Exempel (11):

jag har lärt mig hur en vissa ord i en mening kan ändra hela meningens betydelse eller attityd. (Bertil, AD)

Exempel (12):

Jag har fått mer kunskap kring ämnet och även lärt mig lite mer specifik kring hur och när man ska använda det på ett bra sätt. (Felix, AD)

6.4 Intervjuer

De tre eleverna som intervjuades var Cecilia, Quentin och Ulrika. Cecilia och Ulrika mindes inte att de hade jobbat med kritiskt textarbete förut. Quentin nämnde källkritik vilket de haft i nästan alla ämnen. Alla de tre eleverna hade haft grammatikundervisning i högstadiet.

Quentin nämnde satser och Cecilia ger inga konkreta exempel. Quentin (exempel 13) och Cecilia (exempel 14) svarar:

Jag lyssnade inte så mycket när vi hade grammatik men det...minns inte men vi hade om satser och så. (Quentin, INT)

Att läraren gick igenom på tavlan vad allting betyder. (Cecilia, INT)

Ulrikas svar på frågan ”Har du haft grammatikundervisning i grundskolan?” ges nedan som ett utdrag ur intervjun (exempel 15):

Hedvig: Har du haft grammatikundervisning i grundskolan?

Ulrika: Ja

Hedvig: Vad minns du från den?

Ulrika: Alltså...Jag minns typ inte så mycket...eller vad är grammatik?

Hedvig: Kan vara ordklasser, satser, meningsuppbyggnad och sånt

Ulrika: Just det. Det hade vi mycket i nian med bisatser och sådär
(Ulrika, INT)

På frågan om ”vad är grammatik?” hade intervjuaren (Hedvig, alltså jag) kunnat svara utförligare eller ge andra exempel. Svaret ”Kan vara ordklasser, satser, meningsuppbyggnad och sånt” kan alltså ha påverkat det svaret som Ulrika gav. Ulrika ger ändå bisatser som exempel.

På frågan om vad eleverna tar med sig från undervisningsinterventionen svarar Ulrika utförligast, vilket återges i exempel (16):

Jag har lärt mig hur man kan använda språket för att på olika sätt få fram olika saker och lite mer om auktoritärt. Hur man ska prata då och aktiva och passiva verb, det visste jag inte vad det var. Att man ska upprepa sig ofta. Allt som du gick igenom hade jag ingen aning om. (Ulrika, INT).

Cecilia nämner satsadverbial och Quentin svarar:

Jag har lärt mig hur man kan låta mer trovärdig, typ grad av trovärdighet. (Quentin, INT)

Quentin, likt Ulrika, svarade att undervisningens innehåll var ny för honom och han nämner även att det var ”klurigt” (exempel 17 nedan).

Det var ju första gången man hörde det så allt var ganska klurigt. (Quentin, INT)

Inget i undervisningsinterventionen var lätt, enligt intervjupersonerna. På frågan om vad som var svårt nämner Cecilia satsadverbial igen och både Quentin samt Ulrika svarar att göra om aktiva verb till passiva. Se sammanfattande tabell (5) nedan.

Tabell 5 - Svårt och lätt med undervisningen

Var det något som var...	Cecilia	Quentin	Ulrika
svårt?	Ta ut satsadverbial ur text	Göra om aktiva verb till passiva	Göra om aktiva verb till passiva
lätt?	Inget	Inget	Inget

Quentin tyckte att det var tråkigt med kritiskt textarbete. Exempel (18) visar hur han utvecklar sitt svar:

Gillar att lyssna på allt men inte vara... tänka så mycket kritiskt. (Quentin, INT)

De andra två eleverna, Cecilia och Ulrika, tycker att det är "jättebra" respektive "det är väl bra". Eleverna blev ombudda att utveckla sina svar. I exempel (19) och exempel (20) som följer återges svaren:

Det är ju bra att man får lära sig kritiskt. (Cecilia, INT)

Så man lär sig hur man kan använda språket på olika sätt. (Ulrika, INT)

Eleverna ger olika förslag på hur lärare kan lära ut om kritiskt textarbete. Genomgångar och sedan eget arbete ger både Cecilia och Ulrika som förslag. I exempel (21) återges Quintins svar:

Ja men kanske ta en rolig text och så får man jobba i grupp och ta ut det som inte är rätt (Quentin, INT)

Det kritiska likställs med det som inte är rätt enligt Quentin.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studien utifrån frågeställningarna, resultaten, teori och tidigare forskning. Till sist diskuteras studiens styrkor och svagheter samt vidare forskning.

