

# Analytisk textkompetens

– problemdrivet skrivande i samhälls-  
vetenskapliga och humanistiska ämnen

Skolforskningsinstitutets  
systematiska översikter

## Analytisk textkompetens – problemdrivett skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen

### PROJEKTGRUPP:

Alf Sjöblom, fil.dr (projektledare)

Ilana Manneh, fil.dr (biträdande projektledare)

Lisa Jonsson (informationsspecialist)

Catarina Melin (projektassistent)

Eric Borgström, docent, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap, Örebro universitet (extern forskare)

Jenny Magnusson, professor, Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola (extern forskare)

### EXTERNA GRANSKARE:

Yvonne Hallesson, docent, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet

Eva Lindgren, professor, Institutionen för språkstudier, Umeå universitet

Annie Olsson, lektor i historia och lärare i svenska, Östra gymnasiet, Huddinge kommun

Ylva Sjöstrand, fil.dr, legitimerad gymnasielärare i historia och samhällskunskap, Nacka gymnasium

REDAKTÖR: Anna Hedman

ILLUSTRATIONER: Ása Jóhannsdóttir

OMSLAGSFOTO: Anna Hedman

GRAFISK FORM: Familjen Pangea och Skolforskningsinstitutet

TRYCK: Östertälje Tryckeri, 2026

ISBN: 978-91-991042-1-8 (pdf)

ÖPTERA DENNA RAPPORT: Skolforskningsinstitutet. *Analytisk textkompetens – problemdrivett skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen*. Systematisk översikt 2026:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-991042-0-1.

©Skolforskningsinstitutet

[www.skolfi.se](http://www.skolfi.se)



Skolforskningsinstitutet verkar för att undervisningen i förskolan och skolan bedrivs på vetenskaplig grund. Det gör vi genom att

- sammanställa forskningsresultat
- fördela forskningsbidrag för praktisknära forskning.

# Förord

Skolan har i uppdrag att utveckla elevernas förmåga att förstå, analysera och kommunicera komplexa frågor i ett allt mer kunskapsintensivt samhälle. En central del av detta uppdrag är att elever får möjlighet att utveckla ett skrivande som inte enbart återger kunskap, utan som kan användas för att undersöka, pröva och formulera välgrundade resonemang. För elever i gymnasieskolan är detta särskilt angeläget, inte minst med tanke på gymnasiearbetet och i de fortsatta studier som många möter efter skolan.

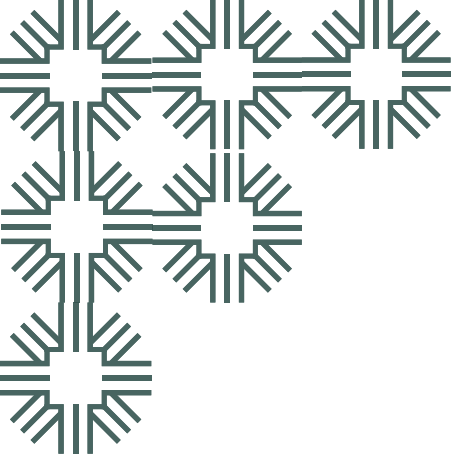
Samtidigt vittnar lärare om att den här typen av skrivande är utmanande för eleverna. Frågor om hur skrivuppgifter bör formuleras, hur undervisningen kan stödja elevers resonemang och hur man kan balansera ämnesinnehåll och skrivutveckling är återkommande. Mot denna bakgrund känns denna systematiska översikt om analytisk textkompetens och problemdrivet skrivande angelägen.

Vår förhoppning är att denna översikt ska utgöra ett underlag för lärare som vill utveckla undervisningen med problemdrivet skrivande, och bidra till kollegiala diskussioner om metoder och arbetssätt i undervisningen – i syfte att stärka elevers analytiska textkompetens. Översikten riktar sig i första hand till lärare i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen i gymnasieskolan men den kan även vara av intresse för andra lärare och verksamma inom skolan.

Internt på myndigheten är det i mångt och mycket ett lagarbete men projektgruppen, ledd av Alf Sjöblom, har stått för den största arbetsinsatsen. Projektets två externa forskare, Eric Borgström och Jenny Magnusson, har bidragit vid urval av studier, granskning, analys och syntesarbete samt författande. Utöver dessa personer vill jag tacka forskarna Yvonne Hallesson och Eva Lindgren för granskning av ett utkast till översikten. De forskare som vi anlitar för olika uppgifter säkerställer en hög vetenskaplig nivå på våra översikter. Men lika viktigt är att lärare har behållning av översikterna så att de kommer till användning i undervisningen. Därför vill jag också tacka Annie Olsson och Ylva Sjöstrand som gett kloka synpunkter ur ett lärarperspektiv.

Skolforskningsinstitutet, maj 2026

*Maria Edénholm Oscarson*  
Vikarierande direktör



# Sammanfattning

Denna översikt riktar sig till lärare som undervisar i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen i gymnasieskolan, men kan även vara relevant för andra som arbetar med elevers läs- och skrivutveckling. Översiktens syfte är att bidra med kunskap om hur en analytisk textkompetens kan utvecklas genom undervisning där problemdrivet skrivande är ett centralt inslag. Målet är att tydliggöra didaktiska möjligheter och utmaningar med olika undervisningsaktiviteter.

Analytisk textkompetens syftar på de kunskaper, förmågor och färdigheter som elever behöver utveckla i gymnasieskolan för att kunna hantera avancerade skrivkrav i olika typer av sammanhang. Problemdrivet skrivande avser skrivande där elever behöver förstå, förklara eller ta ställning i komplexa frågor genom att formulera och pröva påståenden, använda argument och hantera olika perspektiv och källor.

Översikten utgår från följande frågeställning:

Hur kan undervisning med problemdrivet skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen utformas så att den främjar utvecklingen av elevers analytiska textkompetens?

I denna översikt är problemdrivet skrivande ett inslag som alla studierna har gemensamt. På så sätt kan studierna bidra med olika aspekter av hur undervisningen kan utveckla elevers analytiska textkompetens.

## Översiktens resultat

Studierna i översikten analyserar undervisning där elever skriver argumenterande och utredande texter och där arbetet ofta inkluderar källor, respons, revidering och olika former av stöttning. Fokus i översikten riktas mot en förståelse av hur undervisningspraktiker byggs upp, vilka komponenter som samspelar och hur variationer i studierna kan begripliggöras.

I syntesen av studiernas resultat framträder framför allt tre teman som särskilt viktiga för att undervisning i problemdrivet skrivande ska möjliggöra utveckling av elevers analytiska textkompetens: vägleda elevernas skrivande, undervisa i strategier och möjliggöra elevernas aktiva deltagande.

### Att vägleda elevernas skrivande

Den första delen av resultatkapitlet visar hur undervisning med problemdrivet skrivande baseras på en kombination av olika undervisningsaktiviteter som riktar sig mot både analys, ämnesinnehåll och språk. Resultaten kan sammanfattas i två övergripande slutsatser. Den första är att studierna visar på betydelsen av att integrera läsning, samtal och skrivande i undervisningsupplägg som innehåller både lärarcentrerade och elevcentrerade aktiviteter.

Det framgår också att problemdrivet skrivande är nära kopplat till ämnesspecifika sätt att resonera och skriva.

En andra slutsats är betydelsen av explicit undervisning om argumentation, ämnesbegrepp och språkbruk. I studier om historieundervisning handlar det exempelvis om källkritik, contextualisering och begrepp för att resonera om historiska samband. I studier om litteraturundervisning kan det handla om att gå bortom referat och formulera underbyggda tolkningar med hjälp av relevanta skrivgrepp. Resultaten pekar på att ämneskunnande och skrivande utvecklas tillsammans.

## Att undervisa i strategier

Den andra delen av resultatkapitlet fokuserar på hur strategier och andra verktyg bidrar till att utveckla elevernas problemdrivna skrivande. Strategiundervisning syftar till att eleven självständigt ska kunna tillämpa strategier för planering, skrivande och revidering. Undervisningen följer i huvudsak en generisk undervisningsmodell som kan anpassas till olika strategier, uppgifter och lärandemål. Läraren demonstrerar strategin i fråga genom att tänka högt (modellering) följt av muntlig interaktion, vilka tillsammans syftar till att eleverna i slutändan ska kunna tillämpa strategin på egen hand. I grunden handlar det om att förklara olika sätt att gå tillväga i skrivandet på ett klart och tydligt sätt, att synliggöra strategier för exempelvis argumentation, källkritik och tolkning.

Strategier som att arbeta med modeller för argumentation är verktyg som kan bidra med en förståelse för hur en text byggs upp – där ett påstående behöver stödjas av argument och där resonemanget behöver klargöra varför beläggen faktiskt stödjer slutsatsen. Synliggörandet av tillvägagångssätt för argumentation i olika sammanhang kan stödja elever i att gå från ensidiga argument till mer prövande och nyanserade texter.

Studierna visar att både generella och ämnesspecifika strategier kan bidra till att förbättra kvaliteten i elevernas texter, men att de leder till olika typer av lärande. Generella strategier – som brainstorming, reflekterande frågor och generella modeller för argumentation – stärker elevernas förmåga att resonera, revidera och tänka kritiskt. Ämnesspecifika strategier bidrar även med att fördjupa elevernas ämnesförståelse och utveckla ett mer disciplinärt skrivande som svarar mot ämnesspecifika kunskapsmål. Ämnesspecifika strategier används exempelvis för att stödja eleverna när det problemdrivna skrivandet förväntas vara baserat på källor, vilket flera studier visar kan vara en utmaning för eleverna. Ett sådant skrivande kan vara mer utmanande än att skriva utifrån egna åsikter eller enbart bakgrundskunskap, eftersom eleven behöver förstå och värdera källor, parafrasera dem, organisera material och integrera eventuellt motstridiga uppgifter i en sammanhängande text. Detta framträder som en viktig komponent i analytisk textkompetens: att kunna identifiera alternativa perspektiv, pröva deras bärkraft och väga dem mot den egna slutsatsen.

## Att möjliggöra elevernas aktiva deltagande

I den sista delen av resultatkapitlet diskuterar vi potentialen i samtalsbaserade övningar

och dialogiska arbetssätt, och hur sådana undervisningsaktiviteter kan bidra till förmågor som perspektivtagande och integrering av argument i välgrundade resonemang. I den här typen av undervisning är lärarens roll att skapa tydliga ramar som gör samtalen produktiva och kopplade till skrivuppgiftens krav. En utmaning som tas upp är att alltför komplexa upplägg med avancerade aktiviteter och stödmaterial kan överbelasta elever. Här tyder resultaten på att lärare behöver balansera undervisningens komplexitet mot faktorer som tid och klassammansättning.

Elevers förmåga till perspektivtagande framträder som en central komponent i problemdrivet skrivande, samtidigt som det är en utmaning att utveckla denna förmåga hos eleverna. Här tyder resultaten på att uppgiftens utformning har betydelse för elevers möjligheter att utveckla perspektivtagande. Uppgifter som syftar till att eleverna framför allt ska ta ställning och driva en ståndpunkt kan leda till ensidiga resonemang, vilket riskerar att befästa en förenklad förståelse av problemdrivet skrivande hos eleverna. Uppgifter av mer utredande karaktär som kräver syntes av olika perspektiv tenderar däremot att stimulera till en fördjupad förståelse och mer nyanserade texter.

Ytterligare ett tema som diskuteras i denna del är elevers arbete med revideringar. Här kan en åtskillnad mellan å ena sidan revideringar på en mer övergripande nivå med fokus på struktur och resonemang, och å andra sidan på en mer lokal textnivå som fokuserar på stavning och formuleringar vara fruktbar.

## Diskussion och slutsatser

I undervisning med problemdrivet skrivande för att utveckla elevers analytiska textkompetens finns det olika didaktiska val och utmaningar att ta ställning till. Undervisningens utformning beror exempelvis på om det är skrivandet och texten i sig som är målet för undervisningen, eller om målet ligger bortanför texten och skrivandet. Undervisningen kan också fokusera på skrivande som en generell respektive ämnesspecifik förmåga och aktivitet.

I översiktens resultat framkommer att förmågan att föra välgrundade resonemang är övergripande och central för analytisk textkompetens. I diskussionen lyfter vi fram betydelsen av att öva upp reflektion genom systematiskt frågeställande och en förmåga att förstå och hantera olika perspektiv. Vi ger även konkreta exempel på hur man som lärare kan vidareutveckla denna förmåga i undervisningen.

## Övergripande slutsatser

Problemdrivet skrivande ställer höga krav på eleverna, och undervisningen behöver därför göra skrivandets centrala delar tydliga, hanterliga och möjliga att öva på. Översiktens resultat pekar mot att analytisk textkompetens kan stärkas av att elever får delta i undervisningspraktiker där läsning, samtal och skrivande hänger ihop. Eleverna behöver också bygga och pröva resonemang med hjälp av strategier samt utveckla ämnesspecifika sätt att resonera och skriva.

I huvudsak belyser studierna i översikten fyra områden för hur undervisningen kan planeras och iscensättas för att stödja elevers utveckling av analytisk textkompetens:

- Problemdrivna uppgiftstyper (hur uppgiftens syfte och utformning styr skrivandet).
- Källbaserat skrivande (att förstå, värdera och integrera källor i välformulerade resonemang).
- Strategiundervisning (verktyg för planering, textstruktur och revidering).
- Dialog och respons (samtal och återkoppling som stöd för att utveckla perspektivtagande i nyanserade resonemang).

En övergripande slutsats av resultaten är att analytisk textkompetens verkar utvecklas som bäst när undervisningen underbygger skrivandet som praktik, snarare än textproduktion. Det sker genom att elever återkommande får möjligheter att pröva, ompröva och utveckla sina resonemang i samspel med ämnesinnehåll, källor och samtal.

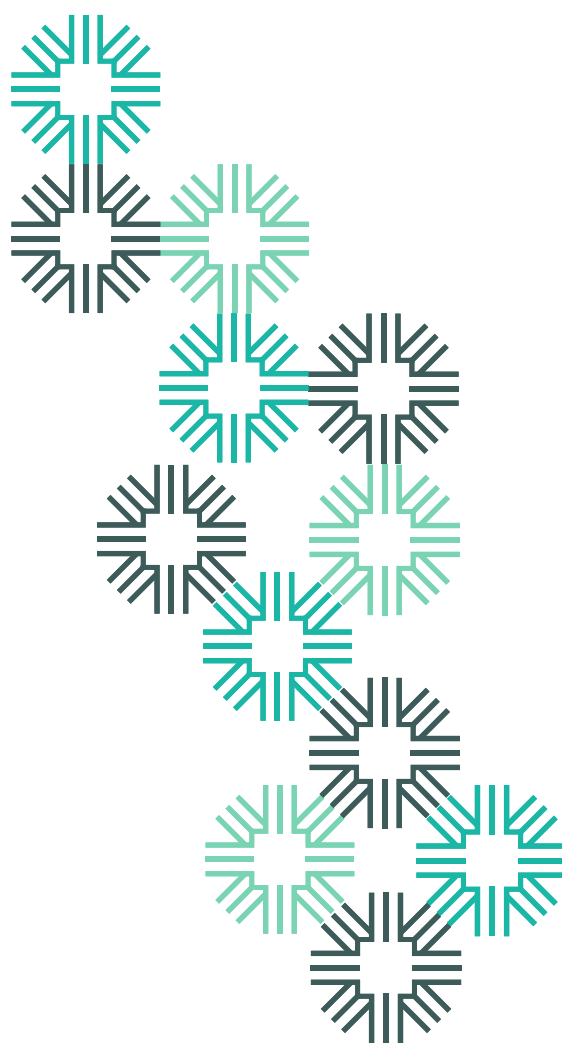
## Användning av resultaten

Med översikten vill vi bidra till en undervisningspraktik där lärare kan göra mer medvetna val av uppgifter, stöd och arbetssätt för att på så sätt utveckla elevernas analytiska textkompetens. Översikten ger exempel på typiska utmaningar – exempelvis att elever har svårt att utveckla stringenta resonemang, att de skriver ensidigt eller har svårt att integrera källor – och visar samtidigt hur explicit undervisning om uppgiftens krav, modeller för resonemang och strategier för revidering kan skapa gynnsamma förutsättningar för elevernas lärande. Översikten innehåller diskussionsfrågor kopplade till resultatavsnitten som kan användas i kollegiala samtal. I diskussionskapitlet finns även ett avsnitt som handlar om hur man kan vidareutveckla undervisning i studierna. Där fokuserar vi på arbete med topoi, argumentationsscheman och funktionellt språkbruk.

## Urval av forskning

Översikten bygger på ett systematiskt urval av 24 studier som valts ut efter omfattande sökningar i internationella och nationella databaser. Studierna är genomförda i gymnasieskola eller motsvarande, och i vissa fall i introduktionskurser i högre utbildning som bedömts jämförbara med gymnasieskolan vad gäller problemdrivna skrivkrav. Underlaget omfattar samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen (bland annat historia, engelska, litteratur, filosofi och svenska) och studier från flera länder, med en majoritet från USA.





# Innehåll

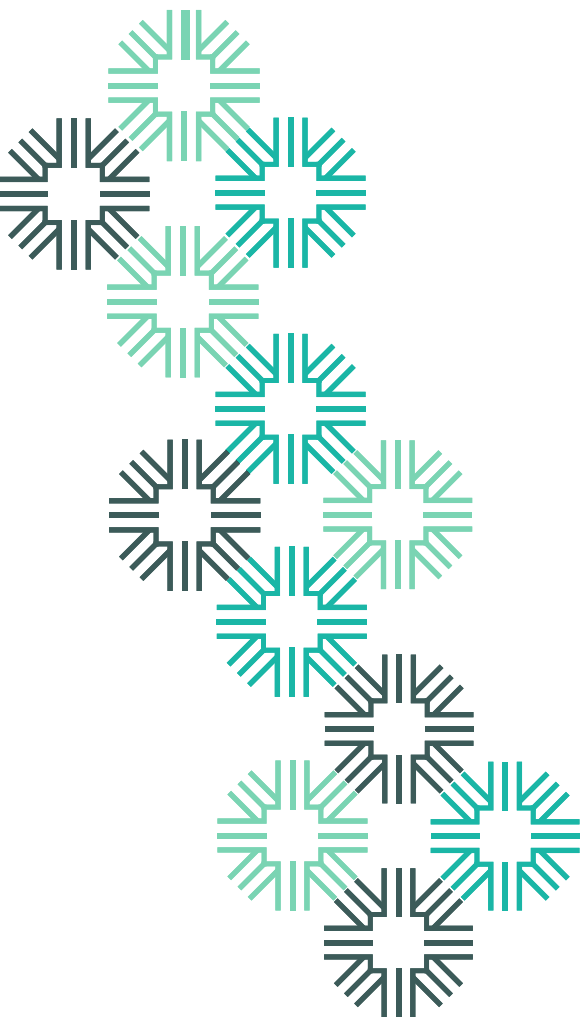
<b>1. Bakgrund och syfte</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Skrivkunskaper är en nyckelkompetens</b>	<b>2</b>
1.1.1 Problemdrivet skrivande	2
1.1.2 Analytisk textkompetens	3
1.1.3 Skrivandets roll och funktion i styrdokument	4
<b>1.2 Tidigare översikter om skrivutveckling</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Syfte och frågeställning</b>	<b>6</b>
<b>2. Urval och inriktning</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Litteratursökning och urval</b>	<b>8</b>
2.1.1 Studier som ingår i översikten	10
2.1.2 Att sammanställa olika typer av resultat	10
<b>2.2 Centrala aspekter i studierna</b>	<b>11</b>
2.2.1 Problemdrivna uppgiftstyper	13
2.2.2 Toulmins modell för argumentation	14
2.2.3 Läsförståelse	15
2.2.4 Källbaserade resonemang och syntesers komplexitet	15
<b>2.3 Att använda översikten</b>	<b>16</b>
<b>3. Problemdrivet skrivande i undervisningen</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Att vägleda elevernas skrivande</b>	<b>18</b>
3.1.1 Att iscensätta undervisning med problemdrivet skrivande	19
3.1.2 Att bygga en praktikgemenskap	24
3.1.3 Sammanfattning avsnitt 3.1	29
<b>3.2 Att undervisa i strategier</b>	<b>30</b>
3.2.1 Generella kontra specifika strategier	31
3.2.2 Generella strategier och modellering	34
3.2.3 Att arbeta med ämneslitteracitet i strategiundervisning	36
3.2.4 Sammanfattning avsnitt 3.2	39
<b>3.3 Att möjliggöra elevernas aktiva deltagande</b>	<b>40</b>
3.2.1 Utveckla skrivande genom dialog	40
3.3.2 Elevarbete med revidering och utvärdering	47
3.3.3 Sammanfattning avsnitt 3.3	51
<b>4. Diskussion och slutsatser</b>	<b>53</b>
<b>4.1 Undervisning är att välja</b>	<b>54</b>
4.1.1 Att göra medvetna val utifrån målsättningen	54
<b>4.2 Reflektion, frågor och perspektiv</b>	<b>56</b>
4.2.1 Reflektion som grundläggande förmåga	56
<b>4.3 Exempel på hur man kan vidareutveckla undervisning i studierna</b>	<b>62</b>

4.3.1 Att arbeta med topoi	62
4.3.2 Att arbeta med argumentationsscheman	63
4.3.3 Problemdrivet skrivande och ett funktionellt språkbruk	64
<b>4.4 Övergripande slutsatser</b>	<b>65</b>
<b>5. Metod och genomförande</b>	<b>68</b>
5.1 Behovsinventering och förstudie	68
5.2 Frågeställning	68
5.2.1 Fokus och begreppsram	69
5.3 Urvalskriterier	69
5.4 Litteratursökning	71
5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning	72
5.6 Data- och resultatextraktion	73
5.6.1 Urvalets karaktär	73
5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser	74
5.7.1 Analys- och syntesprocedur	75
5.7.2 Trovärdighet och transparens i syntesen	75
<b>Referenser</b>	<b>76</b>
<b>Tidigare utgivning</b>	<b>84</b>

**Bilagor (återfinns på webbplatsen [www.skolfi.se](http://www.skolfi.se))**

Bilaga 1. Litteratursökning

Bilaga 2. Bedömningsstöd



# 1. Bakgrund och syfte

I det här kapitlet ger vi en kort bakgrund, diskuterar centrala begrepp och redogör för översiktens syfte och frågeställning.

Elever förväntas lämna gymnasieskolan med en skrivförmåga som gör dem rustade för såväl högre utbildning som ett aktivt deltagande i samhällslivet. Samtidigt visar forskning att många nybörjarstudenter vid universitet och högskolor har begränsade förkunskaper i att läsa och skriva mer komplexa texter (Josefsson m.fl., 2017; Malmström, 2017; SOU 2008:27). Granskningar av gymnasiearbeten pekar på att eleverna har svårt för denna typ av skrivande, och lärare kan uppleva osäkerhet kring hur man bäst förbereder eleverna för ett sådant avancerat skrivande. Att utveckla ett kritiskt tänkande har en överordnad ställning i svensk skola, vilket framkommer i de inledande skrivningarna om gymnasieskolans uppdrag i såväl Lgy11 som Lgy25:

Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska information och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. (SKOLFS 2011:144, s.3)

Det kritiska tänkandet manifesteras i ett analytiskt förhållningssätt när eleverna kommunicerar i tal och skrift.<sup>1</sup> Att inta ett analytiskt förhållningssätt innebär att ta ett steg tillbaka och skapa distans, att problematisera ett fenomen eller ett påstående genom att ställa frågor och noga pröva dess grunder. Detta förhållningssätt är en förutsättning för att kunna utveckla de kunskaper, förmågor och färdigheter som utmärker den textkompetens som är målet för undervisningen. Mot denna bakgrund finns ett tydligt behov av en systematisk översikt om problemdrivet skrivande i undervisning och hur detta kan bidra till elevers analytiska textkompetens. Det handlar om en nyckelkompetens – både i skolan och i samhället i stort – och om en undervisningsutmaning som många lärare står inför.

---

<sup>1</sup> Se även Skolforskningsinstitutet, *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Systematisk översikt 2020:03.