Första frågeställningen syftade till att undersöka elevers eventuella skillnader i granskning av en text efter undervisningsinterventionen. Resultaten sammanfattas nedan.

1. Nya teman identifierades (grammatiska termer, grammatiska termer med förklaringar) i elevernas svar på eftertestet
2. Nya konkreta ord som tillhör ytterligare ordklasser framkom i elevernas svar på eftertestet

Grammatik var ett fokus i undervisningen och det är därför naturligt att grammatiska exempel lyftes av eleverna i eftertestet och inte i förtestet. En annan intressant aspekt är att många elever motiverade sina val av ord i eftertestet med argument (jfr Simmons 2016, 5.2). Det nya temat grammatiska termer med förklaringar speglar verkligen vad undervisningen har behandlat: språkliga val och dess betydelse.

Nya konkreta ord som tillhör ytterligare ordklasser framkom i elevernas svar på eftertestet. De ytterligare ordklasserna var pronomen (vi) och adverb (nästan). Undervisningen har behandlat inkluderande och exkluderande pronomen, modala satsadverbial och aktiva/passiva verb samt modala hjälpverb, men inte adverb. Detta är intressant. Adverbet ”nästan” i just den komplexa meningen (6.2.3) påverkar hela den meningens betydelse och det kan vara därför eleverna gav det som exempel. Om det för övrigt hade varit en sats så hade adverbet kunnat vara ett gradadverbial. Just *grad* av säkerhet kopplat till makt och språk var något lektion 2 (5.4.2) handlade om och det kan också vara en anledning till att adverbet ”nästan” var det tredje mest angivna konkreta exemplet, eftersom det ordet anger någon form av grad (jfr Kims ET3 i 6.2.3) Intressant är att även Quentin nämner ”grad av trovärdighet” i sin intervju (6.4).

Ett resultat som var oväntat var att alla elever ofta inte skrev utförligare svar efter undervisningsinterventionen, vilket man hade kunnat tro. Detta gällde framför allt på fråga 1.

Eftersom fråga 1 ("Vad tror du att statsministern vill säga med sitt tal?") gavs två gånger till exakt samma text kan det ha bidragit till mindre utförliga svar (jfr Olgas ET1, Raisas ET1 i 6.2.1.). Dessutom kan omständigheterna och tiden för eftertestet ha påverkat. Det blir en didaktisk erfarenhet.

Sammanfattningsvis har skillnader identifierats mellan elevernas granskningar före och efter denna undervisningsintervention av en utvald text inom kursen Svenska 1.

Andra frågeställningen syftade till att undersöka vilka eventuella lärdomar som elever tar med sig. Lärdomar som elever tar med sig är flera. Tillsammans skriver alla eleverna alla de grammatiska termerna som undervisningen har behandlat i arbetsdokumenten på frågan vad de lärt sig under lektion 3. Detta behöver såklart inte betyda att kunskaperna är fördjupade. Eleverna gav grammatiska termer (med eller utan förklaringar) i eftertestet, som tidigare nämnt, trots att det i intervjuerna framgick att flera elever inte fått undervisning i kritiskt textarbete kombinerat med grammatik. Kunskaper om det svenska språkets grammatik skulle behövas skrivas in i styrdokumentet i alla kurser inom svenskämnet. Förklaringarna som eleverna gav till sina ordval eller exempel tyder på att eleverna reflekterat över vad grammatiska val gör med texter och att de lärt sig att benämna det.

Det verkade inte som eleverna fått undervisning i kritiskt textarbete under deras skolgång. I intervjun nämnde Quentin källkritik som ett exempel på kritiskt textarbete och det är något som stämmer överens med Nemeths (2021) forskning om det "kritiska" i svenska skolan och styrdokumentet (4.1).

Sammanfattningsvis som svar på andra frågeställningen verkar det som att eleverna tar med sig nya lärdomar under och efter undervisningsinterventionen i Svenska 1. Detta trots bristande förkunskaper i grammatik och få lektioner.

Den tredje frågeställningen syftade till att undersöka hur studien relaterar till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag enligt Lgy11. I Sverige idag blir det alltmer viktigt att lyssna på de forskare (Molloy, 2017; Fritzén, 2003; Borsgård, 2020) som lyfter vikten av skolans demokratiuppdrag. Precis som titeln på Janks *Literacy and Power* (2010), som denna studie till stor del är baserad på, så hör literacy och makt ihop. Janks (2010, 2014) verktyg och grammatiska resurser är kunskaper som elever kan använda sig av i sitt liv och i samhället.

Kunskaperna kan stärka eleverna i deras argument och därmed även elevernas självförtroende (jfr Simmons, 2016 i 4.3). Ekvalls (2007) begrepp politiskt självförtroende och Bartons citat om literacy ”to be confident” (2007, i 3.2) hör ihop med detta. Att utveckla elevers förmågor att granska information och yttra sina åsikter med välgrundade argument om information är väl förenligt med skolans demokrati- och kunskapsuppdrag i ett samhälle där yttrandefrihet råder.

Eleverna fick i slutet av undervisningsinterventionen uttrycka sina åsikter och skriva tal om sin skolvardag, sin verklighet. På ett sätt blev eleverna, efter att ha tagit del av både den nuvarande moderata statsministerns tal och den nuvarande socialdemokratiska partiledarens tal, nu subjekt i undervisningen (jfr 3.1, Freire, 1970: Biesta, 2003).

Det skulle behövts fler lektioner än endast fyra för att utveckla och fördjupa elevernas lärdomar. Fler texter och även skönlitterära texter hade varit intressant att ha med för att diskutera olika typer av texter, precis som Simmons (2016) gjorde. En längre studie hade varit intressant för att utveckla och fördjupa elevernas lärdomar samt literacy inom fler genrer.

Å ena sidan, som Molin (2020) visade, hade det varit utvecklande för eleverna med texter som ligger närmare elevernas egna erfarenheter och liv (exempelvis ungdomsböcker). Å andra sidan var statsministerns tal ett färskt och samhällsaktuellt material som uppenbarligen berörde eleverna på olika sätt. Elevernas förkunskaper i grammatik, som i vissa fall var mer i linje med traditionell undervisning i grammatik och från högstadiet, kan ha påverkat elevernas lärdomar i det kritiska textarbetet med grammatik som resurs. Intervjuerna hade också behövts vara längre eftersom det hade varit intressant att få fler konkreta exempel och mer analysmaterial.

Frågorna i för- och eftertestet var relativt öppna frågor. Det var ingen fråga som löd till exempel ”Ge ett exempel på ett modalt hjälpverb och beskriv vad det gör för meningens innebörd”. Då hade det gått att kvantifiera resultaten ännu mer, men frågan är om det är det som är det mest intressanta. Intressant är i alla fall att skillnader har identifierats i elevernas granskningar av en utvald text, att eleverna verkar ta med sig lärdomar efter fyra lektioner samt att undervisningsinterventionen relaterar väl till skolans demokrati- och kunskapsuppdrag.

8 Avslutande ord

All utbildning i den svenska skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet enligt Skollagen 1 kap, paragraf 5 (SFS 2010:800). Den genomförda undervisningsinterventionen var baserad på forskning och gav mig många nya didaktiska erfarenheter. Att pröva, undersöka och utvärdera teorier i praktiken är centralt för lärarprofessionen och därför är interventionsstudier högst relevanta för lärare och lärarstudenter.

Avslutningsvis behövs det ytterligare svenskämnesdidaktisk forskning inom kritiskt textarbete med grammatik som resurs, för att bevara och stärka skolans dubbla uppdrag och för att främja kunskap och humana värderingar i det svenska samhället. Det kan vara vissa ord, som till exempel ett satsadverbial, som är kritiska i en mening. De orden en språkbrukare väljer påverkar språket och människor. Dessa kritiska ord kan "...ändra hela meningens betydelse eller attityd". Citatet är Bertils, en av alla elever som deltog i studien. Tack alla fantastiska elever för att ni ville vara med och bidra!

Referenslista

Material

- Greenpeace. *Efterfrågan på palmolja förstör världens regnskogar*. Hämtad 22/3–2023 från https://www.greenpeace.org/sweden/skog/palmolja-forstor-varldens-regnskogar/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_content=17691272065&utm_campaign=x&utm_term=&gclid=EAIaIQobChMI37L6qLbE_wIVsoKDBx3ZPwVOEAAAYASAAEgLM_PD_BwE
- Marabou. *Några hållbara tankar*. Hämtad 22/3–2023 från <https://www.marabou.se/hallbarhet/>
- Regeringskansliet. *Statsministern Ulf Kristerssons jultal*. Hämtad 1/3–2023 från <https://www.regeringen.se/tal/2022/12/jultal/>
- Socialdemokraterna. *Magdalena Anderssons tal på manifestation mot Rysslands krig mot Ukraina, 24 februari 2023*. Hämtad 22/3–2023 från <https://www.socialdemokraterna.se/vart-parti/vara-politiker/magdalena-andersson/tal/magdalena-anderssons-tal-pa-manifestation-mot-rysslands-krig-mot-ukraina-24-februari-2023>