## 1.1 Skrivkunskaper är en nyckelkompetens

Väl utvecklade läs- och skrivkunskaper är en grundläggande medborgerlig kompetens som behövs för att kunna delta i såväl samhällslivet som på arbetsmarknaden. Vi lever i ett utpräglat skriftspråkssamhälle och i snart sagt alla yrken krävs någon form av skrivande, även till synes enkla arbetsuppgifter kräver ett fungerande skriftspråk (se t.ex. Karlsson, 2006; Malmström, 2017; Randahl, 2019). Med introduktionen av generativa verktyg förändras många skrivpraktiker. AI-baserade verktyg för textgenerering spelar redan en viktig roll i såväl kreativa som praktiska sammanhang. För att kunna utnyttja AI som resurs för skrivande och problemlösning behöver man kunna formulera tydliga instruktioner utifrån exempelvis kunskaper om hur syfte och målgrupp påverkar texters utformning samt kompetens att kritiskt granska och revidera de texter som genereras.

Betydelsen av att elever tidigt introduceras i det språk och den textvärld som de kommer att behöva använda sig av i arbetslivet är väl belagt. Men i ett demokratiskt samhälle förväntas elever även kunna sätta sig in i och ta ställning till samhällsfrågor, att vara rustade för att kunna bidra och göra sin röst hörd. I det avseendet behöver eleverna kunna redogöra för fakta och samtidigt argumentera utifrån olika perspektiv och förhållningssätt (Magnusson, 2019; SKOLFS 2011:144).

De högskoleförberedande programmen i gymnasieskolan förväntas utveckla de textkompetenser som krävs för att klara av högskolestudier. Av den anledningen är det sedan 2011 obligatoriskt för elever i gymnasieskolan att skriva ett godkänt gymnasiearbete av vetenskaplig karaktär (Skolverket, 2012).

I såväl Skolinspektionens granskning (2015) av elevers gymnasiearbeten som i forskning (Svärdemo m.fl., 2018) framkommer att det finns brister när det gäller allt från avgränsning av frågeställningar och metodbeskrivning till teori och analys. En bidragande orsak till elevers svårigheter kan vara att de saknar kunskap om relevanta begrepp, och inte får träna tillräckligt mycket på det problemdrivna skrivande som krävs för att kommunicera på ett vetenskapligt och formellt sätt. Aktuell forskning (Calissendorff & Stähle, 2021; Magnusson m.fl., 2023; Stähle m.fl., 2019) visar också att det finns en osäkerhet hos lärare rörande hur eleverna ska förberedas för ett vetenskapligt skrivande.

### 1.1.1 Problemdrivet skrivande

I översikten används begreppet *problemdrivet skrivande* som samlande begrepp för den typ av skrivande som krävs för att lösa komplexa uppgifter. Skrivandet fungerar här både som mål och medel, där målet är att eleven producerar en sammanhållen text samtidigt som arbetet med texten är ett medel för att samla och bearbeta relevant information. Problemdrivet skrivande är på så sätt del av en komplex kedja av olika läs- och skrivrelaterade aktiviteter, som exempelvis inbegriper att tolka källtexter, ge och ta emot respons samt revidera utkast.

Exempel på den typ av texter översikten ringar in med detta begrepp är uppsatser, fördjupningsuppgifter och texter av vetenskaplig karaktär. I styrdokumentet används begrepp som

argumenterande och utredande för denna kategori av texter. Karakteristiskt för sådana texter är att det är sammansatta texter som innehåller inslag av att beskriva, argumentera och förklara. Framställningen är ofta komplex och mångfacetterad och textens olika delar byggs upp och hålls samman av resonemang som skapar en röd tråd (Pettersson, 2018; Skar, 2018). Förmågan att föra välutvecklade resonemang betonas också i betygskriterierna för ämnet svenska i gymnasieskolan (Skolverket, 2025a).

Argumenterande och utredande texter som är av formell karaktär präglas av typiska stildrag och språkliga mönster. Olika typer av vetenskapliga texter är ett exempel på ett sådant konventionsbundet skrivande. I gymnasieskolan är gymnasiearbetet det mest konkreta exemplet på ett problemdrivet skrivande som förväntas vara av just vetenskaplig karaktär. Med sitt gymnasiearbete ska eleven visa

[...] färdigheter i att presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur (Skolverket, 2012. s. 8, 12, 16).

Karakteristiskt för vetenskapligt skrivande är även att det förutsätter kunskaper om ämnesspecifika begrepp och en förmåga att tillämpa dessa (Randahl, 2019). Betydelsen av att elever använder relevanta ämnesspecifika begrepp i analyser inom respektive ämnesområde framgår av kunskapskraven i ämnesplanerna.

### 1.1.2 Analytisk textkompetens

Vi använder *analytisk textkompetens* som ett samlande begrepp för de kunskaper, färdigheter och förmågor som behövs för att kunna använda det problemdrivna skrivandet som ett verktyg för analys, exempelvis kritiskt tänkande, ämneskunskaper, argumentationsförmåga, läsförmåga och genrekunskap.

*Analytisk* markerar att ett sådant avancerat skrivande kräver ett analytiskt förhållningssätt som kan hantera de olika krav – exempelvis att formulera ett problem eller ställningstagande samt utveckla välgrundade resonemang och slutsatser – som kommer med varierande uppgifter och ämneskontexter. I mer avancerade uppgifter kan detta till exempel innebära att skriva texter baserade på källor, tolkning och perspektivtagande. *Textkompetens* markerar just att det handlar om ett samspel där läsning, tolkning och skrivande är integrerade delar i produktionen av text.

Analytisk textkompetens innebär således att man på ett nyanserat sätt kan förhålla sig till både sitt eget skrivande och vad andra har skrivit, att man kan värdera påståenden, resonemang och slutsatser. Man behöver också känna till de konventioner som är specifika för en viss typ av text och det område som texten behandlar (Donoso & Österberg, 2022).

Vikten av att elever ges förutsättningar att utveckla denna kompetens framgår av ämnesplanerna för gymnasieskolan (Skolverket 2025a, 2025b, 2025c, 2025d).

Genom undervisningen ska eleverna utveckla sin förmåga att läsa, analysera, samtala om och diskutera skönlitteratur och sakprosa. (Svenska)

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och diskutera samhällsfrågor samt att söka, tolka, värdera och använda information. (Samhällskunskap)

Genom undervisningen ska eleverna utveckla sin historiska referensram [...] för att kunna analysera historiska förändringsprocesser ur olika perspektiv. (Historia)

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att diskutera och analysera etiska och existentiella frågor [...]. (Religionskunskap)

Att lära inom ett samhällsvetenskapligt eller humanistiskt ämne innebär i hög grad att lära sig de sätt att skriva som är accepterade och värderade i ämnet. I dessa ämnen är läsande, skrivande och ämneskunnande oupplösligt förenade (Malmbjör, 2017).

### 1.1.3 Skrivandets roll och funktion i styrdokumentet

Medan analytisk förmåga och kritiskt förhållningssätt har framskjutna platser i de humanistiska och samhällsorienterade ämnena är skrivandets ställning generellt oklar. Av de gymnasiegemensamma ämnena är det endast i engelska och svenska som det problemdrivna skrivandet explicit ges stor vikt. I engelska framhålls förmågan att formulera sig i skrift med anpassning till syfte och mottagare, och i kommentarmaterialet betonas att skriftliga framställningar ska ligga till grund för betygssättning (Skolverket, 2025e).

I ämnesplanen för svenska (Skolverket, 2025a) betonas att eleverna ska skriva olika typer av texter och utveckla de färdigheter i skriftlig kommunikation som de behöver som samhällsmedborgare, i arbetsliv och för studier. Av det centrala innehållet framgår att de ska skriva texter för kommunikation, lärande och reflektion och den typ av sakprosatexter som lyfts fram är argumenterande text på nivå 1, vilket kompletteras med utredande text på nivå 2 och texter av vetenskaplig karaktär på nivå 3. Bedömningen ska vila på texter som är anpassade till syfte, mottagare och sammanhang. I kommentarmaterialet förtydligas att det rör sig om texter som har som syfte att informera och påverka. Här betonas också att nivå 3 i svenska syftar till att förbereda eleverna för vidare studier och att det innebär fokus på att behandla centrala drag som är gemensamma och typiska för texter av vetenskaplig karaktär (Skolverket, 2025f).

Skrivandets betydelse framgår tydligt av den vikt som läggs vid gymnasiearbetet i examensmålen i de högskoleförberedande nationella programmen. Gymnasiearbetet innebär att eleven ska planera och genomföra ett större arbete av vetenskaplig karaktär som utgår från centrala kunskapsområden inom respektive program (Fägrell, 2026). I examensmålen för ekonomiprogrammet, humanistiska programmet och samhällsvetenskapsprogrammet betonas att gymnasiearbetet ska redovisas i en skriftlig rapport som visar att eleven är förberedd för högskolestudier.<sup>2</sup>

I ämnesplanerna (Lgy25) för samhällskunskap, historia och religionskunskap nämns dock

---

2 I samhällsvetenskapsprogrammet kan gymnasiearbetet även i relevanta fall redovisas i exempelvis en medieproduktion eller liknande som kompletteras med en skriftlig redogörelse, se Skolverket, 2012.

inte skrivande. Detta kan jämföras med att Skolverket i andra sammanhang betonar att elever ska skriva i alla ämnen och att skrivande och skrivundervisning inte enbart är svensklärares uppgift (Bergh Nestlog m.fl., 2018; Randahl, 2019. Se även Parmenius Swärd, 2018a, 2018b).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att kraven på den analytiska textkompetens eleverna ska utveckla är högt ställda i svensk gymnasieskola – de förväntas kunna föra avancerade resonemang i en sammanhållen och välformulerad text som präglas av ett konventionsbundet och ämnesspecifikt språkbruk.

## 1.2 Tidigare översikter om skrivutveckling

Empirisk forskning om skrivande har en närmare 50 år lång historia och det finns ett flertal systematiska översikter på området. Många översikter har i huvudsak en mer generell inriktning än vad föreliggande översikt har, både vad gäller skrivande som fenomen och åldrarna på eleverna som deltar i studierna.

Den första omfattande översikten av skrivundervisning gjordes av Hillocks (1984) redan vid mitten av 1980-talet. Översiktens resultat visade framför allt på betydelsen av skrivundervisning med undersökande inslag, men även att undervisning med modelltexter och fritt skrivande kunde vara effektivt. Vid denna tidpunkt var det mest uppseendeväckande med Hillocks översikt resultatet att ett alltför starkt fokus på traditionell grammatikundervisning faktiskt kunde ha en negativ effekt på elevernas skrivande.

En ofta citerad översikt som bygger vidare på Hillocks är Graham och Perin (2007). I denna översikt identifierades elva metoder som i olika grad visade sig ha betydelse för elevers skrivutveckling. Undervisning där elever lärde sig strategier för att planera, revidera och redigera sina texter som visade sig ha störst effekt. Andra effektiva metoder var att lära eleverna hur man sammanfattar texter på ett systematiskt sätt, liksom kollaborativt skrivande där elever samarbetar kring skrivprocessen. I en senare översikt av Graham och kollegor (2024) identifierades tio olika ansatser i skrivundervisningen. Strategiundervisning och processorienterad undervisning visade sig ha störst effekt på elevers skrivutveckling.

Den grundläggande idén bakom strategiundervisning är att strategier som mer erfarna skribenter använder sig av när de skriver går att identifiera och lära ut. Vanliga undervisningsaktiviteter i strategibaserad undervisning är till exempel modellering av skrivprocesser, gemensamma diskussioner och arbete med grafiska modeller som synliggör textstrukturer. Sådana inslag får också stöd i en översikt av utredande textarbete och en översikt med fokus på integrering av källor (Barzilai m.fl., 2018; van Ockenburg m.fl., 2019). Översikter på området (Graham m.fl., 2016, 2024) har också visat att det är effektivt att kombinera strategiundervisning med metakognitiva strategier för självreglering. En av de mest etablerade modellerna för detta är SRSD (Self-Regulated Strategy Development) som har fått stort genomslag i USA (Graham m.fl., 2014; Harris & Graham, 1992, 2009).

I ytterligare en översikt av Graham och kollegor (2020), som Skolforskningsinstitutet har sammanfattat och kommenterat i en rapport<sup>3</sup>, ligger fokus på vilken effekt skrivande har på

<sup>3</sup> Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2022:03.

elevers lärande i samhällskunskap, naturkunskap och matematik. Översikten visar att elever lär sig ämnesinnehållet bättre när de skriver om ämnet, framför allt när skrivandet är integrerat i undervisningen och skrivuppgifterna överensstämmer med lärandemålen. I linje med tidigare forskning visar översikten på vikten av att elever får skriva regelbundet i alla ämnen.

Vissa av resultaten i dessa översikter är på en generell nivå medan andra är specifika. Hur resultaten sedan ska omsättas i en effektiv undervisningspraktik är en komplicerad fråga. Att en viss metod har högre effekt än en annan måste också vägas mot bland annat kostnaderna för att implementera olika metoder (Hattie m.fl., 2017).

De didaktiska val lärare gör behöver också anpassas till undervisningens kontext, till elevernas förutsättningar och olika ramfaktorer. I en studie av Langer (2001) om generella förutsättningar för en framgångsrik skrivundervisning, betonas att arbetssätt och metoder integreras i ett helhetstänkande. Det kan finnas en viktig pedagogisk poäng i att arbeta med en specifik färdighet separat, eller isolera en viss del av skrivprocessen, men ett sådant ”mekaniskt” sätt att närma sig skrivande är inte ett mål i sig. Framgångsrik skrivundervisning verkar bygga på att man arbetar med ett flertal olika saker, som att tillämpa specifika strategier, fördjupa sig i språkliga komponenter eller utveckla ett källkritiskt förhållningssätt.

I föreliggande översikt undersöks en specifik typ av skrivande – problemdrivet – och dess relevans för elever i gymnasieskolan. Vi vill bidra med en bredare förståelse för möjligheter och utmaningar, inte rangordna metoder utifrån evidens. I översikten ligger fokus vid ett helhetstänk, snarare än att det finns en universalmetod för skrivundervisning – olika metoder tränar olika färdigheter och eleverna behöver många färdigheter för att bli avancerade skribenter.

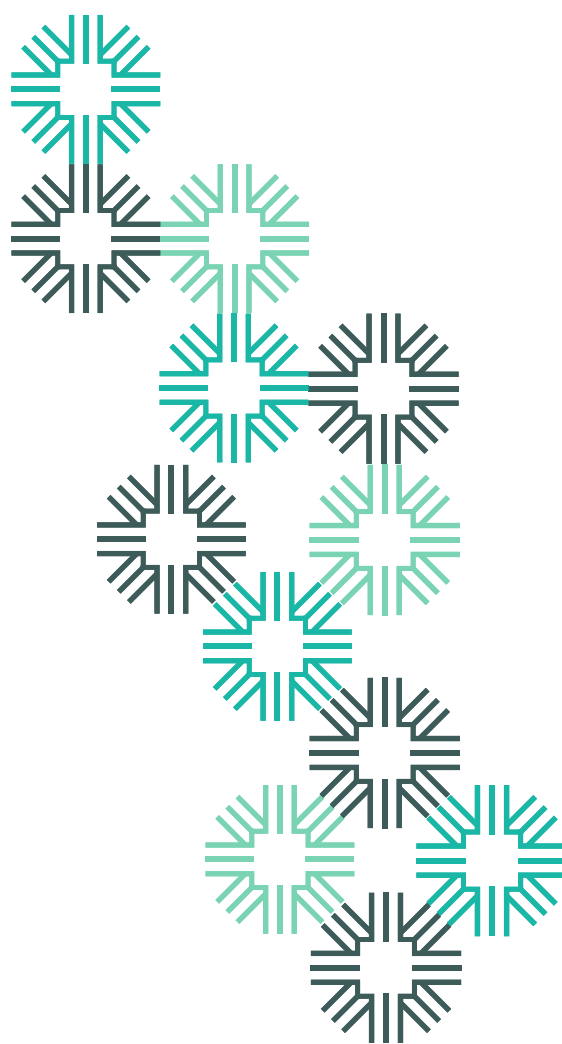
### 1.3 Syfte och frågeställning

I översikten sammanställs och diskuteras studier som undersöker problemdrivet skrivande med ett samhällsvetenskapligt och humanistiskt ämnesinnehåll. Översiktens syfte är att bidra med kunskap om hur en analytisk textkompetens kan utvecklas genom undervisning där problemdrivet skrivande är ett centralt inslag. Målet är att tydliggöra didaktiska möjligheter och utmaningar med olika undervisningsaktiviteter.

I översikten besvaras följande frågeställning:

Hur kan undervisning med problemdrivet skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen utformas så att den främjar utvecklingen av elevers analytiska textkompetens?





## 2. Urval och inriktning

I det här kapitlet ger vi en kort introduktion till hur vi har sökt och valt ut studier. Vi beskriver också översiktens inriktning och avgränsningar samt diskuterar centrala aspekter av analytisk textkompetens. Vi presenterar de inkluderade studierna kortfattat i tabell 1. En utförlig redogörelse för översiktens metod och genomförande ges i kapitel 5.

### 2.1 Litteratursökning och urval

Systematiska översikter svarar på en forskningsfråga. Målet är alltså inte att täcka in all forskning inom ett område. I stället gör den specificerade inriktningen det möjligt att integrera resultat från flera studier i syfte att ge ett ”bättre” svar på en avgränsad frågeställning än vad en enskild studie hade kunnat bidra med (Gough & Thomas, 2016; Sandelowski & Barroso, 2007). I denna översikt innebär ”bättre” en mer innehållsrik och nyanserad förståelse. För att studiernas resultat ska vara möjliga att integrera och syntetisera måste det finnas ett släktskap mellan de studier som ingår. I denna översikt är problemdrivet skrivande ett centralt inslag som alla studierna har gemensamt. På så sätt kan studierna bidra med olika aspekter av hur undervisningen kan utveckla elevers analytiska textkompetens.

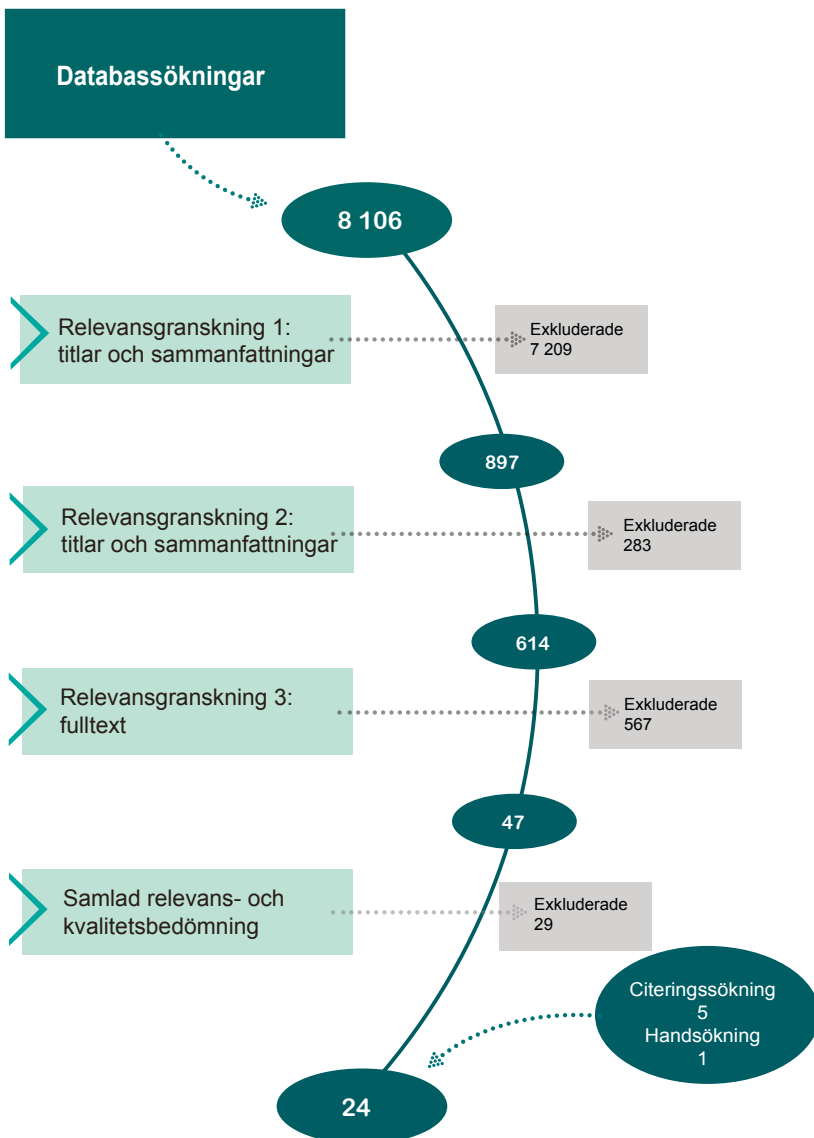
I arbetet med en systematisk översikt finns det krav på att litteratursökning och urval ska ske på ett systematiskt och transparent sätt. För att minska risken för systematiska snedvridningar, så kallat bias, ska det finnas tydliga kriterier för vilken typ av studier som kan inkluderas i underlaget. Med utgångspunkt i frågeställningen har vi ställt upp följande inklusionskriterier:

- Elever i gymnasieskola eller motsvarande.
- Undervisning som inkluderar ett avancerat skrivande som kan bidra till att utveckla elevers analytiska textkompetens.
- Studierna ska analysera undervisningens bidrag till elevers skrivutveckling och bidra till kunskap om utmaningar och möjligheter med olika aktiviteter.

- Ordinarie undervisning eller motsvarande i samhällsorienterande och humanistiska ämnen.

För att inkluderas i översikten behöver studierna uppfylla samtliga kriterier. För en mer utförlig diskussion om urvalskriterierna, se avsnitt 5.3 i metodkapitlet. Flödesschemat i figur 1 illustrerar urvalsprocessen från litteratursökningarna till det slutgiltiga urvalet av studier.

Figur 1. Flödesschema



Litteratursökningen resulterade i 8 106 unika träffar. Relevans- och kvalitetsgranskningen av studierna gjordes i flera steg, vilket beskrivs mer utförligt i avsnitt 5.5. En kompletterande citeringssökning gjordes för att identifiera ytterligare relevanta studier som inte fångats av huvudsökningen. Fem studier från citeringssökningen bedömdes vara relevanta och av tillräckligt god kvalitet i relation till översiktens frågeställning. Nypublicerade studier bevakades kontinuerligt under projektets gång och medförde att ytterligare en studie inkluderades i översikten. Det slutgiltiga urvalet av 24 studier baserades på en samlad bedömning av studiernas relevans och kvalitet.

Aspekter som läsförståelse, muntlig interaktion, attityder till skrivande, eller grundläggande språkkunskaper som stavning och grammatik kan ingå i urvalet och även uppmärksammas i översikten, men fokus ligger på analys och utvärdering av undervisning där elevers problemdrivna skrivande är ett centralt inslag.

### **2.1.1 Studier som ingår i översikten**

Eftersom det är stor skillnad mellan skolsystem i olika länder har vi valt en bred tolkning av vad som motsvarar svensk gymnasieskola. Den typ av skrivundervisning och gymnasiearbete som elever i Sverige genomför motsvaras exempelvis i USA av specifika introduktionskurser i akademiskt skrivande på högskolenivå. Vi har därför även inkluderat studier av introduktionsprogram i högre utbildning. I översikten ingår studier som genomförts i en motsvarighet till svensk gymnasieskola, så länge deltagarna är 15 år eller äldre. 13 studier i underlaget har utförts i motsvarande gymnasieskolan, och 10 studier i introduktionskurser på högskolenivå. Studierna som ingår i översikten kommer från olika länder. En majoritet, 14 studier, är gjorda i USA, 3 studier är från Nederländerna, 2 från Sverige och Portugal och 1 vardera från Kanada, Israel och Spanien.

Det ämnesinnehåll som förekommer i flest studier är historia med fem studier. Vi har också studier som undersöker undervisning i filosofi, svenska och andra majoritetsspråk. I urvalet ingår inga studier som har undersökt problemdrivet skrivande i religion. Samhällskunskap som ämne ingår bara i studier utan explicit ämneskoppling eller med ämnesövergripande koppling. Vi har inte heller hittat några studier av AI-användning i skrivundervisning som svarar mot våra kriterier. De traditionella sätt att arbeta fram text som undersöks i studierna kan dock i högsta grad bidra med insikter som är relevanta även för AI-stödd textproduktion. Även om forskningen om skrivande är omfattande så tyder urvalet i denna översikt på att det finns behov av praktisknära forskning om skrivande i flera av de gymnasiegemensamma ämnena i svensk skola.