Litteratur

- Ask, S. (2013) *Språkämnet svenska – ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, D. (2007) *Literacy – an introduction to the ecology of the written language*. Oxford: John Wiley & Sons
- Bengtsson, E. & Willman, S. (2019) *Jag tänker på Ratatosk – En interventionsstudie i kritiskt textarbete med elever i åk 3–4*. Malmö universitet: Lärande och samhälle.
- Biesta, G. (2003) Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 59–80. <https://doi.org/10.48059/uod.v12i1.741>
- Bergöö, K & Svarvell, L (2017) *Organismer – ett kritiskt textarbete*. Lärportalen, Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/023_kritiskt-textarbete_ak7_9/del_04/
- Borsgård, G. (2020) Svenskämnet och demokratiuppdraget - lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati*, 29 (1), 65–84.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101
- Bråten, I. (red.) (2010) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, T. (2007) *Demokratisk kompetens – om gymnasiet som demokratiskola*. Göteborg studies in politics, 103. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet] Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/7455>
- Ekvall, U. (2015) Nationella prov och kritisk litteracitet. *Critical literacy i svensk klassrumskontext*, 153-173. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-11862>
- Freire, P. (1970) *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trinambai.
- Fritzén, L. (2003) Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati*, 12(3), 67–88
- Halliday, M.A.K (2002) *On grammar*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Holmberg, P., Karlsson, A.M., & Nord, A. (2019) *Funktionell textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2019) ”Texters interpersonella grammatik” i *Funktionell textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. London: Routledge.
- Janks, H. (2014) *Doing critical literacy – texts and activities for students and teachers*. London: Routledge.
- Jönsson, K & Jennfors, E (2017a) Kritiskt textarbete – att läsa och välja texter. *Lärportalen*, Skolverket.
- Jönsson, K & Jennfors, E. (2017b) Ett kritiskt språk- och kunskapsperspektiv. *Lärportalen*, Skolverket.
- Luke, A. & Freebody, P. (1990) Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5 (3), 7-15
- Lorenzoni, P. (2021) “Paulo Freire och den revolutionära kärlekens pedagogik” i *De förtrycktas pedagogik*. Stockholm: Trinambai.
- Lundin, K. (2017) *Tala om språk – grammatik för lärarstuderande*. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005) Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. *Continuing discourse on language: A functional perspective*, 1, 251-280.
- Martin, J.R & Rose, D. (2007) *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Molin, L (2020) *Kritiskt digitalt textarbete i klassrummet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive.
<http://hdl.handle.net/2077/63324>
- Molloy, G. (2017) *Svenskämnets roll – om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2018) Läsloggar – ett tankeredskap. *Lärportalen*, Skolverket.
- Myhill, D. (2021) Grammar Re-imagined: Foregrounding Understanding of Language Choice in Writing. *English in Education* 55 (3), 265–78.
- Nationalencyklopedin (uå) Modalitet. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2023, 13 maj från
<https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/modalitet>
- Nemeth, U. (2021) *Det kritiska uppdraget – diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling, Södertörns högskola, 198]
- Nordenfors, M. (2017) *Elevernas texter – redskap för textanalys, textsamtal och bedömning*. Lund: Studentlitteratur.
- Simmons, A.M (2016) Supporting Critical Literacy in High School English by Using Systemic Functional Linguistics to Analyze Fantasy, Canonical, and Nonfiction Texts. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(3), 183-209.
- SAG (Svenska Akademiens Grammatik), volym 4, tryckår 1999,
<https://svenska.se/grammatik/>
- Skolverket (2023) *Läroplan för gymnasieskolan*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- SFS 2010:800 *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- TT (2013, 22 oktober) Högt miljöpris för chokladen. *Svenska Dagbladet*.
<https://www.svd.se/a/3562e787-4981-37a9-92e5-6e192d04603e/hogt-miljopris-for-chokladen>
- Vetenskapsrådet (2002) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. *Stockholm: Vetenskapsrådet*.
- Vuorinen, S. (2016) *Litteracitet genom interaktion*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]

Bilaga 1



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Information om undersökning till mitt examensarbete inom lärarprogrammet

Undersökningen

Jag läser just nu mitt sista år på ämneslärarprogrammet med inriktning svenska och kommer därför att göra en undersökning samt skriva ett examensarbete inom svenska språket.