### **2.1.2 Att sammanställa olika typer av resultat**

Ett viktigt inslag i en systematisk översikt är valet av syntesmetod, det vill säga hur man väljer att syntetisera studiernas innehåll. Urvalet i översikten är i flera avseenden heterogent. I urvalet ingår interventionsstudier där forskarna prövar utfallet av en designad undervisning, liksom studier som i huvudsak bygger på observation och utvärdering av ordinarie undervisning.

Utformningen av den undervisning som undersöks skiljer sig också åt mellan studierna; i vissa studier är det ett omfattande undervisningsupplägg som studeras, i andra är det en enskild undervisningsaktivitet. Studierna analyserar också problemdrivet skrivande på olika nivåer. Ibland är det en hel kurs som utvärderas, i andra fall handlar det om en jämförelse mellan exempelvis två klasser eller mellan individer i samma klass.

På grund av att studierna skiljer sig åt i flera avseenden har vi valt att göra vad som kallas en narrativ syntes (Popay m.fl., 2006). Metoden innebär att olika typer av resultat integreras genom textbaserade redogörelser, där tematiseringar och begreppsutveckling används för att skapa en sammanhållen syntes. Syftet är att ge vad Gough och kollegor (2012) kallar en meningsfull bild av vad forskningen säger oss, i förhållande till översiktsfrågan. Syntesen i denna översikt avser att bidra till en didaktiskt användbar förståelse för analytisk textkompetens (se avsnitt 5.7).

I presentationen av studiernas innehåll har vi i linje med syntesmetodens syfte lagt tyngdpunkten vid att beskriva undervisningen som iscensätts och hur forskarna analyserar och tolkar resultatens betydelse för ett problemdrivet skrivande. Mer precist handlar det om att diskutera och tematisera forskningen utifrån ett sammanhang som tar hänsyn till målet med undervisningen, uppgiftstyp och de aktiviteter som undervisningen bygger på.

## 2.2 Centrala aspekter i studierna

I det här avsnittet lyfter vi fram övergripande tematik som framkommer i studierna vad gäller de kunskaper, förmågor och färdigheter som eleverna behöver arbeta med för att utveckla sin analytiska textkompetens.

Skrivande är en kommunikationsform som förutsätter ett skriftsystem (exempelvis ett alfabet), skrivredskap (exempelvis en pinne, penna eller ett tangentbord) och en eller annan materialitet eller medium att göra och lagra inskriptionerna i (exempelvis sand, kollegieblock eller dator). Med skrivandet blev det möjligt att kommunicera med sig själv eller andra över oöverträffade tids- och rumsavstånd (Sampson, 2015). Samtidigt som skrivande som aktivitet har beskrivits som ett slags kronisk överbelastning av arbetsminnet (Flower & Hayes, 1980) fungerar det som ett slags förlängning av minnet på såväl kollektiv nivå (Coulmas, 1989) som på individuell nivå (Clark & Chalmers, 1998; Ledin, 2013).

Alla inkluderade studier har det gemensamt att målsättningen på något sätt rör utveckling av skrivande. Det kan dock finnas målsättningar på olika nivåer. I en del av studierna är målet primärt att eleverna utvecklas som skribenter; i andra studier är elevernas texter ett av flera tänkbara sätt att operationalisera generella förmågor såsom kritiskt tänkande eller ett visst ämneslärande. För den som ska undervisa i problemdrivet skrivande och utveckla elevernas analytiska textkompetens finns med andra ord många didaktiska överväganden att göra och många tänkbara aspekter att ta fasta på.

I tabell 1 ges en överblick av de studier och de ämnesinnehåll och uppgiftstyper som ingår i urvalet, och variationen illustrerar hur mångfacetterat problemdrivet skrivande kan vara i undervisningssammanhang.

Tabell 1. Studier som ingår i översikten

FÖRFATTARE, ÅR, LAND	TITEL	ÄMNES-INNEHÅLL	UPPGIFTS-TYP
Butler & Britt, 2011, USA	<i>Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays</i>	Förberedande skrivprogram	Argumentative essay
Casado-Ledesma m.fl., 2021, Spanien	<i>Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: instructional practices in secondary education</i>	Ämnes-övergripande	Argumentative synthesis
De La Paz & Felton, 2010, USA	<i>Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers</i>	Historia	Historical opinion essays
Goldberg m.fl., 2011, Israel	<i>Could They Do It Differently?": Narrative and Argumentative Changes in Students' Writing Following Discussion of "Hot" Historical Issues</i>	Historia	Historical essays
Hellman, 2025, Sverige	<i>Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet</i>	Svenska	Utredande text
Imbrenda, 2018, USA	<i>Developing Academic Literacy: Breakthroughs and Barriers in a College-Access Intervention</i>	Engelska	Argumentative Essay
Lewis & Ferretti, 2011, USA	<i>Topoi and literary interpretation: The effects of a critical reading and writing intervention on high school students' analytic literary essays</i>	Engelsk litteratur	Analytic literary essays
Li & Mak, 2022, Kanada	<i>The effects of using an online collaboration tool on college students' learning of academic writing skills</i>	Engelska	Expository writing
MacArthur m.fl., 2015, USA	<i>Self-regulated strategy instruction in college developmental writing</i>	Förberedande skrivprogram	Persuasive writing
MacArthur m.fl., 2022, USA	<i>Strategy Instruction With Self-Regulation in College Developmental Writing Courses: Results From a Randomized Experiment</i>	Förberedande skrivprogram	Argumentative essay
MacArthur m.fl., 2023, USA	<i>The challenges of writing from sources in college developmental courses: Self-regulated strategy instruction</i>	Förberedande skrivprogram	Source-based argumentative essay
Monte-Sano, 2008, USA	<i>Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices</i>	Historia	Evidence-based history essays
Morais m.fl., 2017, Portugal	<i>Argumentative skills development in teaching philosophy to secondary school students through constructive controversy: an exploratory study case</i>	Filosofi	Philosophical essay, synthesis

Nefferdorf & MacArthur, 2024, USA	<i>Effects of Self-Regulated Strategy Instruction in an Accelerated Developmental English Course: A Quasi-experimental Study</i>	Engelska	Argumentative essays using sources
Nielsen, 2021, USA	<i>Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: learner-differentiated effects on writing achievement</i>	Ämnes-övergripande	Analytical writing
Ohlsson, 2023, Sverige	<i>Akademiskt skrivande – en interventionsstudie med gymnasieelever</i>	Svenska	Utredande text
Rapanta, 2021, Portugal	<i>Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum?</i>	Ämnes-övergripande	Argumentative essay
Smagorinsky, 1991, USA	<i>The Writer's Knowledge and the Writing Process: A Protocol Analysis</i>	American studies	Essay, definition
Song & Ferretti, 2013, USA	<i>Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students' argumentative essays</i>	Ämnes-övergripande	Argumentative essay
VanDerHeide, 2018, USA	<i>Classroom Talk as Writing Instruction for Learning to Make Writing Moves in Literary Arguments</i>	Litteratur	Literary argument
van der Loo, m.fl., 2019, Nederländerna	<i>Reflection in Learning to Write an Academic Text: How Does Reflection Affect Observational Learning and Learning-by-Doing in a Research Synthesis Task?</i>	Communication and information sciences	Academic synthesis text
van Driel m.fl., 2022, Nederländerna	<i>Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction</i>	Historia	Argumentative essay
van Driel m.fl., 2024, Nederländerna	<i>Writing about the significance of historical agents: The effects of reading and writing instruction</i>	Historia	Historical discussion
Washburn m.fl., 2016, USA	<i>The Use of a Cognitive Strategy to Support Argument-Based Writing in a Ninth Grade Social Studies Classroom</i>	Social Studies	Argument-based writing

### 2.2.1 Problemdrivna uppgiftstyper

Som framgår av tabell 1 benämns skrivuppgifterna på varierande sätt i studierna. Den begreppsliga spridningen innebär variation med en gemensam nämnare: att skrivandet är problemdrivet. Samtidigt kan detta ta sig olika uttryck.

I den argumenterande texten är syftet primärt att påverka och övertyga läsaren. Det handlar om att få andra att ta ställning för den tes man driver, genom att föra fram goda argument. Här formuleras påståendet ofta som en åsikt, inte sällan i en kontroversiell fråga. Exempel på detta är uppgifterna i Butler och Britts studie (2011) där eleverna ska ta ställning för eller emot ett förslag på förbud mot telefonanvändning under bilkörning, eller hos Rapanta (2021) där eleverna argumenterar kring flyktmottagande eller slaveri.

I den utredande texten är syftet snarare att utveckla kunskap om och en djupare förståelse i en fråga eller att förklara ett komplext problem. Påståendet utgörs typiskt inte av en åsikt som slås fast i inledningen, utan av en slutsats eller tolkning som härleds genom analys.

Olika uppgiftstyper bjuder in till olika slags tänkande. Uppgiftstyperna kommer med olika kommunikativa syften, vilket i studierna får konsekvenser för elevernas arbetsprocesser, särskilt gällande perspektivtagande. Uppgifter som ensidigt fokuserar på att övertyga riskerar att förstärka partiskhet för den egna ståndpunkten (på engelska *my-side bias*) – tendensen att resonera och argumentera på ett sätt som gynnar den egna positionen. Denna typ av uppgifter kan också leda till att eleverna enbart söker information som bekräftar den egna ståndpunkten, så kallad bekräftelsebias (på engelska *confirmation bias*). Argument som står i konflikt med elevens förståelse riskerar att ignoreras eller till och med tolkas som stöd för den egna uppfattningen (Goldberg m.fl., 2011; Song & Ferretti, 2013).

Flera studier visar att utredande uppgifter kan motverka sådana tendenser. En central aspekt i dessa uppgifter är att eleven ställer olika perspektiv mot varandra för att nå en nyanserad slutsats. Genom att tvingas försvara motsatta positioner uppmuntras elever till skiften i tankemönster och att ompröva sin ursprungliga lösning (se avsnitt 3.3.1). Liknande resonemang återfinns i studier där det problemdriva skrivandet är baserat på källor och syftar till att förstå eller förklara något. Sådana uppgifter kräver att elever objektivt förmedlar information och tolkar författarens huvudidéer, snarare än att enbart argumentera för sin tes (De La Paz & Felton, 2010; Lewis & Ferretti, 2011; Li & Mak, 2022; Monte-Sano, 2008).

### 2.2.2 Toulmins modell för argumentation

En teoretisk utgångspunkt och samtidigt ett pedagogiskt verktyg som återkommer i studierna är den argumentationsmodell som utvecklades av Stephen Toulmin (1958). Modellen används för att synliggöra grunderna i hur slutledningar och resonemang är strukturerade och för att ge eleverna ett metaspråk för att tala om och utveckla sitt skrivande. I sin mest grundläggande form består modellen av tre komponenter som binder samman texten:

- Påstående: Den tes, slutsats eller det ställningstagande som skribenten vill att mottagaren ska acceptera.
- Argument: De skäl, belägg eller åsikter som åberopas som stöd för (eller emot) påståendet.
- Resonemang: Den länk eller princip som förklarar varför argumentet är relevant för påståendet och som legitimerar steget från belägg till slutsats.

Toulmins modell används flexibelt över olika uppgiftstyper och genrer. Även om kärnan i undervisningen ofta utgår från de tre grundbegreppen i PAR-modellen visar studierna att eleverna ofta behöver hantera mer komplexa strukturer för att nå högre kvalitet i sitt skrivande. Ett vanligt tillägg i insatserna som studeras är arbetet med invändningar och motargument. Att kunna identifiera och bemöta invändningar lyfts fram som avgörande för att utveckla både kritiskt tänkande och textens trovärdighet (De La Paz & Felton, 2010; Song & Ferretti,

2013). Denna typ av prövande resonemang kan ses som ett kännetecken för en analytisk textkompetens.

När eleverna rör sig från den generella strukturen i Toulmins modell till att faktiskt formulera innehållet i sina resonemang, blir också ämnesspecifika begrepp och tankesätt avgörande. I studierna om skrivande i historia och litteraturvetenskap framgår det att enbart en formell argumentationsstruktur inte räcker – eleverna måste också tillägna sig ämnesbegrepp för att kunna föra väl underbyggda resonemang. I historieundervisningen handlar detta ofta om att ”tänka som en historiker” genom att använda specifika procedurer för att värdera och tolka källor (De La Paz & Felton, 2010; Monte-Sano, 2008; Van Driel m.fl., 2022, 2024; Washburn m.fl., 2016).

Inom litteraturundervisningen fokuserar studierna på att ge eleverna verktyg för att gå bortom referat och i stället formulera tolkningar. I dessa studier fungerar de ämnesspecifika begreppen som logiska länkar som legitimerar steget från textunderlag till tolkning i elevernas resonemang (Lewis & Ferretti, 2011; VanDerHeide, 2018).

### 2.2.3 Läsförståelse

Läsförståelse utgör ett fundament för problemdrivet skrivande i studierna. Det handlar inte bara om förmågan att avkoda text, utan om en avancerad litteracitet där läsning och skrivande blir alltmer ömsesidigt beroende. Ett exempel på det är uppgifter som går ut på att ge och ta till sig kamratrespons som i studien av Nielsen (2021). I arbetet med problemdrivna skrivuppgifter framträder läsförståelsen som kritisk i framför allt två avseenden: för att tolka uppgiftsformuleringar och bedömningskriterier och för att kunna förstå, värdera och syntetisera källor.

#### *Tolkning av uppgiftsformuleringar*

En aspekt av läsförståelse som är avgörande för elevens framgång är förmågan att tolka uppgiftsformuleringar. Hur en skrivuppgift är formulerad styr i hög grad vilka kognitiva processer som aktiveras och vilken typ av text eleven producerar, vilket har betydelse för elevens möjlighet att klara av exempelvis nationella prov eller andra examinerande uppgifter. Om eleven inte förstår kraven i uppgiftsformuleringen – exempelvis skillnaden mellan att beskriva och argumentera eller utreda – riskerar texten att missa målet.

Studierna av Butler och Britt (2011) och Li och Mak (2022) visar hur svårigheter att skriva en bra text delvis kan botten i svårigheter att förstå vad uppgiften faktiskt kräver. Undervisningsinnehållet styr därmed över valet av uppgiftsformulering; läraren måste designa uppgiften så att den bjuder in till de förmågor – till exempel perspektivtagande eller syntes – som undervisningen syftar till att utveckla.

### 2.2.4 Källbaserade resonemang och syntesers komplexitet

Kravet på källbaserade resonemang höjer avsevärt svårighetsgraden för det problemdrivna skrivandet. Att skriva en text som är baserad på källor är en kognitivt betydligt mer krävande

uppgift än att skriva en text baserad enbart på egna åsikter eller bakgrundskunskaper. Hellman och kollegor (2025) samt MacArthur och kollegor (2023) understryker att skrivande med källor kräver att eleven inte bara hämtar idéer från en text, utan integrerar information från olika källor med sina egna idéer för att producera ny kunskap. Ett sådant arbete innebär en förmåga att kunna syntetisera andras perspektiv med de egna idéerna i en sammanhängande text, en process som ofta är övermäktig för elever utan explicit stöd.

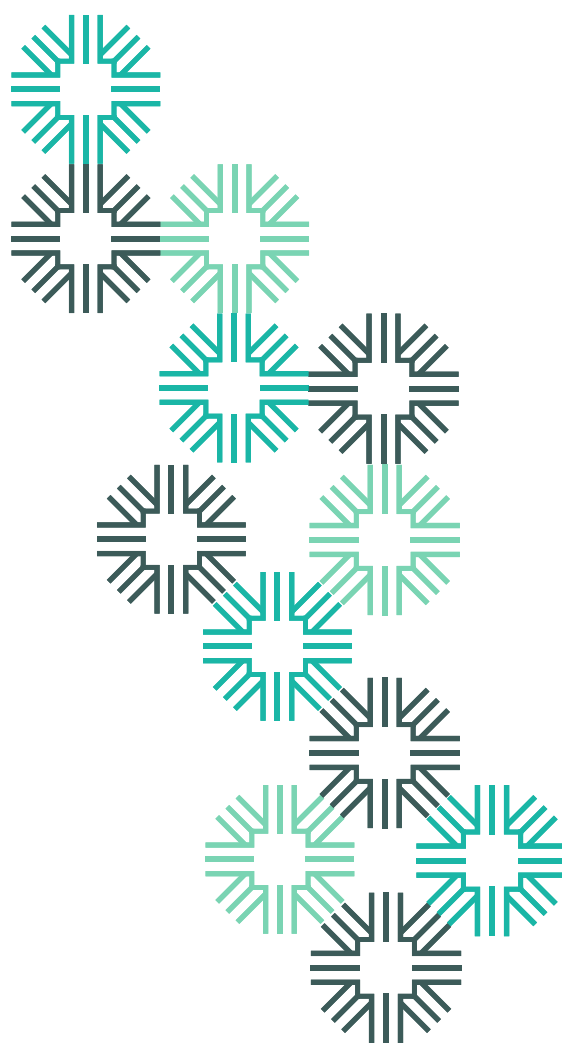
Skillnaden mellan att skriva utifrån bakgrundskunskap och att skriva utifrån källor är central (Casado-Ledesma m.fl., 2021; Nefferdorf & MacArthur, 2024). Källbaserat skrivande ställer krav på eleven att utvärdera källornas användbarhet, förstå dem på djupet, och därefter organisera dem för att representera ett eget perspektiv, en process som ibland kallas att föra en dialog med källorna. Utöver utmaningen att syntetisera innehåll, tillkommer även dimensioner som källkritik och tolkning. Elever förväntas inte bara resonera om en ståndpunkt i frågan, utan även granska dess trovärdighet och ursprung samt utveckla en förståelse för att historiska redogörelser är baserade på systematiska tolkningar (De La Paz & Felton, 2010; Van Driel m.fl., 2022, 2024).

I översikten kommer vi fortsättningsvis att använda de övergripande kategorierna argumenterande och utredande texter när vi diskuterar de olika texter som elever och studenter skriver. Vi kommer också att använda oss av PAR-modellen (påstående, argument och resonemang) när vi diskuterar de olika undervisningsexempel som bygger på Toulmins argumentationsmodell i studierna.

## 2.3 Att använda översikten

Översiktens fokus ligger på generella mönster i undervisning med problemdrivna skrivuppgifter och hur man som lärare kan relatera till dessa i sin undervisning. Vår förhoppning är att översikten ska vara till nytta som underlag och inspiration för didaktiska överväganden vid undervisning som inkluderar problemdrivet skrivande, men också främja kollegiala diskussioner kring lärande av analytisk textkompetens i allmänhet. I en sammanfattning i slutet av de respektive resultatavsnitten i kapitel 3 ger vi därför exempel på frågor som går att reflektera över såväl enskilt som i kollegiet. Som alltid är det viktigt att sätta resultaten i relation till den egna undervisningspraktiken och den aktuella elevgruppen. I kapitel 4 diskuterar vi övergripande tematik i studierna, och ger exempel på hur man kan vidareutveckla undervisningspraktiker i det egna klassrummet.





## 3. Problemdrivet skrivande i undervisningen

I avsnitt 2.2 framkom att analytisk textkompetens är ett mångfacetterat och kontextberoende fenomen som utvecklas i samspelet mellan läsning, skrivande, ämneskunskap och explicita strategier för analys, syntes och argumentation. Att arbeta aktivt med problemdrivet skrivande i undervisningssammanhang innefattar därför i regel skrivande, läsande och samtal om text. Det handlar om att skapa situationer där eleverna får träna på olika centrala beståndsdelar som analytisk textkompetens innefattar.

I detta kapitel diskuterar vi olika exempel på undervisning och hur arbetssätt och metoder kan bidra till elevernas lärande. Undervisningen i studierna tematiseras och diskuteras med fokus på undervisningsaktiviteter och lärandemål. En undervisningsaktivitet är ett organiserat moment inom undervisning som består av en planerad handling eller serie av handlingar. Det kan handla om allt från individuella uppgifter till gemensam diskussion i klassrummet.

I vissa studier undersöks mer komplexa undervisningsupplägg, där en uppsättning olika aktiviteter studeras över en längre tidsperiod. Andra studier har ett betydligt snävare fokus, där en enskild aktivitet står i centrum för analysen.

Vi diskuterar problemdrivet skrivande utifrån tre teman som på olika sätt bidrar med kunskap om hur man kan undervisa för att utveckla elevers analytiska textkompetens: vägleda elevernas skrivande; undervisa i strategier och möjliggöra elevernas aktiva deltagande.

### 3.1 Att vägleda elevernas skrivande

Detta avsnitt behandlar undervisning där ett flertal olika undervisningsaktiviteter förankras i ett övergripande arbetssätt eller en pedagogisk modell. Den här typen av studier bidrar med exempel på hur mer omfattande undervisningsupplägg kan utformas för att på ett systematiskt sätt främja ett problemdrivet skrivande. I huvudsak är det också undervisningen i sin helhet som analyseras och utvärderas, inte något specifikt inslag eller avgränsad aktivitet.

### 3.1.1 Att iscensätta undervisning med problemdrivet skrivande

Studierna i detta avsnitt (Monte-Sano, 2008; VanDerHeide, 2018; van Driel m.fl, 2022, 2024) undersöker olika arbetssätt där problemdrivet skrivande och ämneskunskaper integreras i undervisningen. De två arbetssätten som jämförs i flertalet studier beskrivs ofta i termer av reguljär undervisning respektive en mer akademiskt inriktad undervisning. I studierna ställs det höga krav på elevernas analytiska förmåga. De behöver lära sig att förstå och kunna tillämpa centrala komponenter i en argumenterande text. Studierna pekar på betydelsen av ett akademiskt inriktat arbetssätt med varierade aktiviteter där ämnesorienterad läsundervisning kombineras med explicit skrivundervisning. Elevernas arbete med tolkningar får på så sätt en ämnesrelaterad riktning.

I studien av Monte-Sano (2008) jämförs två olika arbetssätt för undervisning i historia i gymnasieskolan under en termin. Fokus riktas mot elevernas historiska förståelse och deras förmåga att uttrycka denna i en argumenterande text.<sup>4</sup> I studien följer forskaren två lärare som sägs representera två idealtypiska arbetssätt i historieundervisning. I den ena klassen användes vad forskaren beskriver som ett traditionellt arbetssätt med fokus på föreläsningar, faktainläring och individuellt arbete med läroboken. Undervisningen i den andra klassen benämns som akademiskt inriktad. Den var mer varierad och syftade till att utveckla såväl elevernas argumenterande skrivande som deras förståelse för historia som en tolkningsbaserad vetenskap. Här användes aktiviteter som arbete med historiska källor, helklassdiskussioner, grupparbeten samt regelbunden återkoppling på skrivuppgifter.

I analysen av elevernas texter tog forskaren fasta på två aspekter. Den första var argumentation där forskaren med utgångspunkt i Toulminmodellen (1958) bedömde elevernas påståenden, argument och resonemang (se avsnitt 2.2.2). Den andra aspekten var elevernas förmåga att förankra sina resonemang i en historievetenskaplig praktik. Här värderade forskaren i vilken utsträckning som elevernas tolkningar var baserade på källor och ett källkritiskt förhållningssätt samt deras förmåga att förklara och ta hänsyn till perspektiv, kontext och orsakssamband i sina tolkningar.

Eleverna bedömdes alltså i huvudsak inte utifrån det historiska innehållet i sina texter, utan snarare utifrån *hur* de argumenterade och resonerade för att formulera och stödja en tolkning av historia. Elevernas texter värderades utifrån fem olika nivåer.

Resultaten visade tydliga skillnader mellan klasserna, där eleverna som tagit del av det akademiska arbetssättet skrev texter som i högre grad speglade en förbättrad argumentationsförmåga och en mer utvecklad historisk analys. I båda klasserna avsattes samma tid till att läsa och skriva, vilket i genomsnitt innebar att skriva en övningsuppsats varannan vecka och läsa cirka åtta sidor text om dagen. Resultatet kan tolkas som att skrivande i sig således inte är tillräckligt om syftet är att främja ett problemdrivet skrivande i historia.

Studien visar att arbetssättet med fokus på tolkning, källkritik och explicit undervisning

4 Om historisk förståelse, se Skolforskningsinstitutet. *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och gymnasieskolan*. Systematisk forskningsssammanställning 2023:02.

i argumenterande skrivande underlättade för eleverna att utveckla komplexa historiska tolkningar och stödjade dem med konkreta belägg. Men Monte-Sano lyfter också fram begränsningar som har med lärarnas målsättning att göra, vilka i sin tur bidrar med ytterligare en aspekt av vad i undervisningen som är av betydelse för elevers lärande. Läraren som arbetade akademiskt hade som mål att utveckla elevernas förmåga till källbaserad argumentation, vilket ligger i linje med hur forskaren själv analyserar undervisningens utfall. I klassen med traditionell undervisning hade läraren som övergripande målsättning att eleverna skulle lyckas bra på universitetsförberedande prov, vilket läraren tolkade som att utveckla elevernas förmåga att skriva sammanfattningar och memorera stora mängder historiska fakta. Studien inkluderar dock ingen jämförelse av hur eleverna i de olika klasserna lyckades på dessa prov.

De två arbetssätten i studien kan beskrivas som kontrasterande exempel på lärar- och elevcentrerad undervisning. I lärarcentrerad undervisning intar läraren en mer aktiv roll och styr de undervisningsaktiviteter som pågår i klassrummet. Undervisningen sker ofta genom att läraren förklarar och instruerar under det att eleverna lyssnar, antecknar eller följer lärarens instruktioner. Exempel på den här typen av aktiviteter är föreläsningar och genomgångar. Men det kan även vara modelleringar, användande av modelltexter och förinspelat videomaterial (flipped classroom). Ett elevcentrerat arbetssätt karakteriseras i stället av att eleverna i högre grad styr över sitt eget lärande, att det finns ett väsentligt inslag av inflytande och valmöjligheter. Läraren är ansvarig för att lägga upp undervisningen på ett sätt som främjar elevernas lärande, men i den mån läraren deltar i olika undervisningssituationer är det i regel som stöd eller vägledning. Individuellt arbete, samtalsövningar och grupparbeten är exempel på elevcentrerade undervisningsaktiviteter

En möjlig tolkning är att de didaktiska vad- och hur-frågorna hänger nära samman och att de olika arbetssätten svarade mot olika målsättningar med historieämnet. Dock, om målet är att utveckla ett problemdrivet skrivande i historia så tyder studiens resultat på att det inte räcker med att eleverna får skriva. Det behövs även inslag i undervisningen som låter eleverna närma sig historia som ett tolkningsbaserat ämne samt att eleverna ges möjlighet att själva utveckla tolkningar och stödjade dem med belägg.

I studien av VanDerHeide (2018) undersöks relationen mellan argumenterande skrivande och diskussionsbaserad undervisning i en klass på en gymnasieskola. Sammanhanget är en universitetsförberedande kurs där eleverna skulle lära sig kritisk analys av poesi. Undervisningen baseras på ett lärarcentrerat upplägg med frågor och svar i klassrummet, samtidigt som det finns inslag av elevcentrerade aktiviteter i form av gruppdiskussioner. Forskaren undersöker också sambandet mellan diskussioner i klassrummet och de texter som eleverna skriver.

Studiens utgångspunkt är en kritik mot en formalistisk syn på skrivande, där undervisning i argumentation tenderar att reduceras till att tillämpa en förutbestämd schematisk mall. I studien betonas två risker med formalistisk undervisning: att fokus på form sker på bekostnad av innehåll samt att strikta formkrav hämmar elevers möjlighet att delta i klassrumsdiskussioner och utveckla ett ämnesbaserat skrivande.

Undervisningen i studien syftade till att lära eleverna att formulera hållbara argument inom en autentisk och ämnesbaserad kontext. Uppgiften gick ut på att skriva en argumenterande tolkning av ett poetiskt verk och genomfördes som en hemtenta över flera veckor. Eleverna fick under denna period även arbeta med övningsuppsatser under lektionstid. Undervisningen baserades på tre aktiviteter: lärarledd diskussion av modelltexter och poesi i helklass, kollaborativ analys av poesi i mindre grupper samt diskussion i helklass baserat på gruppernas redogörelser.

Den lärarledda diskussionen i helklass genomfördes som en gemensam och undersökande analys av exempeltexter, där läraren tillsammans med eleverna synliggjorde och kategoriserade olika skrivgrepp som exempelvis syftar till att skapa mening, etablera en tolkningsram eller styra läsningen. Eleverna fick analysera exempeltexter och diskutera vad som fungerade bra eller mindre bra. Fokus låg på att synliggöra skrivgrepp centrala för argumentation som genre och hur dessa kan förankras i en litteraturvetenskaplig analys. Dessa generella skrivgrepp utvecklades sedan med ämnesspecifika inslag som analys av bildspråk. Undervisningens upplägg sammanfattas i tabell 2.

Tabell 2. Struktur för skrivundervisning med genrer

STEG	SYFTE	AKTIVITET	LÄRARENS ROLL
1. Analys av genren.	Utveckla kunskap om centrala skrivgrepp inom genren.	Gemensam lärarledd analys av textexempel.	Identifiera skrivgrepp och förklara deras funktion.
2. Samtalsövningar.	Lära sig att tillämpa skrivgrepp.	Diskussion av exempeltexter i helklass och i grupp.	Ställa frågor och omformulera.

Källa: VanDerHeide 2018, s. 332, 342.

Klassen diskuterade hur man formulerar ett lämpligt *påstående* och vilken funktion det har i en argumenterande text. Man diskuterade hur man belägger ett påstående genom *argument* och hur argument kan inkorporera hänvisningar eller citat. Stor vikt lades vid betydelsen av att föra *resonemang*, att argument behöver utvecklas med ett eget tänkande och egna tolkningar som förklarar och kopplar samman argumentationens olika delar.

Läraren använde tre strategier för att leda helklassdiskussionerna: explicita redogörelser, frågor och omformuleringar. Redogörelser användes för att etablera en gemensam förståelse utifrån relevanta begrepp. Genom att ställa frågor uppmuntrades eleverna att använda olika skrivgrepp i muntliga resonemang. Frågor kunde handla om att eleverna själva skulle definiera funktionen av exempelvis bildspråk i poesi och sedan ge exempel på detta. I följande samtalsutdrag uppmuntras eleverna att återberätta och hänvisa till texten:

- Lärare: Så, den del av bildspråket som ni ser här? Vad lägger ni märke till?  
 Elev 1: De "spruckna händerna som värkte."  
 Lärare: Jaa, vi skulle nog kalla det visuellt, men också lite kinestetiskt – värken liksom framkallar känslan av värkande muskler.

- Elev 2: Jag menar, "den blåsvarta kylan" antyder att det är mörkt ute, och blå är färgen vi förknippar med kyla.
- Lärare: Ja, riktigt djupt kallt och mörkt, så du får både visuellt och taktilt bildspråk.

(VanDerHeide 2018, s. 336, vår översättning)

Utdraget är ett exempel på hur läraren etablerar relevanta ämnesbegrepp genom omformuleringar. Principen för omformulering är att läraren svarar på det elevernas säger genom att repetera ett bärande inslag, men på ett sätt som utvecklar och förankrar detta i ett ämnesadekvat språk. Omformulering lyfts i den här studien fram som centralt för att utveckla ett ämnesrelevant språk, i klassrummet och i elevernas texter.

Utöver helklassdiskussioner visade sig diskussioner i mindre grupper vara viktiga för att eleverna skulle lära sig de skrivgrepp som de sedan skulle använda i sitt eget skrivande. Gruppdiskussioner bidrog till att utveckla elevernas förmåga till mer avancerade tolkningar. Forskarens analys av skriftliga övningar under lektionerna visar att eleverna inledningsvis hade svårt att ta steget från att bara återberätta en dikt till att analysera stilistiska drag och hur dessa bidrog till diktens tematik. Vissa elever hade svårt att förstå att skrivgrepp som att återberätta var nödvändiga i en analys av poesi, samtidigt som de var underordnade andra grepp som att föra resonemang i den skrivna argumentationen.

Studien visar hur eleverna lär sig att skriva litterära argument genom att öva på specifika grepp i tal och skrift. VanDerHeide konstaterar samtidigt att upplägget ställer höga krav på läraren, som behöver bygga upp en gedigen kunskap om genrer samt en förmåga att själv kunna analysera skrivgrepp och utforma frågor som styr eleverna mot att öva på dessa grepp. Resultaten visar enligt forskaren hur sociala processer kan bidra till skrivutveckling. Elevernas skrivande blir en förlängning av samtalen de hade i klassrummet och i grupperna, snarare än att de skulle visa hur väl de kunde placera ett innehåll i en förutbestämd mall. Forskarens slutsats är att den här typen av undervisning har stor potential även för problemdrivet skrivande i andra ämnen.

Studierna av Monte-Sano (2008) och VanDerHeide (2018) kan förstås som exempel på forskning där syftet är att identifiera och analysera undervisningspraktiker som visat sig vara framgångsrika i autentiska klassrumssituationer. Ett kännetecken är att forskarna medvetet väljer ut fall där undervisningen fungerar väl och använder dessa som grund för att utveckla undervisningsmodeller eller didaktiska ramverk.

Två studier av van Driel och kollegor (2022, 2024) bygger på interventioner där forskarna utvärderar ett specifikt undervisningsupplägg som de själva har utformat. I likhet med studien av Monte-Sano (2008) jämförs ett akademiskt orienterat arbetssätt med mer traditionell undervisning.

Interventionerna baseras på kombinationer av ämnesspecifikt läs- och skrivundervisning där elever i en gymnasieskola fick öva på att analysera historisk forskning. I båda studierna

används samma uppgiftsformulering för elevernas argumenterande skrivande och samma bedömningsmallar användes för analys av elevernas skrivutveckling. Upplägget för varje intervention var fem lektioner.

Undervisningen baserades på läsning av historiska framställningar som representerade två kontrasterande perspektiv på en välkänd historisk aktör och dess historiska betydelse. I studierna fick eleverna exempelvis skriva om Napoleon och Kolumbus. Eleverna fick jämföra ett nationalistiskt perspektiv från ett äldre historiskt verk med ett kritiskt perspektiv från ett mer modernt historiskt verk. Eleverna fick också öva på att redogöra skriftligt för de två perspektiven och driva en egen tes och belägga denna med explicita argument. En liknande typ av skrivuppgift användes även som för- och eftertest för att mäta elevernas skrivutveckling.

Undervisningen innehöll genomgående ett flertal olika aktiviteter som lärarledda presentationer, helklassdiskussioner, diskussioner i grupp och individuella läs- och skrivuppgifter. Skillnaden mellan undervisningsuppläggen låg framför allt i undervisningens innehåll. I den traditionellt orienterade undervisningen låg fokus på att diskutera det historiska innehållet, medan fokus i den akademiskt orienterade undervisningen i stället låg på att analysera historieskrivningen i sig och hur de två framställningarna skiljde sig åt i detta avseende.

Syftet med det akademiska arbetssättet var att utveckla en förståelse för historia som en tolkande vetenskap. Eleverna fick öva på att urskilja centrala element i historia som perspektiv, kontext och förändring samt hur argumentationen var uppbyggd. Ett viktigt inslag i undervisningen var att eleverna arbetade med analytiska frågor, i syfte att de skulle kunna inkorporera kunskapen i sina texter:

- Vad är författarens budskap?
- Hur är författarens resonemang uppbyggt?
- Hur påverkas författaren av den historiska kontexten?

Eleverna fick också öva på att identifiera ord som var drivande i den historiska tolkningen som exempelvis värderande ord som ”viktig” eller hur författaren beskrev konsekvenser med olika uttryck som exempelvis ”temporär” för att tona ner betydelsen av vissa händelser.

I den senare studien (2024) genomförs två interventioner efter varandra för att pröva om det är mer effektivt att kombinera den akademiskt orienterade undervisningen med explicita instruktioner för skrivande, än att eleverna får samma typ av ämnesspecifika undervisning två gånger. I undervisningen byttes några inslag ut mot att eleverna fick lära sig hur en argumenterande uppsats är strukturerad med delar som inledning, avhandling och slutsatser. Läraren gick igenom hur man skriver historiska resonemang med fokus på att använda ett relevant språk som relaterar till historisk betydelse och historisk contextualisering, det vill säga att använda uttryck som ”vilket ledde till” eller ”på den tiden”. Elevernas texter analyserades och bedömdes i båda studierna utifrån en matris med tre huvuddelar:

- Generella drag: målgruppsanpassning och textkoherens.
- Textstruktur: inledning, huvuddel och slutsatser.
- Historiskt resonemang: perspektiv, kontext, fakta och begrepp.

Forskarnas övergripande slutats av studierna är att akademiskt orienterad undervisning baserad på arbetssätt som liknar historikerns arbete bidrar till elevers förmåga att skriva argumenterande texter. Inslag av konkret skrivundervisning ökade ytterligare kvaliteten på elevernas argumentation. Undervisningen bidrog också till att eleverna utvecklade en historisk förståelse som hjälper dem att läsa historiska framställningar och föra skriftliga resonemang kring historisk betydelse.

Upplägget för lektionerna kan enligt forskarna ses som exempel på hur man iscensätter lektioner med ämnesinriktat skrivande i historieundervisning. Styrkan i undervisningen är enligt forskarna att den synliggör hur historiker använder ämnesspråk när de konstruerar en övertygande tolkning av det förflutna samt hur de arbetar med den historiska kontexten. Undervisning i ämnesspecifikt läs- och skrivundervisning gör det möjligt för elever att utveckla förståelse för historiska framställningar som kontextualiserade perspektiv på det förflutna.

### 3.1.2 Att bygga en praktikgemenskap

I det här avsnittet diskuterar vi studier (Imbrenda, 2018; Ohlsson, 2023) där undervisningen organiseras som deltagande i en praktikgemenskap. I stället för att betrakta skrivande som träning av färdigheter uppfattas skrivande som en social handling. Undervisningen bygger i stor utsträckning på muntlig interaktion med diskussioner i helklass eller grupp och målet är att utveckla kritiskt tänkande som en förutsättning för att skriva analytiskt.

I studien av Imbrenda (2018) studeras undervisning som har som målsättning att förbereda eleverna för de krav som ställs på läs- och skrivfärdigheter i en akademisk praktikgemenskap. Genom ett undersökande arbetssätt, där eleverna fick skriva argumenterande texter om existentiella frågor, syftade undervisningen till att utveckla elevers förmåga att föra analytiska resonemang. Elever från två gymnasieklasser i undervisning i majoritetsspråket deltog i interventionen som genomfördes under ett helt år.

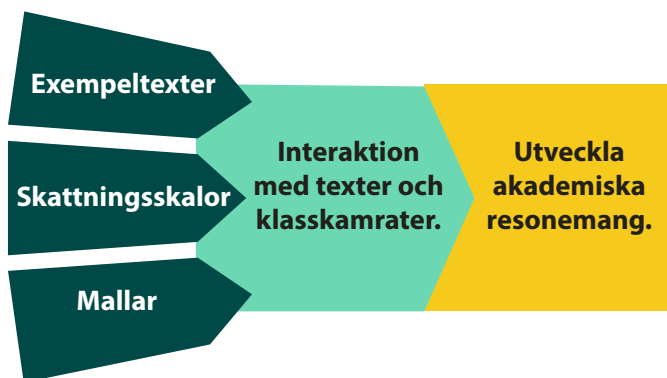
Undervisningen analyserades dels utifrån elevernas prestationer på ett förberedande prov inför högskolestudier (College Writing Placement Exam), dels utifrån en fördjupad analys av hur elevernas skrivande utvecklades under den pågående undervisningen.

Toulmins argumentationsmodell (1958) fungerade som en utgångspunkt för undervisningen, där de tre komponenterna påstående, argument och resonemang utgjorde en gemensam begreppsapparat som strukturerade undervisningen. Eleverna fick arbeta med olika teman som exempelvis ”Vad innebär det att vara smart?” och ”Hur påverkar sociala medier våra liv?”

Genomgående användes tre stödverktyg i undervisningen som vi har sammanfattat i figur 2. Exempeltexter är texter som valts ut eller tagits fram utifrån speciella lärandemål. Eleverna läser och diskuterar texter som öppnar för reflektion kring temat och som utgör grund för egna resonemang. Skattningsskalor är verktyg för att värdera texter, eleverna bedömer styrkan i argumentationen, skriver en kort motivering och diskuterar skillnader mellan texterna. Mal-lar refererar till stödverktyg utformade för att strukturera komponenter i en argumentation.

Eleverna skriver först med hjälp av mallar, och därefter utan stöd. Varje delmoment avslutas med en längre skrivuppgift. Syftet med stödverktygen var att uppmuntra eleverna att interagera med både texterna de läste och klasskamraterna, samt att utveckla akademiskt präglade sätt att resonera.

Figur 2. Stödverktyg för argumentation i en praktikgemenskap



Källa: Imbrenda (2008), s. 322–324.

Den fördjupade analysen av elevernas skrivande visade att nära hälften av eleverna visade en kommunikativ potential i sina texter. Elevernas förmåga att använda ett akademiskt språkbruk var däremot mer splittrad, där majoriteten av eleverna blandade ett akademiskt språkbruk med ett mer vardagligt språkbruk. Elevernas förmåga att föra resonemang var än mer bristfällig. Majoriteten av eleverna använde frekvent sätt att resonera som inte var lämpliga i akademisk argumentation, exempelvis spekulativa argument, feltolkningar och generaliseringar.

Forskaren är framför allt intresserad av att försöka förklara vad det sista resultatet kan bero på. Analysen visar att elevernas förmåga att resonera påverkas av deras föreställningar om vilket värde olika typer av texter har i den aktuella akademiska praktiken. Eleverna gjorde en implicit uppdelning av källor i två olika typer: fakta och åsikter.

Påståenden som kategoriserades som fakta fick status av sanningar, vilket fick till följd att eleverna ignorerade kraven på bevisföring i akademisk argumentation. Påståenden som kategoriserades som åsikter blev självklara mål för kritik, men då baserat på texttypen snarare än på hur författaren av texten argumenterade. Detta ledde till att eleverna tenderade att resonera på ett icke akademiskt sätt.

En jämförelse av elevernas texter över tid kunde samtidigt visa på positiva mönster i elevernas utveckling. I takt med att elevernas förståelse av nyckelbegreppen påstående, argument och resonemang utvecklades, ökade också deras förmåga till kommunikativt skrivande och ett akademiskt språkbruk. Karakteristiskt var att eleverna över tid blev medvetna om vikten av att belägga påståenden och att välgrundade resonemang tar hänsyn till olika perspektiv. På textnivå framkom utvecklingen i att eleverna i större utsträckning började använda genre-

typiska så kallade sambandsord som ”dock” och ”men”, vilka är en förutsättning för att utföra mer avancerade handlingar med skrivandet, som exempelvis att signalera kontraster.

Genom att etablera argumentation som en central social aktivitet i klassrummet och att utgå ifrån problem som var relevanta för eleverna, skapades möjligheter för eleverna att gå från rollen som perifera deltagare till att bli aktiva medlemmar i en akademiskt orienterad praktikgemenskap.

I studien av Ohlsson (2023) ligger fokus på hur man kan arbeta med akademiska skrivkonventioner i undervisningen. I studien prövas den didaktiska potentialen i att visuellt och muntligt synliggöra texttypiska drag, och hur det kan bidra till att utveckla skrivande av vetenskaplig karaktär hos eleverna.

Sammanhanget är tre designade lektioner som prövas i undervisning i svenska i två gymnasieklasser. Eleverna skrev inledningsvis en utredande text som liknar de nationella provens skrivuppgifter. Avslutningsvis fick eleverna omarbeta sina skrivuppgifter som ett eftertest. Resultaten visar en förbättring för eleverna som deltog i interventionen.

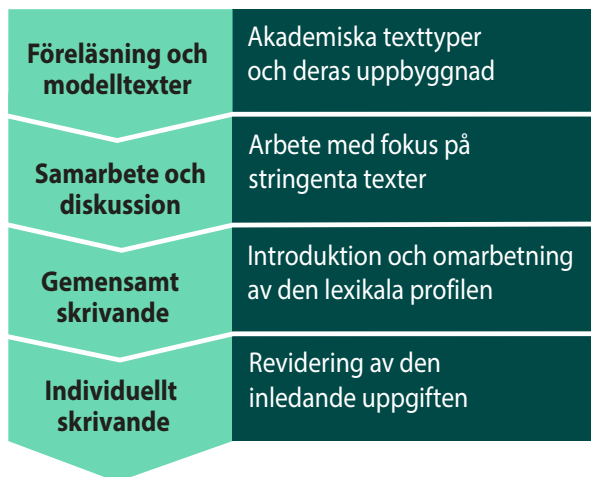
I studien är forskaren inte primärt intresserad av att värdera elevernas förmåga att skriva analytiskt, utan det är inslaget av ett vetenskapligt språkbruk i elevernas texter som analyseras. Det handlar alltså om att utveckla en förståelse hos eleverna för problemdrivet skrivande i en akademisk praktikgemenskap (se även avsnitt 4.3.3).

I undervisningen användes två didaktiska verktyg: modelltexter och lexikala profiler. Arbetet med modelltexter syftar till att synliggöra det akademiska språkbruket i autentiska textexempel. Tanken är att eleverna på så sätt utvecklar en förståelse för språkliga val och att skrivandet utvecklas i linje med en akademisk praktikgemenskap.

Lexikala profiler som didaktiskt verktyg bygger på användandet av en språkdatas. Med hjälp av ett mjukvaruprogram kartläggs varje elevtext i form av en lexikal profil som synliggör vokabulären på olika nivåer. Med stöd av lexikala profiler fick eleverna öva på att skriva stringent, vilket kallas att packa språket, det vill säga att minska användningen av vardagliga (högfrekventa) ord och öka användningen av akademiska (lågfrekventa) ord. Syftet var att öka textens så kallade lexikala densitet.

Undervisningen baserades på cirkelmodellen. Enligt denna modell delas arbetet med en viss typ av text – i det här fallet den akademiska texttypen – upp i fyra faser som går från att bygga förståelse till individuellt skrivande. Figur 3 ger en överblick över undervisningens upplägg och innehåll.

Figur 3. Undervisning i akademiska skrivkonventioner med cirkelmodellen



Källa: Ohlsson, 2023, s. 9.

I introduktionen till akademiska texttyper ingick formalia för akademisk text och referenshantering samt skillnaden mellan vardagsspråk och akademiskt språk. I samarbetsfasen låg fokus på diskussion om hur man ”packar texter”, bland annat genom nominaliseringar och passiv verbform. Följande exempel visar hur en modelltext utvecklades från 105 till 87 och slutligen 34 ord:

Jag tycker det är en självklarhet att föräldrarna får välja själva vem som ska vara hemma med deras barn, hur länge och hur mycket eller lite man vill. Det kanske inte alltid passar att vara ledig i flera månader. Jag tycker man ska få lägga upp det hur man vill oavsett om det är mamman eller pappan som är hemma med barnet. Det viktigaste är att någon är hemma med barnet. Jag tycker att man ska få välja själv när man ska vara hemma och vara föräldraledig men givetvis är det bra att barnet får tid med båda sina föräldrar och inte bara den ena.

Det är en självklarhet att föräldrarna själva väljer vem som ska vara hemma med deras barn, hur länge och hur mycket man än vill. Det passar inte alltid att vara ledig under längre tid. Man ska få lägga upp det hur man vill oavsett vilken förälder som är hemma så är det viktigaste att någon är där.

Det är en självklarhet med gällande valfrihet hur föräldrar väljer att dela föräldrapenningen och vem som ska vara hemma med barnet. Viktigast är att någon är hemma med barnet. Föräldrarnas tidsfördelning bör vara jämn.

(Ohlsson, 2023, s. 11)

Resultaten visar att eleverna efter undervisningen skrev kortare och mer koncisa texter, språkbruket blev mer varierat och såväl andelen verb i passiv form som akademiska ord hade ökat. Sammantaget visar analysen på en ökning av lexikal densitet, eleverna packar texten – skriver mer stringent – på ett sätt som är karakteristiskt för ett akademiskt språkbruk.

Forskaren konstaterar att interventionen, trots dess relativt korta tid, bidrog till att synliggöra språkliga särdrag och grammatiska konstruktioner som är vanliga i akademiskt skrivande, vilket främjade elevernas förmåga att revidera sina texter i linje med akademiska skrivkonventioner. På en övergripande nivå bidrog studien till elevernas förmåga att göra språkligt reflekterande val, vilket är en förutsättning för att förstå hur exempelvis den akademiska texttypen är konstruerad.