Undersökningens syfte är att studera textarbete. Du kommer att få göra en uppgift där du kommer att svara på frågor om en text samt skriva i en loggbok på er lärplattform.

Samtycke

Det är helt *anonymt* och *frivilligt* att delta i undersökningen. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande utan motivering.

Jag har fått information om vad det innebär att delta i undersökningen. Jag ger mitt samtycke till att de texter jag skapar inom undersökningen under vårterminen 2023 får användas i forskningssyfte. Namn, skola, könstillhörighet och annan personlig information kommer att avlägsnas och kommer inte kunna gå att spåras. Detta i enlighet med Personuppgiftslagen (PUL1998) och Vetenskapsrådets etiska principer (2021). Här kan du läsa mer:

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/personuppgiftslag-1998204_sfs-1998-204
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Ort och datum

Underskrift

Namnförtydligande

Vill du få uppsatsen mailad till dig när den är klar? Skriv i så fall din e-mail här nedan.

Tack för att du vill delta i undersökningen!

Hedvig Dillner

Om du har frågor så tveka inte att kontakta mig

Bilaga 2

Läs utdraget från det tal som statsministern höll julen 2022. Utdraget består av början av talet hämtat från Regeringens hemsida. Svara sedan på frågorna nedan.

1. Vad tror du att statsministern vill säga med sitt tal?
2. Människor kan använda språket för att påverka andra och/ eller utöva makt gentemot andra. Använder sig statsministern av några sådana möjligheter (till exempel ordval, formuleringar med mera) för att försöka påverka åhörarna? Ge i så fall några exempel på detta.
3. Vilka ord i texten påverkar dig och varför?

Statsminister Ulf Kristerssons jultal

Publicerad 21 december 2022

Statsminister Ulf Kristersson höll jultal den 21 december 2022. Det talade ordet gäller.

Idag vill jag tala om ansvar – men först om tillståndet i landet.

Sverige befinner sig i ett mycket allvarligt läge. Låt mig tala klartext om det. Utöver den globala klimatkrisen så går vi själva genom tre parallella kriser samtidigt.

Vi har den inre säkerhets- och trygghetskrisen, med ständiga skjutningar som ett akut symptom. Vi har den yttre säkerhetskrisen med Rysslands anfallskrig mot Ukraina som den omedelbara faran.

Och vi har energikrisen och ett svårt ekonomiskt läge. Åren framöver kan bli de ekonomiskt tuffaste för vårt land sedan 90-talskrisen och finanskrisen.

Det dödliga skjutvapenvåldet slår förfärliga rekord och är i hög grad en helt självförvållad svensk kris. Inget annat land i EU är i närheten av våra nivåer. Från den 1 januari fram till den 15 december har 60 personer dödats och 104 skadats - i 378 svenska skjutningar. I Danmark har fyra dödats, i Norge fyra och i Finland två.

Hittills i år har lika många skjutits ihjäl i Södertälje som i hela London. Det är en utveckling så förfärlig att den är svår att ta in. Främst mycket unga personer dödas och skadas. Det är också mycket unga personer som dödar och skadar. Nästan alltid inom ramen för organiserade kriminella gäng. Nästan alltid med utländsk bakgrund.

Skjutvapenvåldet sker ofta i offentliga miljöer och skapar otrygghet och ofrihet – allra mest för de 500 000 personer som bor i socialt utsatta områden. Och det hotar statens förmåga att sköta sina mest grundläggande uppgifter.

Den yttre säkerhetskrisen drabbar allra mest Ukraina, efter Rysslands anfall den 24 februari. Den ukrainska militären och civilbefolkningen lever i ett krigstillstånd som många hoppades aldrig skulle återkomma i Europa – med skyttegravar, terrorbombningar och massdeportationer. Men Ukrainas folk visar också varje dag vad fria människor kan göra.

Ryssland har skapat en mycket större konflikt – mot väst och hela det demokratiska Europa. Vårt säkerhetspolitiska läge är det sämsta sedan andra världskriget. Vi kan inte heller utesluta risken att konflikten sprider sig ytterligare. Och på flera vis är Sverige redan inne i det man kallar gråzons-krigföring: Sprängningen av Nord Stream-röret utanför Bornholm. IT-attacker som drabbar Sverige varje vecka. Utländska makter som vill försvaga oss.