Studien av Hellman och kollegor (2025) undersöker elevers förmåga att föra välgrundade och transparenta resonemang. Denna förmåga beskrivs i studien som helt central för att kunna delta i högre utbildning. Fokus i studien ligger på referenshantering och hur undervisning kan iscensättas för att hantera elevers utmaningar med att använda och referera till källor. Studien genomfördes i tre klasser på samhällsvetenskapliga programmet, där eleverna fick delta i en designad undervisning med tre forskningslektioner. Som för- och eftertest skrev eleverna texter som liknade de nationella proven i svenska.

Utgångspunkten för studien är att referenshantering är kognitivt krävande eftersom det innefattar flera förmågor, som att återberätta idéinnehåll från källor, hänvisa till dessa på ett korrekt samt integrera innehållet i egna resonemang och slutsatser. Lärare och forskare planerade, genomförde och analyserade undervisning tillsammans i cykler. Ett sådant upplägg möjliggjorde att undervisningens innehåll kunde justeras successivt över de tre lektionerna.

Undervisningen baserades på arbete med modelltexter som eleverna fick analysera, diskutera och bearbeta genom skrivande. Syftet var att öva på att bygga resonemang som var transparenta och källförankrade. Samma upplägg användes i de tre lektionerna och bestod av en genomgång i helklass samt grupparbete där eleverna arbetade med modelltexter. Därefter bearbetade de modelltexterna gemensamt i helklass med stöd av läraren. Varje lektion avslutades med en individuell skrivuppgift där eleverna fick reflektera över sin förmåga till referenshantering. Frågor som eleverna fick arbeta med i gruppfasen tog fasta på bland annat följande aspekter:

- Hur mycket och på vilket sätt ska källor presenteras? Hur utförlig ska den första hänvisningen vara, och hur hänvisar man när källan återkommer?
- Vad ska stå i fokus i referensen – innehåll eller upphovsperson? Ska referatet betona vad som sägs, vem som säger det eller båda delarna?
- Hur skapas transparens mellan olika idéinnehåll i texten? Hur ofta behöver man källhänvisa i ett stycke för att det ska vara tydligt vad som kommer från källan och vad som är eget tänkande?

Resultaten visar att eleverna blev bättre på att referera till källor och använda källornas

idéinnehåll på ett funktionellt och transparent sätt. Studiens bidrag kan sammanfattas i tre huvudpunkter:

- Erkännande: källor ges erkännande genom tydliga källhänvisningar.
- Funktionellt: källans idéinnehåll måste fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll, källor ska inte staplas utan de behöver förankras i argumentationen.
- Transparens: det ska gå att urskilja eget idéinnehåll från källornas idéinnehåll.

Studiens didaktiska betydelse sammanfattas av forskaren i två huvudsakliga resultat. Det första är vikten av att synliggöra skrivnormer i det egna ämnet, exempelvis utifrån jämförelser med andra ämnen. Risken är annars att elevers förståelse för referenshantering kan hindras av att en norm uppfattas som generell, vilket kan stå i vägen för elevernas skrivutveckling. Det andra poängen är betydelsen av att etablera ett gemensamt språk i undervisningen för centrala aspekter som referatmarkörer, textstruktur och formalia för referenser, vilket möjliggör återkoppling på elevers hantering av referenser i skrivandet.

#### 3.1.3 Sammanfattning avsnitt 3.1

Problemdrivet skrivande baseras på en kombination av olika undervisningsaktiviteter som riktar sig mot analys, ämnesinnehåll och språk. Resultaten visar på betydelsen av att integrera läsning, samtal och skrivande. Läsning bidrar med modeller för tolkande och argumenterande tänkande i text. Samtal är viktigt för att utveckla elevernas förståelse för hur man bygger resonemang utifrån relevanta begrepp och perspektiv. Skrivövningar bidrar med möjligheter till formativ bedömning av elevers förmåga att formulera tolkningar och argumentationer i text. Läsning, samtal och skrivande ska alltså ses som sammanlänkade aktiviteter – varje del förstärker de andra.

Resultaten visar också att problemdrivet skrivande utvecklas när eleverna får delta i en gemenskap där skrivande ses som en social och meningsskapande aktivitet. När skrivande blir en gemensam aktivitet, snarare än en individuell uppgift, stärks elevernas förståelse för exempelvis konventioner för ett akademiskt språkbruk.

#### *Diskussionsfrågor*

1. Hur kan läsning, samtal och skrivande integreras så att de förstärker varandra och tillsammans utvecklar elevernas analytiska textkompetens?
2. Hur kan lärarcentrerade och elevcentrerade aktiviteter kombineras i ett undervisningsområde för att ge eleverna både struktur och handlingsutrymme?
3. Hur kan förväntningar på den sorts text som ska skrivas göras explicita så att eleverna förstår hur tolkningar och argumentationer i text är uppbyggda inom respektive ämne?

4. Hur kan en praktikgemenskap skapas i klassrummet där eleverna får möjlighet att delta i ämnets sätt att tänka, tala och resonera – inte bara producera texter?

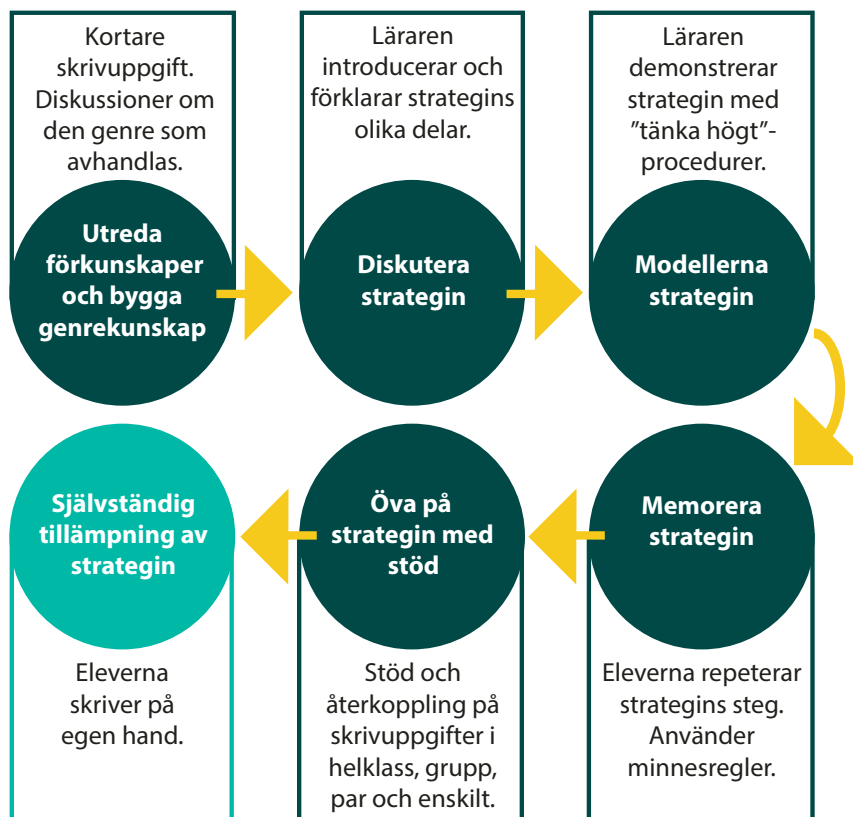
### 3.2 Att undervisa i strategier

Att undervisa i strategier innebär att läraren genom explicit undervisning stödjer elever i att förstå *hur* man tänker och arbetar när man skriver analytiskt. Tanken bakom undervisningen är att introducera eleverna till den repertoar av strategier som erfarna skribenter använder vid planering och bearbetning av texter. Genom att lära sig sådana strategier förväntas eleverna på ett mer effektivt sätt kunna kombinera och tillämpa kunskaper om genrer, skrivprocessens olika delmoment och ämnesinnehåll. Det kan exempelvis handla om att mer metodiskt analysera uppgiften, att bearbeta texter utifrån relevanta kriterier samt att organisera ämnesinnehållet och använda ämnesspecifika begrepp på ett adekvat sätt.

Vi inleder avsnittet med att diskutera generella kontra specifika strategier i studierna av Smagorinsky (1991), ett tidigt exempel på arbete med strategier i skrivundervisning, och Song och Ferretti (2013). Därefter ser vi närmare på studier av MacArthur och kollegor (2015, 2022, 2023) samt Nefferdorf och MacArthur (2024), där strategiundervisning har formaliserats och utvecklats till en sammanhållen undervisningsmodell. I studierna av Washburn och kollegor (2016), De la Paz och Felton (2010) och Lewis och Ferretti (2011) ligger fokus på ämnesspecifika strategier.

I alla studier, förutom Smagorinsky, används samma undervisningssekvens för strategiundervisning. Modellen består i regel av sex steg, men kan byggas ut med inslag av exempelvis kamratbedömning och revidering. Målet är att gradvis introducera strategin och bygga upp elevernas kompetens att tillämpa strategin självständigt i skrivuppgifter.

Figur 4. Strategiundervisning i sex steg



### 3.2.1 Generella kontra specifika strategier

Smagorinsky (1991) undersöker vilken påverkan olika typer av avgränsade metoder har på elevers skrivutveckling och deras förmåga att tänka kritiskt. I studien jämförs tre metoder för att lära ut problemdrivet skrivande: undervisning med modelltexter, undervisning i generella strategier samt undervisning i uppgiftsspecifika strategier. Sammanhanget är ordinarie undervisning för gymnasieelever i det tvärvetenskapliga ämnesområdet amerikansk historia och samhällskunskap, på engelska American studies.

I studien kompletteras analysen av skrivande med ett så kallat tänka-högt-protokoll för att undersöka hur eleverna arbetar när de skriver uppsatser. Resultaten visar att de tre metoderna på olika sätt hade betydelse för såväl elevernas skrivutveckling som för hur de gick till väga för att lösa uppgiften.

Uppgiften gick ut på att skriva en uppsats baserad på en definition av ett abstrakt begrepp som exempelvis vänskap eller ledarskap. Att definiera beskrivs som en ämnesövergripande

färdighet som består av ett antal komponenter. I studien lägger forskaren fokus på tre centrala komponenter: etablera *kriterier* som avgör vad som inkluderas i definitionen, använda *exempel* som kan illustrera kriterierna samt använda *kontrasterande exempel* som synliggör gränsdragningar.

Gemensamt för de tre metoderna som prövades var att den inledande delen av undervisningen baserades på användandet av modelltexter. I den första interventionen fick eleverna arbeta vidare med att studera och diskutera olika exempel på definitioner i texter. I den andra interventionsgruppen, där eleverna fick undervisning med generella strategier, kombinerades arbetet med modelltexter med att eleverna fick lära sig att själva generera definitioner som innehåller de centrala komponenterna. Eleverna fick lära sig två strategier: fritt skrivande och brainstorming. I den tredje interventionen, med uppgiftsspecifika strategier, fick eleverna i stället lära sig en strategi som gick ut på att generera definitioner genom att studera komplicerade exempel. Exempelvis fick de analysera sju olika textexempel som diskuterade yttrandefrihet och generera kriterier på definitioner utifrån dessa.

I studien analyseras undervisningens utfall för två områden: elevernas förmåga att definiera begrepp och stödja dessa med exempel i sina uppsatser samt elevernas förmåga att kritiskt reflektera över valet av kriterier och exempel i arbetet med sina definitioner. Detta område analyseras utifrån tänka-högt-protokollet.

Resultaten visar på skillnader för dessa två områden. Elever med undervisning baserad på enbart modelltexter uppvisade endast begränsade förbättringar i sitt skrivande samt bristande kritiskt tänkande kring de begrepp som definierades. Elever som deltog i undervisning med generella strategier gjorde däremot framsteg i båda dessa områden. Tydligast framsteg gjorde dock elever som fick undervisning i uppgiftsspecifika strategier; de integrerade sina idéer på ett målmedvetet sätt, reflekterade kritiskt över de begrepp som definierades och tycktes föra en kritisk dialog med sig själva för att förutse behov i skrivprocessen

Fördelen med att undervisa med modelltexter är enligt forskaren att det kräver mindre tid för planering och genomförande. Undervisningen bygger på tanken att läraren visar hur den färdiga produkten ser ut och elevens uppgift är att sedan tillämpa samma form på sina egna idéer. Resultaten visar att eleverna hade stora problem med att lära sig att skriva på samma sätt som i modelltexterna. De hade svårt att placera sitt eget skrivande i modelltextens form och tänkte inte kritiskt om de idéer som de försökte placera in i formen.

I studien poängteras att nackdelen med såväl generella som specifika strategier är att de är tidskrävande. Undervisning med generella strategier kräver att studenterna ges tid till att engagera sig i skrivprocessen utifrån dessa. Att arbeta med uppgiftsspecifika strategier är ännu mer tidskrävande eftersom det kräver tid för varje typ av skrivande som eleverna ska lära sig. Dessutom kräver det mer planeringstid för läraren att utforma sådana specifika strategier.

Forskaren drar slutsatsen att för mer öppna uppgifter kan det vara tillräckligt att utveckla modelltexter med generella strategier som inte är så tidskrävande. För mer avgränsade uppgifter – som att definiera – krävs det antagligen specifika strategier om studenterna ska utveckla sin förmåga till problemdrivet skrivande.

I studien av Song och Ferretti (2013) får studenterna arbeta med kritiska frågor och argumentationsscheman i revidering av texter. Sammanhanget är en introduktionskurs på lärarutbildningen där 30 studenter deltog i undervisning baserat på tematiken kontroversiella frågor. Uppgiften gick ut på att skriva argumenterande texter på teman som exempelvis ”Ska det vara tillåtet för sociala nätverkstjänster att samla in information om människors köpvanor och sälja det till andra företag?”

Studiens resultat visar att strategiundervisning som inkluderar kriterier för kritisk granskning och en metod för systematisk reflektion styr eleverna mot meningsskapande revideringar och främjar studenters förmåga att skriva välgrundade resonemang. Studien visar också att lärande av strategier för läsförståelse och lärande av strategier för skrivande hänger tätt samman: strategier för analys och tolkning av andras texter kan användas som en revideringsstrategi för att främja ett problemdrivet skrivande.

Två interventioner och en kontrollgrupp jämfördes med varandra över en period på cirka tre veckor. Studenterna i den första interventionsgruppen fick lära sig en strategi som gick ut på att arbeta med argumentationsscheman och kritiska frågor. I den andra interventionen fick de enbart arbeta med argumentationsscheman. I kontrollgruppen fick de skriva och revidera uppsatser, de fick ingen undervisning om vare sig argumentationsscheman eller kritiska frågor. Resultaten visar att de som deltog i den första gruppen med både scheman och kritiska frågor skrev uppsatser av högre kvalitet som inkluderade fler alternativa perspektiv, motargument och bemötanden av motargument.

Poängen med argumentationsscheman är att de bidrar med tydliga strategier som kan användas för att generera argument för ett ställningstagande. Studenterna fick lära sig två sådana scheman. Det första gick ut på att argumentera utifrån potentiella positiva eller negativa konsekvenser av ett ställningstagande. Det andra schemat gick ut på att argumentera utifrån särskilda fall eller exempel som kan ge stöd åt argumenten, och på så sätt illustrera och övertyga om exempelvis konsekvenserna av ett ställningstagande.

I den första interventionsgruppen kombinerades dessa scheman med en strategi som gick ut på att utvärdera ett arguments relevans för ett påstående genom att ställa kritiska frågor. Eleverna uppmuntrades att beakta alternativa perspektiv och på så sätt föregripa eventuella invändningar mot det egna ställningstagandet.

Det konkreta tillvägagångssättet kan beskrivas som att föra en kritisk dialog med sig själv, där studenten agerar både som förespråkare och kritisk motpart. Förespråkaren för förslaget argumenterar genom att betona positiva konsekvenser och förstärker sin argumentation med stödjande exempel. Motparten kan då ställa frågor:

- Hur sannolikt är det att den (positiva) konsekvens som lyfts fram faktiskt inträffar?
- Vilka bevis anförs det för att detta sannolikt kommer att hända?
- Är de fall eller exempel som framhålls övertygande?
- Finns det negativa konsekvenser som kan uppstå om förslaget genomförs som inte har tagits hänsyn till?

Genom att medvetet och explicit förhålla sig kritisk till sin egen argumentation lär sig studenterna att såväl generera motargument som att bemöta dessa.

Forskarna kunde konstatera att det fanns tydliga skillnader mellan grupperna. De båda interventionsgrupperna reviderade sina texter betydligt mer än vad kontrollgruppen gjorde. Den grupp som fick undervisning med bara argumentationsscheman inkluderade visserligen flest argument i sina uppsatser, men de bemötte mer sällan alternativa perspektiv.

Det systematiska frågeställandet öppnade upp för kritisk reflektion där studenterna på ett mer framgångsrikt sätt lyckades integrera båda sidor av en fråga. Eftersom de lade mer vikt vid alternativa perspektiv och motargument så var de också mindre benägna för partisk argumentation (på engelska *my-side bias*, se avsnitt 2.2.1). En orsak till att strategin främjade högre kvalitet i texterna var enligt författarna att den uppmuntrade till att klargöra idéer snarare än att lägga fokus på förändringar på textnivå.

### 3.2.2 Generella strategier och modellering

Studierna i detta avsnitt (MacArthur m.fl., 2015, 2022, 2023; Nefferdorf & MacArthur, 2024) använder samma struktur för genomförandet av strategiundervisningen – ett antal aktiviteter som delas in i olika steg och genomförs i en specifik ordning (se figur 4). I den här typen av strategiundervisning används både lärarcentrerade och elevcentrerade aktiviteter, där tyngdpunkten inledningsvis ligger på lärarcentrerade aktiviteter som genomgångar, modelleringar och olika former av stöttning.

I studierna utvärderas på en övergripande nivå undervisningsmodellen *Self-Regulated Strategy Development (SRSD)*. Karakteristiskt för SRSD är att eleverna inte bara får explicit undervisning i skrivstrategier, utan de får även lära sig strategier för att reflektera över och värdera sina egna prestationer. Modellen bygger på en förståelse av skrivande som en kognitiv och social process och utgår från teorier om självreglering och motivation. Systematisk reflektion över den egna skrivprocessen uppfattas i denna modell som ett centralt inslag i lärandet av skrivstrategier.

Det finns flera likheter mellan studierna. Det är i flera fall samma forskare och det är interventionsstudier där ett stort antal studenter deltar över en hel termin och utfallet utvärderas på kursnivå i en jämförelse med studenter i reguljär undervisning. Det finns samtidigt ett inslag av progression mellan studierna där strategiundervisning utvärderas dels utifrån olika forskningsdesigner, dels utifrån olika inriktning på kurser och uppgiftsformuleringar.

MacArthur och kollegor (2015) utvärderar strategiundervisning för nybörjarkurser i akademiskt skrivande. Forskarna utformade ett omfattande undervisningsupplägg med strategier för att planera, skriva och revidera texter samt strategier för självreglering och motivation. Kursen var uppdelad i moment som introducerade olika genrer men följde samma struktur i undervisningen (se figur 4). Interventionen utvärderades genom att studenterna fick skriva en argumenterande text. Resultaten visar att de som deltog i strategiundervisningen skrev uppsatser som var längre och av högre kvalitet. Vidare framkom att de även hade gjort framsteg i sin motivation, särskilt gällande måluppfyllelse och självtillit kopplad till skrivprocessen.

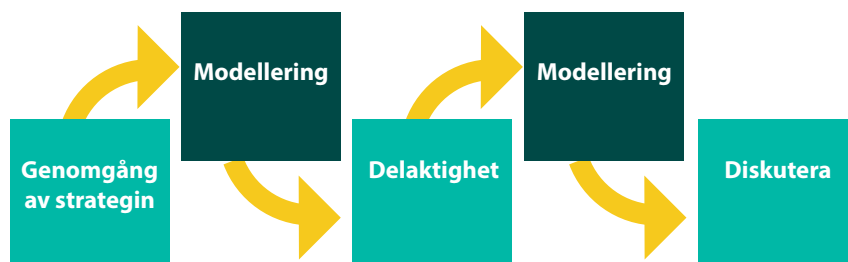
Studien av MacArthur och kollegor (2022) följer samma undervisningsupplägg men använder till skillnad från den tidigare studien en experimentell metod, vilket innebär att eleverna blev slumpmässigt indelade i olika klasser. Resultaten visar även i denna studie att studenterna som fick strategiundervisning skrev argumenterande texter som var av högre kvalitet samt att motivationsfaktorer som självförtroende var positiva. Däremot fann forskarna ingen skillnad i textlängd denna gång. En begränsning med studierna som forskarna lyfter fram är att själva uppgiften inte krävde någon integrering av läsförståelse genom exempelvis arbete med källor.

I studien av MacArthur och kollegor (2023) prövas effekten av strategiundervisning på studenternas förmåga att skriva argumenterande texter baserade på källor. Undervisningens upplägg utökades med strategier för kritiskt läsande, sammanfattningar och integrering av källor. Resultaten av strategiundervisning var positiv för tre områden: kvaliteten på den argumenterande texten som helhet, kvaliteten på sammanfattningar av centrala idéer ur källorna samt kvaliteten på de idéer som valts ut. Däremot påvisades inga tydliga resultat för faktorer som motivation och självförtroende. En förklaring till varför undervisningen inte bidrog till elevers motivation kan enligt författarna vara att uppgiften var betydligt mer avancerad. I de tidigare studierna hann studenterna med att skriva fler övningsuppsatser vilket gav dem fler möjligheter att bygga upp ett självförtroende.

Ett liknande undervisningsupplägg med fokus på källbaserat skrivande prövas i studien av Nefferdorf och MacArthur (2024). Uppgiften gick ut på att skriva en argumenterande text med utgångspunkt i två artiklar från en dagstidning.

I studien diskuteras utförligt modellering som pedagogisk komponent i strategiundervisning. Undervisning genom modellering sker i fem steg där läraren aktivt stödjer eleverna genom hela processen. Steg 1: läraren förklarar varje steg i strategin innan modelleringen börjar i syfte att ge eleverna en tydlig stryktur att följa; steg 2. läraren genomför olika steg i strategin och ”tänker högt”; steg 3. läraren ställer frågor under de olika stegen och tar upp förslag från eleverna; steg 4. läraren går igenom hela strategin från början till slut; steg 5. läraren samtalar med klassen om vad de uppfattade och lärde sig.

Figur 5. Modellering av strategi i fem steg



Källa: Nefferdorf & MacArthur (2024), s. 218–220, 227.

Syftet med modellering är att synliggöra bakomliggande kognitiva processer, så att eleverna kan förstå *hur* man kan tänka när man löser en uppgift – inte bara *vad* man ska göra. Metoden gör det alltså möjligt för eleverna att ta del av en erfaren skribents tankeprocess.

Även i denna studie var resultaten positiva beträffande kvaliteten i elevernas texter. Undervisningen hade däremot ingen tydlig effekt på kognitiva aspekter som självförtroende.

De fyra studierna visar att strategibaserad undervisning kan bidra till att utveckla ett problemdrivet skrivande. En begränsning med studierna är dock enligt forskarna att den reguljära undervisningen som strategiundervisningen jämfördes med var heterogen och innehöll liknande inslag av undervisning som i interventionsgrupperna. En väsentlig skillnad var emellertid att lärarna i den reguljära undervisningen inte använde sig av modelleringar, vilket forskarna tolkar som att det finns en stor potential i modellering som pedagogiskt verktyg. Men eftersom studierna utvärderar strategiundervisning som en del av ett integrerat program går det inte att identifiera på vilket sätt olika undervisningsaktiviteter specifikt bidrar till utfallen i interventionerna.

Studierna visar på potentialen i undervisning baserad på generella strategier. Fördelar med generella strategier är att de kan användas i olika ämnen och undervisningssituationer (flexibla) samt att de hjälper elever att utveckla metakognitiva strategier som kritiskt tänkande och problemlösning (överförbara). De är dessutom i regel enklare att implementera eftersom de inte ställer samma krav på tid för planering och ämnesspecifik kompetens hos läraren. Nackdelar som kan framhållas är att flexibilitet och överförbarhet sker på bekostnad av ett djupare och mer relevant lärande med tydlig förankring i specifika ämneskunskaper och lärandemål.

### 3.2.3 Att arbeta med ämneslitteracitet i strategiundervisning

Ämneslitteracitet handlar om att utveckla förmågan att läsa, skriva, tala och tänka på sätt som är typiska för ett specifikt ämne. En utgångspunkt för den här typen av undervisning är att varje ämne har sitt eget språkbruk och sina egna texttyper. För att skriva problemdrivet inom ett specifikt ämne behöver elever därför utveckla ämnesspecifika kunskaper och färdigheter. Framgångsrik strategianvändning antas i dessa studier i hög grad vara beroende av förståelse för ämnesspecifika begrepp och en förmåga att tillämpa sådana begrepp på ett adekvat sätt.

Studierna i detta avsnitt (De la Paz & Felton, 2010; Lewis & Ferretti, 2011; Washburn m.fl., 2016) undersöker potentialen i arbetssätt där ämnesspecifik analys utvecklas i samspel med problemdrivet skrivande. Studierna illustrerar att graden av komplexitet tenderar att bli högre när ämnesspecifika begrepp och tolkningsstrategier tas in i undervisningen.

I studien av Washburn och kollegor (2016) undersöks effekterna av att lära ut en strategi för planering av argumenterande skrivande i historia. Sammanhanget för studien är historie- och geografiundervisning i gymnasieskolan under en period på elva veckor.

I strategiundervisning är ofta steget där eleverna får öva på strategin med stöd av läraren det mest resurs- och tidskrävande. I denna studie lades fem veckor på detta steg. Genomgående

var också att eleverna även arbetade med självreglering genom att exempelvis sätta upp egna delmål och reflektera över sin utveckling i en dagbok.

Strategin sammanfattas i en tvådelad grafisk mall. Den första delen betonar huvuddelarna i argumentation: att formulera ett tydligt påstående, att stödja påståendet med argument samt att föra resonemang som bygger på en historisk analys. Inslaget av historisk analys utvecklas i den andra delen av mallen med de analytiska begreppen likheter/skillnader, orsak/verkan samt kontext.

Studien visar hur man kan integrera skrivutveckling med ämneskunskaper i en avgränsad strategi och hur denna kan fungera som grund för att planera och genomföra en varierad undervisningssekevens. Elever som lärde sig strategin skrev längre texter och blev bättre på att skriva argumenterande jämfört med de som deltog i ordinarie undervisning. Studiens utformning för samtidigt med sig en del begränsningar i analysen. Kontrollgruppen är medvetet tillrättalagd på ett sätt som inte nödvändigtvis speglar reguljär undervisning. I kontrollgruppen fick eleverna i huvudsak undervisning om det historiska innehållet, de fick ingen strategiundervisning och eleverna löste alla skrivuppgifter på egen hand utan stöd från lärare eller kamrater.

Författarna understryker att strategin enbart syftade till att strukturera en grundläggande historisk argumentation. För att hjälpa elever att producera mer avancerade texter behövs en mer utvecklad strategi som exempelvis inkluderar motargument och arbete med källor.

I studien av De La Paz och Felton (2010) ligger fokus på just hur arbete med källor kan integreras i strategiundervisning. Sammanhanget är historieundervisning i två amerikanska gymnasieskolor. Uppgiften gick ut på att argumentera för en ståndpunkt i relation till en välkänd händelse i amerikansk nutidshistoria.

Undervisningen innehöll ett flertal gemensamma lärarcentrerade aktiviteter som genomgångar av historiska händelser, källkritiska diskussioner av relevanta källor samt samtal kring lärobokstexter. Båda grupperna genomförde också individuellt arbete med källor och övningsuppsatser. Skillnaden mellan de två uppläggen var att i interventionsgruppen fick eleverna explicita instruktioner i strategier, medan kontrollgruppen fick ett större inslag av innehållsorienterad undervisning och gruppdiskussioner.

Arbetet med strategier i interventionsgruppen följde samma struktur för steg och aktiviteter som i figur 4. Läraren modellerade två strategier, en för argumentation och en för källkritik. Den senare strategin syftade till att stödja elevernas förmåga att föra källbaserade resonemang om komplexa historiska skeenden. Strategin exemplifierades av en mall på ungefär en sida som innehåller fyra komponenter.

- Att tänka på författaren.
- Att förstå en historisk källa.
- Att kritisera historiska källor.
- Att tolka källornas relevans för frågeställningen.

Strategin för källkritik baseras på att eleven ställer frågor i likhet med studien av Song och Ferretti (2013). Här är emellertid frågorna ämnesspecifika.

I studien integreras alltså en generell strategi för skrivande med en ämnesspecifik strategi för läsning och tolkning. Resultaten visar att strategierna bidrog till att eleverna i interventionsgruppen skrev en mer utvecklad argumentation och använde sig av fler hänvisningar och citat. Även det historiska innehållet var mer korrekt och forskarna konstaterar att strategierna på så sätt också bidrog till att utveckla ett mer ämnesbaserat tänkande hos eleverna.

Forskarna diskuterar överförbarhet som en förklaring till resultaten. I kontrollgruppen låg fokus på gruppdiskussioner och förståelse av det historiska innehållet. Sådana kunskaper är inte lika enkla att tillämpa i en ny skrivsituation som de strategier interventionsgruppen fick lära sig.

En begränsning med interventionens utformning är att det inte går att urskilja på vilket sätt och i vilken utsträckning som de respektive strategierna bidrog till utfallet. Studiens design innebär också att det inte går att säga något om andra aspekter av lärande som undervisningen kan ha bidragit till utöver skrivandet av en historisk uppsats. Breda innehållskunskaper och deltagande i gruppdiskussioner, vilket ingick i undervisningen i kontrollgruppen, svarar mot andra lärandemål i ämnet historia. Det är sannolikt att eleverna i kontrollgruppen lärde sig mer av detta (jfr. Monte-Sano, 2008 i avsnitt 3.1.1).

Lewis och Ferretti (2011) undersöker hur man kan arbeta med strategier inom undervisning i majoritetsspråket. Målet med undervisningen var att utveckla elevernas förmåga att argumentera för en tolkning av ett litterärt verk. I studien får sex gymnasieelever lära sig en litteraturvetenskaplig strategi för att tolka litteratur och sedan skriva en argumenterande text som stöd för tolkningen. Strategin baseras på konceptet *topoi* som används inom retorisk analys för att beskriva och analysera tankefigurer, teman eller andra retoriska mönster (se avsnitt 4.3.1).

Eleverna delades in i två grupper där hälften fick lära sig att identifiera återkommande teman och motiv i textutdrag och använda dessa som grund för tolkning av författarens idéer. Den andra hälften fick lära sig att identifiera paradoxer och använda dessa som grund för tolkning av författarens användning av motsägelsefulla eller motstridiga mönster i textutdragen.

Undervisningen bestod av nio lektioner som baserades på samma struktur som i figur 4 (se inledning avsnitt 3.2). Den ämnesspecifika strategin för tolkning kombinerades med en generell strategi för att skriva argumenterande text. Strategin sammanfattades och utvecklades i en minnesregel.

Tabell 3. The Reader – Minnesregel för argumenterande uppsats

BOKSTAV	ENGELSK TERM	SVENSK FÖRKLARING
THE	Thesis	Eleven ska ha en tydlig tes eller huvudidé.
REA	Reasons	Tesen ska stödjas med välgrundade argument.
D	Details	Uppsatsen ska inkludera detaljer som citat eller texthänvisningar som kan illustrera argumenten.
E	Explain	Eleven ska förklara hur sådana detaljer hänger ihop med tesen eller argumenten.
R	Review	En avslutning som sammanfattar huvudpöängerna.

Lewis & Ferretti, 2011, s. 339.

I undervisningen låg fokus på att eleverna skulle lära sig att föra sammanhängande resonemang. Konkret innebar det att eleverna skulle lära sig att använda specifika meningar för att knyta samman de olika delarna i en argumentation. Den här typen av anknytningsmeningar syftar till att förklara eller utveckla innebörden av utsagor. Genom att föra sådana resonemang skapas en logisk kedja mellan påståenden och argument och mellan argument och direkta citat från textutdragen (jämför E i tabellen ovan).

Resultaten i studien var att eleverna efter undervisning med strategin The Reader skrev uppsatser av högre kvalitet som innehöll element typiska för litteraturvetenskaplig argumentation, det vill säga användning av en ämnesspecifik strategi för tolkning (topoi), textcitat och välgrundade resonemang (anknytningsmeningar).

En begränsning med studien är dess experimentella karaktär där sex elever får individuell undervisning. Ur ett forskningsmetodologiskt perspektiv har studien låg ekologisk validitet, vilket innebär att det är svårt att avgöra dess relevans för ordinarie undervisning.

### 3.2.4 Sammanfattning avsnitt 3.2

Målet med strategiundervisning är att eleven självständigt ska kunna tillämpa strategier i nya sammanhang. Undervisningen i sig är däremot i hög grad lärarcentrerad, och följer en generisk mall som kan anpassas till olika uppgifter och lärandemål: läraren demonstrerar genom att tänka högt (modellering) följt av muntlig interaktion (stöttning) vilket syftar till att eleverna i slutändan ska kunna tillämpa strategin på egen hand (självständighet).

Generella strategier som brainstorming, kritiska frågor och argumentationsscheman stärker elevernas förmåga att resonera, revidera och tänka kritiskt, medan ämnesspecifika strategier för exempelvis historisk analys eller litterär tolkning fördjupar deras ämnesförståelse och utvecklar ett mer kvalificerat skrivande.

Studierna visar att både generella och ämnesspecifika strategier kan förbättra kvaliteten i elevernas texter, men att de leder till olika typer av lärande: generella strategier främjar överförbara skriv- och tänkande förmågor, medan ämnesspecifika strategier stärker det ämnesrelaterade kunnandet och gör skrivandet mer relevant för målsättningar i olika ämnen.

## Diskussionsfrågor

1. Vilka strategier brukar ni lära ut i era klasser? Kan det vara användbart att tänka i termer av generella och ämnesspecifika strategier när man planerar sin undervisning?
2. Hur kan modellering användas för att lära ut strategier? Vilka möjligheter och utmaningar ser ni med denna undervisningsmetod?
3. På vilket sätt kan arbete med kritiska frågor, argumentationsscheman eller andra stödverktyg integreras i undervisning med problemdrivet skrivande?
4. Hur ser ni på möjligheterna att förena skrivutveckling med ämneslärande genom strategiundervisning?

## 3.3 Att möjliggöra elevernas aktiva deltagande

I det här avsnittet diskuterar vi studier där elevcenterade inslag står i fokus för forskarnas analys. Exempel på aktiviteter som undersöks och utvärderas är olika sätt att strukturera elevernas individuella arbete till olika former av samarbets- och samtalsövningar som grund för utveckling av skrivande. Vi börjar med de studier som studerat hur samtal mellan eleverna kan bidra till att utveckla problemdrivet skrivande. De dialogiska inslagen i studierna kräver att lärare agerar på ett annorlunda sätt än när de exempelvis modellerar en strategi eller modererar diskussioner i helklass. Lärarens viktiga roll är att ingripa på ett sätt som bidrar till att elevinteraktionen blir produktiv.

### 3.2.1 Utveckla skrivande genom dialog

Studierna i det här avsnittet (Casado-Ledesma m.fl., 2021; Goldberg m.fl., 2011; Morais m.fl., 2017; Rapanta, 2021) bidrar med konkreta exempel på hur dialogisk undervisning kan genomföras. Pedagogiska metoder som baseras på samtal och dialog sätter elever och deras interaktion i centrum för didaktiska överväganden. Forskarna är framför allt intresserade av att undersöka potentialen i att arbeta strukturerat med interaktion mellan eleverna. I centrum för undervisningen står samarbete och samtal och forskarna analyserar vilken effekt dialogiska undervisningsmodeller har på problemdrivet skrivande.

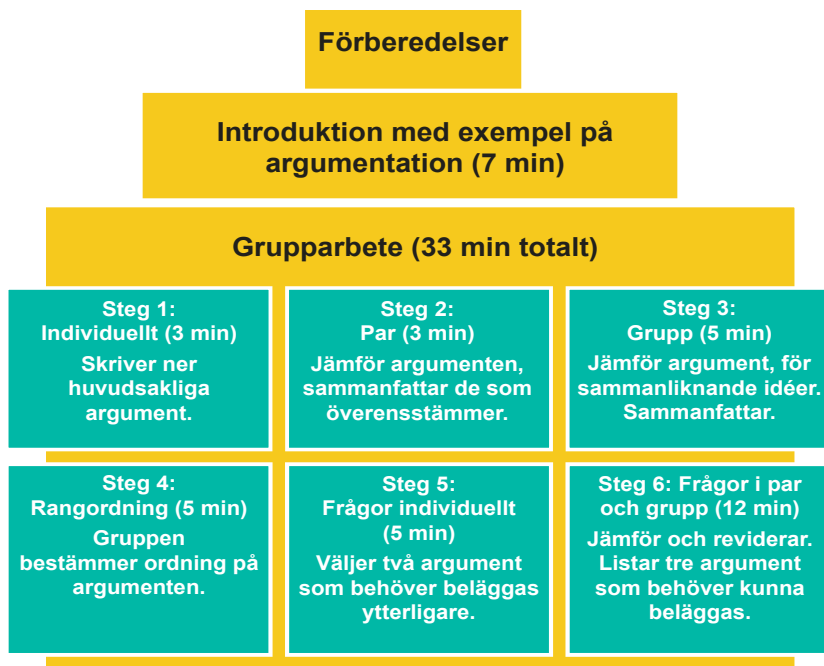
I avsnitt 3.1 och 3.2 har elevernas uppgift i huvudsak varit att skriva argumenterande texter, medan uppgiften i detta avsnitt är att skriva utredande texter med fokus på att syntetisera olika ställningstaganden. En begränsning är dock att även i studierna i detta avsnitt handlar det om att ta ställning för eller emot i en specifik fråga. Källorna är därför tillrättalagda för att bara representera två perspektiv. Casado-Ledesma och kollegor (2021) gör en poäng av att interventionen i denna bemärkelse avviker från ett vetenskapligt skrivande. Vetenskapligt skrivande karakteriseras enligt dem av att det ofta är ett flertal perspektiv som behandlas och att syftet är att skriva vad de benämner som reflekterande snarare än att ta ställning för eller emot.

I studien av Rapanta (2021) är syftet att undersöka hur dialogisk undervisning påverkar elevers

argumentationsförmåga, men även hur den påverkar lärarnas syn på sin egen undervisningspraktik. Fyra lärare i en gymnasieskola prövade samma undervisningsupplägg i sina respektive ämnen – undervisning i majoritetsspråket, samhällskunskap, historia och naturvetenskap.

Undervisningens upplägg innehöll tio lektioner enligt en pedagogisk modell för argumentation och debatt i utredande texter. Undervisningen i studien bygger på en uttalad elevcentring med fokus på interaktion mellan elever i grupp eller i par. Figur 6 visar ett exempel på en detaljerad lektionsplanering som används i studien. I förberedelsefasen fick eleverna välja sida i den frågeställning som styrde innehållet i undervisningen. Klassen delades upp i två lag och varje lag i smågrupper. Exempel på frågor som användes i undervisningen var: Bör vi ta emot fler flyktingar? Var slaveri ett legitimt beslut under 1500-talet? Undervisningen var medvetet utformad av forskaren för att stödja elevernas förmåga att föra resonemang baserat på källor. En viktig poäng är att undervisningen utformades för att skapa sammanhang som främjar ett aktivt sökande och användande av relevant information genom dialog och kritiskt tänkande. Ett inslag som framgår tydligt är hur muntlig och skriftlig kommunikation vävs samman under lektionstiden. Karakteristiskt för undervisningen i studien var att eleverna lade mycket tid på att argumentera i olika konstellationer.

Figur 6. Exempel på lektionsplanering i dialogisk argumentation



Källa: Rapanta (2021), s. 11–12.

I introduktionsfasen gick läraren igenom lektionens upplägg och förklarade argumentationens funktion i en debatt: ”Argumentation är som en volleybollmatch – två lag där bollen går fram och tillbaka.”; ”Bollen representerar våra argument. Ju starkare argument, desto starkare slag”; ”Vinnande sida är den som bäst lyckas stödja sina påståenden med argument och belägg”. Grupparbetet var indelat i sex steg som beskrivs kortfattat i figur 6. Eleverna fick tydliga instruktioner för hur de skulle arbeta och i vilket syfte.

Resultaten visar att elever som fick dialogisk undervisning utvecklade en starkare argumentationsförmåga än elever som fick reguljär undervisning utan explicita dialogiska inslag eller grupparbeten. Deras argumenterande texter från slutuppgiften innehöll mer än dubbelt så många funktionella påståenden, där de antingen stärkte sin egen ståndpunkt eller försvagade motståndarens. Eleverna använde fler motargument i sina texter, dessutom använde de fler integrerade argument, det vill säga argument markerade av sambandsord som ”dock” och ”emellertid”. Eleverna stärkte således sina resonemang på ett mer funktionellt sätt.

Enligt forskaren visar resultaten på betydelsen av dialogiska aktiviteter för att utveckla såväl kritiskt tänkande som problemdrivet skrivande. Resultaten visar också på styrkan i det pedagogiska upplägget där eleverna engagerar sig på djupet i en specifik fråga och arbetar med dialog i grupp eller i par. Forskaren diskuterar också med stöd i tidigare forskning vad potentialen i dialogisk undervisning kan bero på. Karakteristiskt för undervisningen i studien var att eleverna lade mycket tid på att argumentera i olika konstellationer. Just detta inslag har betydelse eftersom övning i att argumentera med andra på samma nivå faktiskt har visat sig ha större betydelse än att argumentera i ett mer ojämnt förhållande som mellan elev och lärare. Muntliga inslag är viktiga för att på ett enklare och snabbare sätt utveckla en förmåga att argumentera.

Lärarna upplevde att det viktigaste inslaget i undervisningen var att eleverna i diskussioner byggde sina resonemang tillsammans med andra. De betonade betydelsen av att eleverna tvingades försvara en åsikt som skilde sig från deras egen, eftersom det utvecklade förmågan att förstå och hantera olika perspektiv. Eleverna utvecklade på så sätt centrala färdigheter som perspektivtagande, självkritisk hållning samt självförtroende. Lärarna ansåg också att deras egen roll inom den dialogbaserade undervisningen var mer meningsfull och konstruktiv än vid den reguljära undervisningen med fler lärarcentrerade inslag. Forskaren betonar att undervisningen bygger på att läraren kliver åt sidan. Lärarens uppgift är att möjliggöra elevernas lärande och bidra till att de resonerar på ett sätt som överensstämmer med målen för aktiviteten.

Studien är ämnesövergripande och forskaren gör en poäng av att resultaten visar att förmågan att argumentera har generella drag som går att lära ut med samma pedagogiska upplägg i olika ämnen. Ett sådant inslag är förståelse för argumentation som en undersökande process där bevisföring är helt centralt. Men som forskaren påpekar bygger upplägget på att eleverna får arbeta med en relativt generell fråga och att de får tillgång till ämnesrelevant information som är tillrättalagd för att bidra till dialog. Det blir mer komplicerat när ämneskunskaper är en förutsättning eller integrerad del av en uppgift i argumentation.

#### *Deliberativa samtal och kontroversiella frågor*

I Casado-Ledesma och kollegor (2021) studerar forskarna effekten av att kombinera dialog med andra undervisningsaktiviteter. Sammanhanget är undervisning i majoritetsspråket i en gymnasieskola och målet var att utveckla elevernas förmåga att integrera argument i en utredande text.

Undervisningen bestod av en introduktion och fyra lektioner där eleverna fick arbeta med metoden deliberativa samtal i grupper om 4–5 elever. Metoden går ut på att eleverna tillsammans undersöker komplexa frågor och genom ett respektfullt och öppet samtal försöker resonera sig fram till ett välgrundat ställningstagande.<sup>5</sup> Genom att eleverna deltar i den här typen av samtal får de en förståelse för hur argument byggs upp och hur perspektiv kan vägas mot varandra, i syfte att utveckla en gemensam kunskap. Studien har en avancerad analys där fyra separata undervisningsupplägg jämförs.

I den första interventionen fick eleverna se en video om cirka 15 minuter där deliberativa samtal som arbetsätt iscensattes av en grupp elever (skådespelare). Momentet styrdes av läraren som introducerade och diskuterade videons innehåll genom att pausa efter de olika scenerna. Den andra interventionen genomfördes på samma sätt men med inslag av ett stödverktyg. I videon visades hur man med hjälp av en strukturerande mall kan arbeta med deliberativa samtal. Eleverna i detta upplägg fick sedan använda samma mall själva när de samarbetade i sina grupper. I den tredje interventionen användes ingen videomodellering utan eleverna fick direkt bekanta sig med uppgiftsmallen som de skulle använda i de kommande samtalsövningarna. Eleverna fick instruktioner att läsa mallen noggrant och som stöd fick eleverna reflekterande frågor att förhålla sig till. I den fjärde interventionen fick eleverna som introduktion arbeta individuellt med mer traditionella övningar i argumentation. Eleverna fick läsa två debattartiklar och sedan svara på frågor om texternas syfte, målgrupp och vokabulär. De fick sedan arbeta i grupper utan stöd av uppgiftsmallen.

Intervention med videomodellering är ett exempel på hur deliberativa samtal kan kombineras med explicit lärarcentrerad undervisning. Proceduren i filmen bestod av sju moment:

- Identifiera frågeställningen.
- Identifiera argumenten.
- Jämför argumenten.
- Välj relevanta argument.
- Formulera och motivera en slutsats.
- Organisera och skriv.
- Revidera texten.

Genomgående bidrog läraren med att förklara och tydliggöra de olika stegens innehåll och funktion och hur de hängde samman. Forskarna menar att detta upplägg bidrog till att synliggöra de bakomliggande kognitiva processerna, vilket främjade elevernas förståelse av perspektivtagande och deras förmåga att integrera motstridiga argument i en slutsats.

---

<sup>5</sup> Om deliberativa samtal som metod, se Larsson, 2007; Skolverket, 2015.

Interventionen med uppgiftsmallen speglade i huvudsak innehållet i videomodelleringen. Varje del fokuserade på ett specifikt steg i processen.

Tabell 4. Mall för elevarbete med dialogiska samtal

SEKTION	SYFTE	INNEHÅLL
1. Utforska och identifiera argument.	Samla argument från båda ståndpunkter.	Tabell med separata kolumner för argument och motargument.
2. Kontrastera positioner.	Analysera relationer mellan argument.	Textruta för att etablera relationer mellan olika positioner genom att rita pilar mellan argument.
3. Formulera en slutsats.	Diskutera lösningar som kan förena olika ståndpunkter.	Frågor som: "Finns det något sätt att förena de två positionerna?"
4. Skriv samman slutsatsen.	Strukturera och formulera en slutsats.	Frågor som: "Ska det starkaste argumentet komma först eller sist?"
5. Revidera texten.	Utveckla och förtydliga uppsatsen.	Frågor som "Har gruppens slutsats uttryckts tydligt?"

Källa: Casado-Ledesma m.fl., 2021, s. 523–524, 552–554.

För att mäta uppsatsernas kvalitet användes två indikatorer: elevernas förmåga att integrera olika argument samt det totala antalet argument i uppsatsen. På en övergripande nivå gav alla fyra undervisningsupplägg positiva resultat. Utfallet varierade däremot beroende på de två olika kvalitetsindikatorerna. Den första interventionen, som explicit iscensatte metoden deliberativa samtal, hade störst betydelse för elevers förmåga att integrera argument. Den tredje interventionen, där eleverna fick tillämpa uppgiftsmallen, visade sig ha störst betydelse för att öka antalet argument i uppsatserna. Forskarnas tolkning är att mallen kunde bidra till en högre täckningsgrad eftersom den grafiska utformningen uttryckligen uppmuntrade till att identifiera och lista argument. Att kombinera dessa inslag, som gjordes i den andra interventionen, visade sig däremot inte bidra ytterligare. Forskarnas tolkning är att det förmodligen blev kognitivt utmanande att både komma ihåg videomodelleringen och tillämpa uppgiftsmallen i samarbetsövningarna. Uppgiftsmallen blev ett distraherande moment när eleverna försökte iscensätta instruktionerna i videomodelleringen.

En övergripande slutsats i studien är att det finns en stor lärandepotential i dialogiska aktiviteter, men att de inte nödvändigtvis är tillräckliga i sig själva för att utveckla den kompetens som krävs för att skriva utredande texter. I studien var det framför allt de elever som fick explicita instruktioner före samtalsövningarna som lyckades bäst i den avslutande individuella skrivuppgiften. Studiens resultat visar enligt forskarna att integrering av argument och täckning av argument utgör två skilda färdigheter, som därför kräver olika typer av undervisning. Resultaten tyder också på att det är svårare att integrera argument än att identifiera argument. För att utveckla den senare färdigheten kan det därför vara tillräckligt att kombinera dialogiska aktiviteter med någon form av stödmaterial.