Energikrisen och det svåra ekonomiska läget känns hemma hos varje hushåll. Elpriset är skyhögt. Inflationen ligger på nivåer som ingen har upplevt på decennier. Räntorna tickar uppåt för varje centralbanksmöte. Den återhämtning som en hel värld längtade efter när pandemin ebbade ut är avbruten. Tillväxten kommer att bromsa in eller bli negativ, arbetslösheten kommer att stiga.

Efter åtta år med instabil regeringsmakt utan riktning, muskler och mandat; efter åtta år av tilltagande parlamentariskt kaos i svensk politik med fallna budgetar och regeringar – och efter 12 år med regeringar utan stöd av en majoritet i Sveriges riksdag – har Sverige

nu fått en beslutsför regering. Som vet vad den vill och har stöd för att genomföra de reformer som krävs.

Jag sa i valrörelsen att förändring är absolut nödvändig – men också att förändring är möjlig. De fyra samarbetspartier som nu har majoritet i riksdagen - och som står bakom den nya regeringen - har lagt väl kända åsiktsskillnader åt sidan för att kunna fokusera på att lösa Sveriges riktigt stora problem. Åren av ständigt svagare regeringsmakt är över. Vi kommer att genomföra ett paradigmskifte i svensk politik.

I söndags hade jag och regeringen arbetat i exakt två månader. Och alla förstår naturligtvis att man inte på bara åtta veckor hinner lösa de problem som har vuxit fram under mer än åtta år. Men jag vill att svenska folket ska veta att vi jobbar metodiskt med ett brett reformprogram för att klara av de tre kriserna: stärka rättsstaten, stärka svensk och europeisk säkerhet och stärka energisystemet och den svenska konkurrenskraften.

Vi har i dessa två månader förberett reformerna, som under de kommande åren systematiskt ska sjösättas genom beslut i regering och riksdag. En kompetent regering måste inte bara ha idéerna och veta vad den vill – den måste också kunna det politiska hantverket. Och den måste kunna samarbeta för att få något gjort. Annars blir det ingen förändring.

Polisen får nu ökade resurser, större och fler befogenheter. Precis som vi sa i valrörelsen. Brottslingar får strängare straff. Att ta tillbaka kontrollen från kriminella gäng är vår tids största frihetsfråga, inte minst i utsatta områden. Under våra första 100 dagar kommer vi ta konkreta steg på vägen mot anonyma vittnen, visitationszoner, fler fängelser, ökade straff för kriminella gäng, ökat informationsutbyte mellan myndigheter och mycket mer. Som vi sa, i valrörelsen.

Ett starkt försvar som skyddar Sveriges och Europas frihet är precis som polis och domstolar en statlig kärnuppgift. Därför ökar vi hjälpen till Ukraina, militärt, humanitärt och ekonomiskt - precis som

vi sa före valet. Regeringen beslutade nyligen om ett mycket stort svenskt stödpaket till Ukraina, större än alla de tidigare tillsammans.

Bilaga 3

Intervjuguide

1. Har du arbetat med kritiskt textarbete förut, till exempel i grundskolan eller gymnasiet? I så fall på vilket sätt? I vilka ämnen?
2. Har du haft grammatikundervisning i grundskolan? Vad kommer du i så fall ihåg från den?
3. Vad har du lärt dig från undervisningen i kritiskt textarbete? Och i så fall vad?
4. Vad har varit lätt under undervisningens gång?
5. Vad tycker du har varit svårt?
6. Vad tycker du om att lärare lär ut kritiskt textarbete i skolan? Och varför?
7. Hur tycker du att skolan bör lära ut om kritiskt textarbete?
8. Är det något mer du vill tillägga?

Bilaga 4

Tal om skolan – ni har 20 minuter till ert förfogande

Ni har precis startat ett parti. Ni ska nu övertyga åhörarna om att ni i ert parti vet vad som är bäst för den svenska skolan. Talet ska...

...innehålla följande verb:

- Måste
- Ska
- Kan
- Kommer
- Är

...innehålla följande pronomen:

- Vi
- Dom

...innehålla följande satsadverbial:

- Ofta

...innehålla följande konnektiver:

- Om
- Och

Och repetera ordet "kunskap" minst tre gånger.

Lycka till!