I Morais och kollegor (2017) studeras hur samarbetsbaserad undervisning kan bidra till elevers förmåga att skriva utredande texter om kontroversiella frågor. Sammanhanget är undervisning i ämnet filosofi på en gymnasieskola. Eleverna konfronterades med problem eller idéer som uppmuntrade dem att inta motsatta positioner i en kontroversiell fråga, för att sedan genom samarbete uppnå konsensus utifrån de bästa argumenten från båda sidor. Enligt forskarna visar studien hur inslag av dialog och samarbete i undervisningen bidrar till elevers förmåga att skriva välutvecklade resonemang.

Analysen i studien kan beskrivas som en jämförelse av ett lärarcentrerat och ett elevcentrerat undervisningsupplägg. Under ett års tid skrev eleverna sex utredande uppsatser där olika filosofiska teman avhandlades som exempelvis fri vilja, civil olydnad och positiv diskriminering. Vid det första, tredje och femte tillfället användes aktiviteter som individuell textläsning, förinspelat videomaterial samt att läraren ställer frågor och går igenom exempel på hur argument kan syntetiseras. Vid det andra, fjärde och sjätte tillfället samarbetade eleverna i stället i grupper. Grupparbetet var organiserat utifrån fem steg:

1. Gemensamt arbete med att definiera ämnet och centrala begrepp.
2. Arbete i par där eleverna förbereder argument för den position man valt i den aktuella frågan.
3. Presentation av argument inför gruppen samt gemensam diskussion.
4. Gruppen identifierar och sammanfattar de bästa argumenten från båda positionerna.
5. Gruppen diskuterar sig fram till en konsensusposition i frågan.

Resultaten visar att när eleverna fick samarbeta i grupp skrev de uppsatser av högre kvalitet med avseende på centrala komponenter i en utredande text. Studiens resultat är i linje med annan forskning (t.ex. Larsson, 2007) som visat på fördelarna med dialog och elevcentrerade lärandemetoder för att utveckla medborgarkompetens och förmåga att analysera komplexa frågor.

Kontroversiella frågor och deliberativa diskussioner studeras även av Goldberg och kollegor (2011). I studien har man medvetet valt en kontroversiell fråga som forskarna på förhand kan anta både är polariserad inom elevgruppen och förväntas beröra elevernas sociala identitet på djupet.<sup>6</sup> Sammanhanget för studien är historieundervisning där israeliska gymnasieelever med två olika etniciteter deltar. I studien jämförs två undervisningsupplägg. I det ena ligger fokus på deliberativa gruppdiskussioner och individuellt arbete med källor. Det andra upplägget baseras på klassrumsundervisning och användning av läromedelstexter. I analysen fokuserar forskarna på undervisningens potential att främja narrativa förändringar i elevernas skrivande.

Temat narrativ förändring är centralt i analysen av skrivutveckling. Forskarna har medvetet valt denna ansats för att kunna diskutera inslag av perspektivförändringar och bekräf-

---

<sup>6</sup> Jfr. Skolforskningsinstitutet, *Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärares handlingsalternativ i undervisningen*. Systematisk forsknings-sammanställning 2025:03.

telsebias i elevernas texter. Uppgiften gick ut på att skriva en argumenterande text där den kontroversiella frågan handlar om judisk invandring i Israel under 1950-talet och tanken om att en blandning av kulturer kan skapa en ny gemenskap, en så kallad smältdegel, som policy för invandring. Narrativa förändringar mättes utifrån tre indikatorer i uppsatserna: ståndpunkt, intrig och övertygelse. Med ståndpunkt ville man komma åt och gradera elevernas ställningstagande till smältdegel som policy. Intrig syftade på elevernas övergripande beskrivning av policyn, medan övertygelse handlade om att identifiera starka åsikter i frågan. Den här delen av forskarnas analys är således orienterad mot innehållet i uppsatserna.

Kvaliteten på elevernas resonemang utvärderades med fokus på elevernas förmåga att använda källor och ta hänsyn till alternativa ståndpunkter: hur många perspektiv framkommer, hur underbyggs och integreras argument och har eleven förmåga att ta ställning utifrån olika perspektiv och argument. Resultaten visar att undervisningen med inslag av källkritik och deliberativa diskussioner bidrog till såväl fler narrativa förändringar som mer kvalitativa resonemang.

En intressant poäng i analysen av resultaten är att i den lärarcentrerade undervisningen fanns det ett tydligt samband mellan elevens prestationer i för- och eftertest. Det vill säga att elevernas inledande narrativa hållning (ståndpunkt, intrig, övertygelse) och förmåga att argumentera förutsäger sannolikheten för narrativa och kvalitativa förändringar. Detta ligger i linje med teorin om bekräftelsebias, att elever med djupt rotade föreställningar och uppfattningar söker bekräftelse för dessa snarare än att inta ett kritiskt förhållningssätt. I den diskussionsbaserade undervisningen fanns det däremot ingen sådan relation. Dessutom visade resultaten här att förändringar kunde ske där de minst förväntades, bland elever som initialt demonstrerade starka ståndpunkter.

I studien genomförs också en fallstudie där forskarna observerar interaktionen mellan eleverna i den diskussionsbaserade undervisningsmodellen. Analysen visar att deliberativa samtal bidrog till att utveckla elevernas historiska förståelse. I diskussionerna synliggjordes olika ståndpunkter och argument från källorna, vilket främjade ett analytiskt förhållningssätt. I samtalen utvecklade eleverna en förståelse för historia som ett tolkande ämne där olika källor inte på något enkelt sätt speglar en sann eller falsk verklighet. Forskarna menar att den här typen av undervisning introducerar eleverna till en historievetenskaplig praktik. Deras tolkning är att detta kan förklara de narrativa förändringar och avancerade resonemang som kom till uttryck i texterna.

Resultaten i studien är intressanta mot bakgrund av att Casado-Ledesma och kollegor (2021), Morais och kollegor (2017) och Imbrenda (2018) framhåller att deras resultat är begränsade just eftersom det saknas en analys av de dialogiska diskussioner som står i centrum för interventionerna. Här efterfrågas forskning som kan klargöra relationen mellan muntlig och skriftlig argumentation, det vill säga på vilket sätt elevernas gemensamma diskussion konkret kan främja utvecklingen av det individuella skrivandet. Observationerna i Goldberg och kollegor (2011) bekräftar alltså de antaganden som görs i andra studier om betydelsen av samtal för att utveckla ett problemdrivet skrivande. Även VanDerHeide (2018) visar på denna betydelse (avsnitt 3.1.1).

### 3.3.2 Elevarbete med revidering och utvärdering

I början av detta kapitel (avsnitt 3.1) gav vi exempel på hur lärares övergripande arbetssätt påverkar förutsättningarna för problemdrivet skrivande i bred bemärkelse. I det här avslutande avsnittet ligger fokus på hur specifika undervisningsaktiviteter eller stödverktyg bidrar till att utveckla elevernas problemdrivna skrivande. Studierna (Butler & Britt, 2011; Li & Mak, 2022; Nielsen, 2021; van der Loo, 2019) bidrar med olika exempel på hur man kan utforma elevcentererat arbete med textproduktion. Studierna har fokus på revidering och bedömning samt det egna textarbetet.

I studien av Butler och Britt (2011) undersöks studenters förmåga att revidera en argumenterande text. Syftet med studien är att undersöka om explicita instruktioner kan hjälpa eleverna att närma sig vad forskarna beskriver som ett holistiskt förhållningssätt till revideringar, att arbetet ska genomsyras av ett helhetstänk. Sammanhanget för interventionen är en introduktionskurs till psykologprogrammet.

I studien skiljer forskarna mellan lokala och globala revideringar. Lokala revideringar är ytliga förändringar på i huvudsak ordnivå, som exempelvis stavning, grammatik och ordval. Globala revideringar syftar till mer djupgående kvalitativa förändringar på textnivå där fokus ligger på att bearbeta och organisera meningar och stycken i relation till en övergripande textstruktur.

En utgångspunkt är att erfarna skribenter har ett förhållningssätt till revideringar som präglas av fokus på såväl struktur som innehåll på en global nivå, medan nybörjare tenderar att fastna på den lokala ordnivån. En del av förklaringen till detta som tas upp i studien är att lärare ofta ger återkoppling på lokal nivå.

Forskarna designade två mallar, en för argumentation och en för revidering. Studenterna arbetade individuellt med en uppgift som gick ut på att skriva en argumenterande text om ett kontroversiellt ämne. Till stöd hade de tillgång till artiklar som intog olika positioner i sakfrågan. Mallen för argumentation fokuserade på tre områden som studenter visat sig ha svårt att hantera:

- Betydelsen av att uttrycka sin tes (sitt påstående) precist.
- Att utveckla argument med exempel, förklaringar och belägg.
- Att diskutera motargument så att tesen framstår som trovärdig.

Den andra mallen handlade i stället om tre områden i revideringsarbetet:

- Skillnaden mellan revideringar på lokal och global nivå: fokuserar främst på globala förändringar som gör texten mer meningsfull och effektiv.
- Texters uppbyggnad: hur man bearbetar delarna med fokus på att skapa en sammanhängande och begriplig text.
- Bearbetning av information: studenter uppmanas att ändra, flytta eller ta bort delar i texten.

I mallen bryts global revidering ner i en serie kortare procedurer. Tanken är att studenterna ska lära sig en metod att förbättra sina texter genom att steg för steg analysera hur varje del, från stycken till enskilda meningar, relaterar till helheten. Om en del av texten inte fyller någon tydlig funktion uppmanas studenten att ändra, flytta eller ta bort den.<sup>7</sup>

Resultaten visar att båda mallarna var för sig bidrog till bättre texter där studenterna gjorde fler kvalitativa revideringar på global nivå. Att arbeta med stöd av båda mallarna samtidigt ökade däremot inte kvaliteten ytterligare. När båda mallarna användes utan instruktioner gjorde studenterna i huvudsak revideringar på lokal nivå. Resultaten indikerar att det måste finnas en balans mellan mängden instruktioner och uppgiftens omfattning, vilket även Casado-Ledesma och kollegor poängterar (se avsnitt 3.3.1 och avsnitt 4.1).

Forskarna konstaterar att studiens experimentella karaktär medför begränsningar för hur resultaten kan tolkas och tillämpas. I en mer naturlig klassrumssituation hade mallarna kunnat integreras i undervisningen och det hade funnits möjlighet att ge återkoppling i kombination med de skriftliga instruktionerna. På en generell nivå anser forskarna att resultaten visar att genomsnittliga elever behöver stöd för att genomföra kvalitativa förändringar när de bearbetar sina texter.

Nielsen (2021) utforskar vilken betydelse kamrat- och självbedömning har på förmågan att skriva argumenterande texter. Kamratbedömning syftar på aktiviteter där eleverna genom samarbete ger återkoppling på en kamrats uppsats. Med självbedömning avses aktiviteter där eleven reflekterar systematiskt kring sitt eget skrivande. Resultaten visar att kamratbedömning framför allt gynnade lågpresterande studenter. Självbedömning visade sig däremot fungera för elever på alla nivåer.

Interventionerna var uppbyggda kring olika elevcenterade aktiviteter där eleverna skrev fyra uppsatser på mellan fyra och fem sidor som de sedan bearbetade genom olika typer av bedömning. I båda interventionsgrupperna användes en bedömningsmatris. Skillnaden mellan interventionsgrupperna var typen av bedömning. I kontrollgruppen fick man i stället för bedömning lärarledd undervisning med inslag av modelltexter och klassrumsdiskussioner.

I den grupp som tillämpade kamratbedömning arbetade eleverna i par och i grupper om fyra. I arbetet med uppsatserna genomfördes två övningar som inbegrep muntlig och skriftlig återkoppling utifrån bedömningsmatrisen. De elever som fick undervisning med självbedömning arbetade individuellt, i par och i grupper om fyra. Även i den gruppen genomfördes två övningar per uppsats.

---

7 Denna typ av mallar och metoder har lång tradition inom skrivforskning och handböcker, se exempelvis Glenn, 2011.

Tabell 5. Undervisningsupplägg självbedömning

UPPSATS 1	UPPSATS 2	UPPSATS 3	UPPSATS 4
1. Beskriva syftet och utvärderar sina argument i en loggbok.	1. Självutvärdering utifrån matrisen.	1. Reflekterande utvärdering av skrivprocessen i loggboken	1. Individuellt arbete med utkastet utifrån ett frågeformulär baserat på matrisen
2. Självutvärdering av uppsatsen utifrån en bedömningsmatris.	2. Muntlig presentation av uppsats inför grupp. Skribenten antecknar oklarheter och övriga i gruppen får ställa var sin fråga.	2. Muntlig presentation inför grupp. Egna reflektioner över olika aspekter som syfte, tematik utifrån ett formulär.	2. I loggboken värderar studenterna uppsatsen utifrån olika kategorier och argumenterar för ett samlat slutbetyg.

Källa: Nielsen (2021), s. 760–761.

I studien genomfördes även intervjuer med lärarna i syfte att diskutera praktiska och pedagogiska utmaningar med bedömningsmetoderna. Utmaningarna med kamratbedömning låg i att elever kunde känna obehag med såväl att dela sina texter som att bedöma andras. Forskaren konstaterar att denna motvilja var en faktor som kan ha påverkat effektiviteten i kamratbedömningsprocessen. Andra faktorer som kan ha påverkat utfallet var bristande motivation.

Lärarna reflekterade också över den omfattande tid som krävdes för att förbereda och genomföra bedömningsmetoderna. De här resultaten visar enligt forskaren på några viktiga förutsättningar för att effektivt använda den här typen av övningar: noggranna förberedelser; engagerat deltagande från både elever och lärare samt en stödjande och trygg miljö, framför allt vid genomförande av kamratbedömning.

En möjlig förklaring till skillnaden i utfall mellan bedömningsmetoderna, där enbart lågpresterande studenter främjades av kamratbedömning, är enligt forskaren att eleverna arbetade i par och grupper med blandad prestationsnivå. Lågpresterande studenter verkar ha kunnat dra större nytta av den kamratrespons de fick på sina texter än högpresterande elever. En tolkning av studiens resultat är att elever behöver få bedömning från någon som har kommit längre i sin skrivutveckling, eller i varje fall är på samma nivå.

Mot bakgrund av utmaningarna med kamratbedömning väljer forskaren att framför allt betona självbedömningspotential i skrivundervisning, att elever får möjlighet att systematiskt reflektera över sitt eget skrivande. Men som forskaren påtalar kan båda dessa bedömningsmetoder fylla olika mål för skrivutveckling.

Li och Mak (2022) undersöker hur ett digitalt verktyg kan bidra till att utveckla akademiska skrivfärdigheter. Interventionen var del av en introduktionskurs i akademiskt skrivande där studenterna fick öva på lässtrategier och komplexa skrivförmågor som att parafrasera, sammanfatta, integrera källor, formulera nyckelmeningar och strukturera idéinnehåll – förmågor som är centrala i ett problemdrivet skrivande. Studenterna skrev sedan en argumenterande text som forskarna analyserade utifrån aspekter som syftesformulering, argumentation, vokalbulär och referenser.

Forskarnas analys fokuserade på formerna för studenternas samarbete. I interventionsgruppen användes det digitala verktyget som en gemensam yta där man på ett strukturerat sätt kunde dela texter med varandra och lämna skriftlig återkoppling. I kontrollgruppen samarbetade man genom grupparbete i klassrummet.

Det digitala verktyget för samarbete visade sig inte utveckla problemdrivet skrivande på gruppnivå, däremot var det positivt för studenter på en lägre språkfärdighetsnivå. Forskarnas slutsats är att digitala samarbetsverktyg har potential att främja denna grupps utveckling av ett problemdrivet skrivande. En viktig poäng som lyfts fram är att den här typen av stöd i undervisningen kan bidra till att lärarna kan utnyttja sin begränsade undervisningstid på ett mer effektivt sätt.

Forskarna diskuterar också frågan varför just denna grupp verkar vinna på ett mer ”distanserat” samarbete via en digital plattform. Karakteristisk var hur samarbetet strukturerades av det digitala verktyget: akademiska färdigheter kunde tränas stegvis, studenter kunde ta del av andras texter och återkopplingen på de egna texterna var skriftlig – det var helt enkelt lättare för elever på en lägre språkfärdighetsnivå att delta mer aktivt än de annars skulle ha gjort.

I studien av van der Loo och kollegor (2019) jämförs ett observationsbaserat och lärarcentrerat arbetssätt för skrivundervisning med ett övningsbaserat och elevcentrerat. I studien undersöks också vilken påverkan inslag av reflektion har på dessa arbetssätt. Sammanhanget är en obligatorisk kurs i akademiskt skrivande för nybörjarstudenter i medie- och kommunikationsvetenskap. Uppgiften gick ut på att skriva en inledning till en forskningsuppsats.

Studenterna fick antingen delta i ett upplägg där de observerade videoupptagningar där olika skrivstrategier modellerades, eller så fick de arbeta självständigt med liknande skrivövningar. I studien undersöks hur inslag av reflektion påverkade studenternas skrivprestationer och självförmåga (tilltro till den egna förmågan att klara av en viss uppgift). Studenterna som deltog i observationsbaserat lärande reflekterade över de prestationer som modellerades av andra, medan studenter som arbetade självständigt med skrivövningar reflekterade över sina egna prestationer. Frågorna som besvarades i det observationsbaserade lärandet var av typen: Vilka skillnader ser du mellan de två författarna? Vem tycker du är den bättre författaren och varför? De elever som arbetade självständigt fick ta ställning till frågor såsom: Hur hanterade du den förra uppgiften? Vad skulle du kunna göra annorlunda nästa gång?

Resultaten visar att varken val av arbetssätt eller inslag av reflektion hade någon avgörande betydelse för studenternas skrivprestationer eller självförmåga. I intervjuer framkom dock att studenterna föredrog inslag av reflektion och att lära sig genom att göra, snarare än genom att observera.

I studien varierade de reflekterande inslagen beroende på om det var andras eller det egna skrivandet som skulle analyseras. Reflektionen var dock i bägge fallen riktade mot processen och utifrån mer allmänt hållna frågor. I studien fanns det inga tydliga inslag av kritisk reflektion, där eleverna utvärderar skrivande utifrån bestämda kriterier eller målsättningar. En tolkning kan alltså vara att inslag av allmänt hållen reflektion inte bidrar till problemdrivet skrivande i samma utsträckning som kritisk reflektion.

### 3.3.3 Sammanfattning avsnitt 3.3

Att möjliggöra elevernas aktiva deltagande innebär att organisera undervisningen så att elevernas egna resonemang, texter och dialoger blir drivande i lärandet. Studierna i detta avsnitt visar att dialogiska och elevcentrerade arbetssätt där eleverna argumenterar, undersöker och skriver i samspel med andra, har stor potential att utveckla ett problemdrivet skrivande.

Resultaten visar att undervisning som bygger på strukturerade samtal kan stärka elevernas argumentationsförmåga – dialog kan bidra till att utveckla förmågor som perspektivtagande, kritisk granskning av argument och integrering av information. Dialogiska metoder verkar också med fördel kunna kombineras med avgränsade stödverktyg. Resultaten visar samtidigt att kan finnas en risk med att försöka klämma in för många avancerade aktiviteter i samma undervisningsupplägg. Noterbart är också att lärarens roll i dialogiska arbetssätt är mer inriktad på att skapa förutsättningar, och ingripa främst när det behövs för att upprätthålla en produktiv interaktion mellan eleverna.

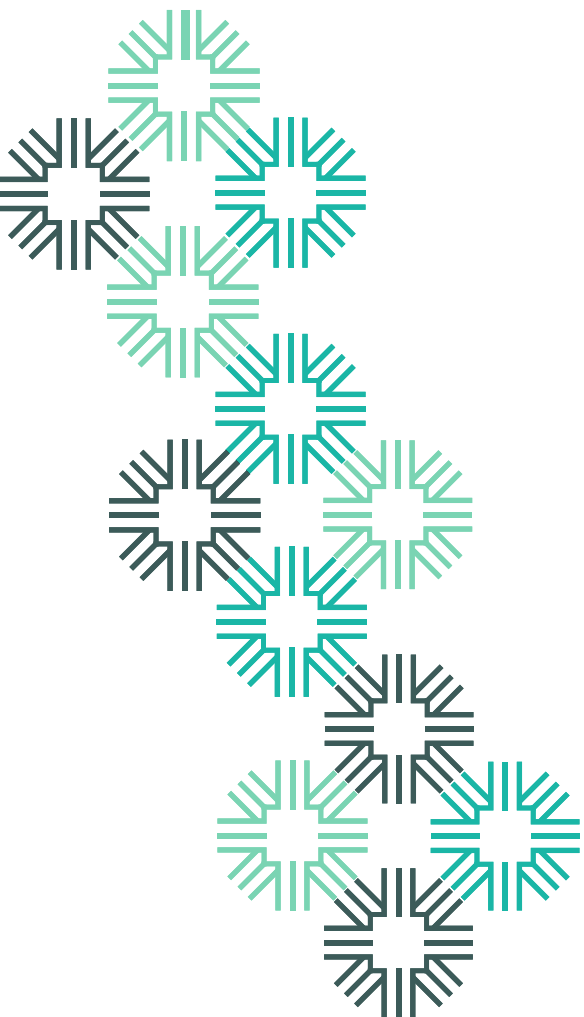
Reflektion och revidering är också viktiga men komplexa inslag i problemdrivet skrivande. Elever behöver stöd för att kunna arbeta på global textnivå med fokus på både struktur och innehåll för att inte fastna i ytliga förändringar. Reflektion som aktivitet i skrivundervisning kan sammanfattas i tre övergripande kategorier: andras eller det egna skrivandet, produkten (texten) eller processen (skrivandet) samt mål och kriteriestyrda eller mer allmänt hållna reflektioner (om reflektion, se avsnitt 4.2.1).

Sammanfattningsvis visar kapitlet att problemdrivet skrivande gynnas av undervisning som kombinerar dialog, samarbete och genomtänkta stödverktyg. När elever aktivt bygger och omformar kunskap i mötet med andras perspektiv främjas inte bara deras skrivutveckling utan även kritiskt tänkande, förståelse för komplexa frågor och förmågan att hantera motstridiga källor.

#### *Diskussionsfrågor*

1. Hur kan man tänka för att undervisning med inslag av dialog och grupparbeten ska kunna bidra till att elever utvecklar avancerade förmågor som perspektivtagande?
2. Ser ni en risk med att för omfattande stödstrukturer i form av mallar och instruktioner kan stå i vägen för elevernas lärande? I så fall, hur vet man när det inträffar och hur hittar man en balans?
3. Hur kan man som lärare tänka när man väljer och anpassar aktiviteter för att eleverna ska få öva på olika delar av problemdrivet skrivande?





## 4. Diskussion och slutsatser

I den här översikten har vi sammanställt och diskuterat resultat från studier som studerat problemdrivet skrivande med ett samhällsvetenskapligt och humanistiskt ämnesinnehåll. I översikten ingår 24 studier som på olika sätt har undersökt undervisning som inbegriper problemdrivet skrivande. Frågeställningen som vi har utgått från lyder:

Hur kan undervisning med problemdrivet skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen utformas så att den främjar utvecklingen av elevers analytiska textkompetens?

I huvudsak belyser studierna i översikten fyra områden för hur undervisningen kan planeras och iscensättas för att stödja elevers utveckling av analytisk textkompetens:

- Problemdrivna uppgiftstyper (hur uppgiftens syfte och utformning styr skrivandet).
- Källbaserat skrivande (att förstå, värdera och integrera källor i välformulerade resonemang).
- Strategiundervisning (verktyg för planering, textstruktur och revidering).
- Dialog och respons (samtal och återkoppling som stöd för att utveckla perspektivtagande i nyanserade resonemang).

I det här kapitlet diskuterar vi med utgångspunkt i resultaten från kapitel 3 hur man som lärare kan tänka när man planerar för och arbetar med att utveckla elevernas analytiska textkompetens. Vi drar även paralleller till annan forskning inom fältet. Först diskuterar vi utgångspunkter för undervisning som relaterar till möjligheter och utmaningar med problemdrivet skrivande. Därefter diskuteras en övergripande didaktisk målsättning för problemdrivet skrivande med utgångspunkt i begreppen *reflektion*, *frågeställande* och *perspektivtagande*. I avsnitt 4.3 illustreras denna målsättning utifrån exempel som kan utveckla elevers förmåga att föra välgrundade resonemang.

## 4.1 Undervisning är att välja

Att undervisa om och med problemdrivet skrivande innebär att göra en rad didaktiska val: Vad ska stå i fokus? Hur ska undervisningen organiseras? Vilka aktiviteter ska eleverna engageras i? I detta kapitel lyfter vi med utgångspunkt i sammanställningen av studiernas resultat olika utgångspunkter och valmöjligheter som i forskningen framstår som centrala för att utveckla elevers analytiska textkompetens.

Resultaten visar på en mångfald av möjligheter, vilka samtidigt utgör delar av ett helhets-tänkande. Att välja är en fråga om pedagogisk kompetens; metoder och undervisningsaktiviteter bör anpassas till vad man vill uppnå med undervisningen i ett längre tidsperspektiv. De didaktiska val lärare gör måste samtidigt anpassas till undervisningens kontext – kunskap om enskilda metoder, det didaktiska *hur*, är aldrig tillräckligt i sig. Arbetssätt och metoder behöver både kombineras och integreras i ett undervisningssammanhang som inte bara tar hänsyn till elevernas förutsättningar, utan även olika ramfaktorer som exempelvis tid och elevgrupper.

### 4.1.1 Att göra medvetna val utifrån målsättningen

I studierna som utgör underlaget för denna översikt framkommer ett flertal utgångspunkter för undervisningen. Ur ett lärarperspektiv handlar det om grundläggande frågor att ta ställning till, att medvetandegöra olika val när man planerar sin undervisning och hur dessa förhåller sig till eventuella spänningar som kan uppstå mellan olika målsättningar med undervisningen.

#### *Skrivande som mål eller medel*

En utgångspunkt som spelar stor roll för undervisningens utformning är om det är skrivandet och texten i sig som är målet för undervisningen eller om målet ligger bortanför texten och skrivandet. Det är skillnad på om målet med undervisningen är att skriva en text med en fungerande argumentationsstruktur eller om målet är att utveckla kritiskt tänkande och en förmåga till perspektivtagande. I det senare fallet är texten endast ett av flera möjliga verktyg för att realisera målsättningen.

I både Butler och Britt (2011) och Rapanta (2021) är målet med skrivande just att förbereda sig för samhällslivet, för detta krävs exempelvis förmågan att argumentera, något som kan tränas genom skrivande. I Smagorinsky (1991) och van der Loo (2019) är det tvärtom själva skrivutvecklingen som är målet. Här kan det alltså finnas en målkonflikt som kan skapa en inneboende spänning i undervisningen. Det kan finnas skäl för att arbeta mot de mer övergripande målen, men också för att isolera en viss aspekt av skrivande och arbeta just med den. Om man är medveten om denna spänning kan man låta dessa olika ansatser komplettera varandra.

#### *Skrivande som generell eller ämnesspecifik förmåga*

En andra utgångspunkt är att man som lärare behöver ta ställning till om undervisningen ska fokusera på skrivande som en generell eller ämnesspecifik förmåga och aktivitet. I majoriteten av studierna är varken undervisningsämne eller ämnet för själva skrivandet något som lyfts fram som centralt. I flera studier med generell inriktning handlar det om övergripande under-

visningsupplägg under en längre period. Dessa studier ger en bred och allmän bild av vad som kan fungera utvecklande i klassrummen. De visar på betydelsen av ett systematiskt helhetsgrepp, liksom att många olika aktiviteter är centrala och krävs för att utveckla en analytisk textkompetens (MacArthur m.fl., 2015, 2022, 2023).

En styrka med generella strategier är att de är flexibla, att de kan användas i olika ämnen och undervisningssituationer. En svaghet kan däremot vara att flexibilitet och överförbarhet sker på bekostnad av ett djupare och mer relevant lärande, med tydlig förankring i specifika ämneskunskaper och lärandemål.

De ämnesspecifika studierna i översikten bidrar med detaljerade beskrivningar av undervisningsaktiviteter och hur dessa kan inkorporera ämnesrelaterade strategier. Av de studier där undervisningsämnet görs relevant och betydelsefullt är de flesta framför allt knutna till historieämnet. Studierna demonstrerar hur skriv- och ämneskunskaper kan integreras i ett problemdrivet skrivande som är ändamålsenligt.

Valet mellan generell och ämnesorienterad undervisning beror i huvudsak på vilka lärandemål man vill uppnå men den specifika undervisningsinsatsen. Men som Smagorinsky (1991) påpekar är även en faktor hur mycket tid man har till förfogande. Undervisning som syftar till att utveckla problemdrivet skrivande med en tydlig ämnesförankring kan ofta vara mer tidskrävande.

### *Uppgiftens utformning*

En tredje utgångspunkt som identifierats i studierna och som spelar stor roll för undervisningen är valet av uppgiftsformulering. Detta val handlar om villkoren för elevernas textarbete: hur den uppgift som eleverna förväntas lösa med sitt skrivande är utformad. Att skriva en argumenterande text med ett tydligt ställningstagande i en värdeladdad fråga skiljer sig från att skriva en utredande text där eleven förväntas resonera källkritiskt och bidra med en komplex förklaring.

Vissa uppgifter i den studerade undervisningen är relativt öppet formulerade, medan andra är mer slutna och utgår ifrån detaljerade instruktioner. Vår tolkning är att uppgiftsformuleringen behöver spegla undervisningen som föregår skrivsituationen. Det vill säga att om eleverna vet vad som förväntas kan för mycket instruktioner snarare hämma skrivandet och vice versa. Oklara uppgiftsformuleringar kan leda till att elevers skrivförmåga bedöms på felaktiga grunder, alltså att de missuppfattat uppgiften snarare än brister i skrivförmåga.

### *Val av undervisningsaktiviteter och stödmaterial*

Vi vill också lyfta valmöjligheter i genomförandet av undervisningen. Ett återkommande tema i flera av studierna är att de jämför lärarcentrerad och elevcentrerad undervisning (Casado-Ledesma m.fl. 2021; Goldberg m.fl. 2011; Monte-Sano, 2008; van Driel m.fl. 2022, 2024). De här ansatserna svarar delvis mot olika målsättningar med undervisning. Som studierna visar finns det också en skillnad mellan hur läraren agerar och använder sin tid i de undervisningssituationer som uppstår. På så sätt kan lärar- respektive elevcentrerat fungera som tanke-redskap när man planerar och iscensätter sin undervisning.

I ena änden av detta spektrum har vi studier med fokus på lärarledda genomgångar med exempelvis modelltexter och modelleringar, vilka visar på möjligheter för att lära ut avancerade strategier för argumentation och revidering (se exempelvis avsnitt 3.2). Som forskarna konstaterar kan man inte förvänta sig att eleverna tillägnar sig sådana avancerade förmågor på något enkelt sätt. Studierna visar också att den här typen av explicit undervisning har betydelse för lågpresterande elever (Nielsen, 2021). I andra änden har vi studier med fokus på grupparbeten och dialog mellan eleverna (se avsnitt 3.3), vilka visar att diskussion mellan eleverna bidrar till deras förmåga att föra välgrundade resonemang som tar hänsyn till olika perspektiv.

Studierna som undersökt mer omfattande undervisningsupplägg innehåller i regel både lärar- och elevcentrerade inslag. En rimlig slutsats är att framgångsrik undervisning sett ur ett längre tidsperspektiv alltid innehåller båda inslagen. Ett gemensamt tema är dock att undervisningen är lärarledd och elevaktiv.

När det gäller stödmaterial visar studierna på betydelsen av tydliga instruktioner i form av exempelvis mallar. Det framkommer dock också att för mycket instruktioner eller stöd i form av mallar kan motverka sitt eget syfte, eftersom det kan bli för kognitivt utmanande (se exempelvis Butler & Britt, 2011; Casado-Ledesma m.fl., 2021). Även här bör lärandemål vägas mot kontextuella faktorer som tillgänglig tid och elevgruppens sammansättning.

## 4.2 Reflektion, frågor och perspektiv

Med avstamp i studierna som ingår i denna översikt lyfter vi här fram tre centrala aspekter som karakteriserar innehållet i en övergripande didaktisk målsättning som syftar till att utveckla de kunskaper, förmågor och färdigheter som utgör grunden för analytisk textkompetens.

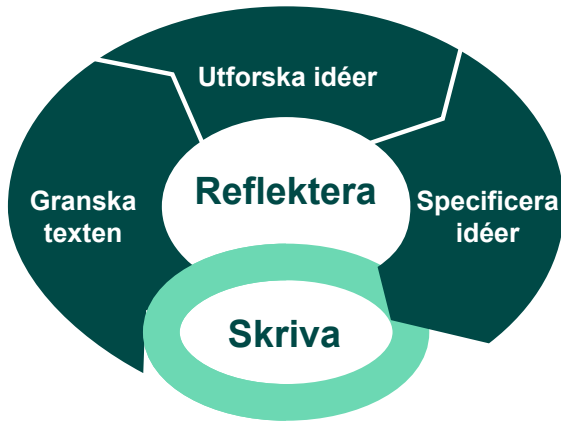
Det första är *reflektion* som en grundläggande förmåga, det andra är att arbeta med *frågor* som aktivitet i ett analytiskt förhållningssätt och det tredje är att utveckla elevers förståelse för *perspektiv* i ett problemdrivet skrivande. Det handlar alltså om förmågor och färdigheter som forskningen visar är centrala inslag i en analytisk textkompetens. I detta avsnitt skiftar vi därmed fokus till elevernas lärande.

### 4.2.1 Reflektion som grundläggande förmåga

I kapitel 3 visade vi att reflektion ingår som en explicit elevaktivitet i flera av översiktens studier. Reflektion kan beskrivas som en grundläggande förmåga som präglar hela skrivprocessen. I avancerat skrivande pågår det en fortgående växling mellan att skriva och att reflektera (för en utförlig diskussion se Sharples, 2002).

Studierna i denna översikt visar hur problemdrivet skrivande innefattar olika moment, som att ta ett steg tillbaka och granska sin text, fundera över vad som eventuellt saknas eller vad som kan bidra till att utveckla texten samt bestämma vilka av dessa idéer som ska omsättas i text.

Figur 7. Förhållande mellan reflektion och problemdrivet skrivande



Bearbetning av Sharples, 2002.

De reflekterande momenten kan utföras på olika sätt och undervisningen kan bidra med strategier och modeller som kan stödja och utveckla de olika momenten. Ett exempel är studien av Smagorinsky (1991) där eleverna får lära sig strategier som brainstorming och fritt skrivande för att komma i gång och utveckla sina texter, medan andra studier visar att arbete med strategier för revidering bidrar till elevers förmåga att granska texter. Reflektion som aktivitet ligger också nära andra processer som har betydelse för analytisk textkompetens (se även avsnitt 3.3.2).

Tabell 6. Reflektion, självbedömning och självreglering

BEGREPP	VAD HANDLAR DET OM?	TYP AV TÄNKANDE	FOKUS
Reflektion	Att tänka tillbaka för att förstå och lära	Eftertanke	Erfarenheter
Självbedömning	Att värdera sin egen prestation	Bedömning	Kriterier och kvalitet
Självreglering	Att styra och anpassa sitt lärande och beteende	Strategiskt	Process och måluppfyllelse

Förmågan att reflektera, att tänka tillbaka och söka förståelse, intar en central position i aktiviteter som självbedömning och självreglering, vilka bygger på att man utvecklar förmågan att kunna stanna upp och begrunda sina handlingar, sina tankemönster och sitt lärande. Självreglering är centralt i studierna av MacArthur och kollegor (2015, 2022, 2023).

Relationen mellan bedömning och reflektion diskuteras utförligt i studien av van der Loo och kollegor (2019). Reflektion kan handla om att reflektera över andras handlingar och prestationer, exempelvis genom att bedöma och resonera kring en modelltext eller instruerande film

som i deras studie. I forskning (Boud m.fl., 2013; Braaksma m.fl., 2001) framkommer att den pedagogiska tanken är att eleverna genom att bedöma och förklara modelltexter kan utveckla en förståelse för vad som kännetecknar bra texter och skrivprocesser. Denna förståelse kan de sedan använda i sitt eget skrivande för att skriva texter av högre kvalitet.

Annan forskning (Broadbent & Poon, 2015; Chang, 2007; Wouters m.fl., 2009; Zimmerman, 1989, 2008) visar att syftet med reflektion också kan vara att nå en bättre förståelse genom att förhålla sig kritisk till det egna skrivandet. Sådan självreflektion kräver att eleverna medvetet uppmärksammar och bearbetar sina egna handlingar och prestationer. Självreflektion kan handla om att *observera* sina egna framsteg och på så sätt öka medvetenhet om måluppfyllelse och strategier. Det kan också handla om att *bedöma* sina prestationer utifrån förutbestämda kriterier eller att *reagera* på sina prestationer i syfte att utveckla det egna arbetssättet som ett led i lärandeprocessen.

Vi kan också konstatera att reflektion användes med varierande resultat i studierna av exempelvis van der Loo och kollegor (2019), Nielsen (2021) samt Song och Ferretti (2013). En möjlig förklaring till de olika utfallen är att det beror på hur arbetet med reflektion utformas och genomförs. Tydliga inslag av kritisk reflektion, där eleverna utvärderar skrivande utifrån bestämda kriterier eller målsättningar, verkar i högre grad främja avancerade skrivförmågor som att integrera perspektiv, medan reflektion utifrån allmänt hållna frågor har betydelse för förmågor som självreglering.

Reflektion som aktivitet i skrivundervisning kan såldes sammanfattas i tre huvudsakliga kategorier: andras skrivande eller det egna skrivandet; det kan handla om produkten eller processen samt mål och kriteriestyrda reflektioner alternativt mer allmänt hållna reflektioner.

### *Att reflektera och tänka analytiskt med hjälp av frågor*

Reflektion är en grundläggande aktivitet i problemdrivet skrivande och någon form av reflektion är därför alltid närvarande när elever försöker lösa en skrivuppgift. Studierna i översikten visar att förmågan att reflektera systematiskt och målmedvetet är något som eleverna behöver lära sig.

Ett sätt att öva upp reflektion som återfinns i studierna är att arbeta metodiskt med frågor. Frågor fungerar som stödstrukturer som hjälper eleverna att synliggöra sina tankar, fördjupa sina resonemang och förstå relationer mellan källor, tolkningar och det egna problemdrivna skrivandet. Strategier och stödmaterial som vi diskuterade i kapitel tre syftar till stor del till att utveckla elevernas förmåga att använda frågor som ett verktyg för problemdrivet skrivande.

I ett flertal studier används frågor för att utveckla ett källkritiskt förhållningssätt. I studien av De La Paz och Felton (2010) används frågeställande som ett grundläggande arbetssätt som ger eleverna stöd i att tolka källor och utveckla en förståelse för grundläggande källkritiska frågor. Exempel på grundläggande frågor kan vara:

- Vem är avsändaren?
- När har källan tillkommit?
- Vad är syftet med texten?
- Är källan trovärdig?

Genom att arbeta kontinuerligt med sådana frågor skapas en rutin där eleverna aktivt granskar hur informationen presenteras och varför.

När eleverna behärskar grundläggande källkritik kan man introducera frågor som leder till mer komplex analys som i studierna av van Driel och kollegor (2022, 2024). Dessa studier visar också att förmågan att ställa analytiska frågor höjer kvaliteten i elevernas texter. Poängen är att analytisk textkompetens inte bara handlar om skrivprocessen, utan om att skrivförmågan och kvaliteten på texter är direkt beroende av om eleven kan läsa och analysera sina källor på djupet. Exempel på frågor kan vara:

- Hur skiljer sig denna text från andra om samma ämne?
- Hur påverkas innehållet av historisk, social eller politisk kontext?
- Hur kan man förstå textens budskap i relation till en större fråga eller ett större problemområde?

Den här typen av frågor kan hjälpa elever att se samband mellan olika texter, perspektiv eller fakta och på så sätt leder de eleverna från ett beskrivande till ett mer analyserande förhållningssätt (jfr. Song & Ferretti, 2013).

Att revidera en text är en komplex process som kräver att eleverna stegvis kan granska sitt arbete ur perspektiv som struktur, innehåll, resonemang, språk och stil. I arbete med revidering kan frågor också bidra med kraftfulla stödstrukturer som hjälper eleverna att distansera sig från sin text och upptäcka förbättringsmöjligheter.

På en övergripande nivå kan frågor handla om att undersöka vad texten försöker åstadkomma och om det är begripligt för läsaren. Det är frågor som hjälper eleverna att hålla fokus på textens övergripande funktion och undvika sidospår. Exempel på frågor kan vara:

- Har jag presenterat mitt huvudbudskap tydligt i början?
- Passar texten målgruppen?
- Behöver något förklaras mer (eller mindre)?

Andra typer av frågor kan riktas mot textens struktur och disposition i syfte att granska hur textens delar är ordnade och hur helheten hänger ihop (Butler & Britt, 2011). Den här typen av frågor hjälper elever att arbeta med struktur på ett mer strategiskt sätt än att bara skriva mer.

Exempel på frågor kan vara:

- Har texten en tydlig inledning, mittdel och avslutning?
- Leder styckena logiskt vidare från varandra?
- Stödjer varje stycke textens huvudidé eller finns sådant som kan strykas?
- Finns det meningar eller stycken som egentligen behöver byta plats?

Ytterligare en dimension är att rikta blicken mot vad texten faktiskt säger och fördjupa textens innehåll. Dessa frågor hjälper eleverna att gå från beskrivning till fördjupning och att skapa analytiska och sammanhängande resonemang. Exempel på frågor kan vara:

- Har jag utvecklat mina tankar tillräckligt eller finns det påståenden som behöver förklaras?

- Finns det exempel som konkretiserar mina resonemang?
- Finns det luckor där läsaren kan bli förvirrad?

Frågor som dessa tar fasta på just vad Butler och Britt (2011) samt Song och Ferretti (2013) beskriver som globala eller meningsskapande revideringar. När helheten fungerar kan eleven gå in djupare i texten och arbeta med lokala revideringar. Syftet med den här typen av frågor är att de kan leda till mer precisa, välformulerade och läsvänliga texter (jfr Ohlsson, 2023). Exempel på sådana frågor kan vara:

- Finns det meningar som är otydliga eller för långa?
- Använder jag varierat språk och tydliga formuleringar?
- Är ordvalet lämpligt för genren och målgruppen?
- Finns det stavfel, grammatiska fel eller upprepningar som stör läsningen?

Ett viktigt steg mot analytisk textkompetens kan också vara att eleverna själva får formulera frågor. Det kan ske i par eller grupper och målet är att de ska utveckla nyfikenhet och ett analytiskt förhållningssätt. Elevernas egna frågor kan sedan användas som underlag för diskussion eller som startpunkt för problemdrivet skrivande. (jfr. Goldberg m.fl., 2011; Imbrenda, 2018; Rapanta, 2021)

### *Subjektiva och analytiska perspektiv*

Ett flertal studier som ingår i översikten diskuterar elevers förståelse av perspektiv som en av de största utmaningarna i ett problemdrivet skrivande (Goldberg m.fl., 2011; Imbrenda, 2008; Morais m.fl., 2017; Rapanta 2021; Song & Ferretti, 2013; van Driel m.fl., 2022, 2024). I det skrivande som vi har diskuterat i översikten kan perspektiv förstås utifrån två huvudnivåer: subjektiva (sociala) perspektiv och analytiska (teoretiska) perspektiv.

Subjektiva perspektiv innebär medvetenhet om att ett fenomen eller en fråga betraktas utifrån olika synvinklar. Subjektiva perspektiv hjälper eleverna att se att texter, händelser och idéer aldrig är helt neutrala; de är alltid formade av en viss position, ett visst sammanhang och vissa intressen (jfr. diskussioner hos exempelvis Brügge-Feldhake m.fl. 2024; Mathé, 2023; Sandahl, 2020). En sådan förståelse är viktig för att såväl kunna förhålla sig analytiskt till sitt eget skrivande, föra källkritiska resonemang samt integrera olika perspektiv i texter, förmågor som alla är karakteristiska för ett problemdrivet skrivande. Exempel på subjektiva perspektiv kan vara:

- Vems position kommer till uttryck? En text kan spegla en persons, grupp eller organisations sätt att se på världen.
- Vilka erfarenheter och värderingar präglar positionen? Ett perspektiv formas av kunskaper, intressen och mål.
- Vad synliggörs – och vad riskerar att osynliggöras? Varje perspektiv väljer viss information och tonar ned annan. Det innebär att elever behöver lära sig se både det som står och det som inte står.

- Hur påverkar perspektivet tolkningen av fakta eller händelser? Samma situation kan beskrivas helt olika beroende på perspektiv. Att förstå det är en viktig del av att kunna analysera, inte bara referera.

Analytiska perspektiv handlar om vilka glasögon man använder för att analysera en källa, en händelse eller en fråga. På så sätt utgör de en central utgångspunkt för elevernas problem-drivna skrivande. Exempel på sådana perspektiv kan vara:

- Ekonomiskt perspektiv – vilka resurser, kostnader, vinster och incitament påverkar situationen?
- Socialt perspektiv – hur påverkas relationer, grupper, identitet och samhällsstrukturer?
- Genusperspektiv – hur könsnormer och maktordningar formar beteenden, möjligheter och tolkningar?
- Politiskt perspektiv – vilka maktförhållanden och intressen styr?

Analytiska perspektiv är inte kopplade till en subjektiv avsändare, utan till hur vi kan tänka för att förstå, tolka eller undersöka ett fenomen. Förmågan att tillämpa analytiska perspektiv intar en central position i den svenska gymnasieskolans styrdokument (SKOLFS 2011:144; Skolverket, 2025b, 2025c, 2025d). Analytiska perspektiv är viktiga eftersom det hjälper eleverna att gå från ”vem tycker vad?” till ”vilka tolkningsramar kan man använda för att förstå detta?” Att arbeta med analytiska perspektiv kan hjälpa elever att

- upptäcka att olika perspektiv lyfter fram olika delar av komplexa problem
- undvika ensidiga eller förenklade analyser
- formulera välgrundade och mångsidiga resonemang.

I översikten är det det framför allt studierna som använt olika dialogiska metoder i undervisningen som aktivt fokuserat på att utveckla elevernas förmåga att exempelvis integrera olika perspektiv i en syntes (kapitel 3.3.1).

Studierna av Goldberg och kollegor (2011) samt Song och Ferretti (2013) har också lyft fram utmaningar som exempelvis partiskhet för den egna ståndpunkten och bekräftelsebias. Elever tenderar att fastna i tyckanden snarare än analys. En orsak till det kan vara att eleverna är mer vana vid att skriva argumenterande texter där själva syftet är att uttrycka en ståndpunkt, inte analysera olika synvinklar eller tolkningsramar. Perspektiv kräver distans till såväl ämnet för skrivandet som stoffet som skrivandet ska baseras på, vilket är kognitivt krävande.

Ytterligare en utmaning med perspektivtagande är att det kräver förkunskaper som elever ofta saknar. Att analysera ur exempelvis ett ekonomiskt eller genusteoretiskt perspektiv förutsätter att eleverna har viss förståelse för begrepp, mekanismer, samhällsstrukturer och orsakssamband. Utan begreppslig grund tenderar arbete med perspektivtagande att bli ytligt. Perspektiv kräver att man kan koppla teorier till konkreta exempel – något som är en avancerad förmåga (jfr. Goldberg m.f., 2011).

De här utmaningarna tyder på att elever behöver explicit undervisning för att förstå och

kunna tillämpa perspektiv i sitt analytiska skrivande. Att utveckla en analytisk textkompetens handlar om just detta – genom att arbeta med problemdrivet skrivande lär sig eleverna att förstå och tillämpa perspektivtagande vid läsning av andras texter, för att sedan kunna använda det för att själva skapa en mer medveten text. I studierna ges exempel på aktiviteter, metoder och arbetssätt som kan användas, som modellering där lärare konkret kan synliggöra skillnader mellan exempelvis subjektiva och analytiska perspektiv eller modelltexter som kan fungera som förebilder för hur perspektivtagande ser ut i färdiga texter. Även betydelsen av dialog för att utveckla en självständig förmåga lyfts och exemplifieras.

## 4.3 Exempel på hur man kan vidareutveckla undervisning i studierna

Studierna som ingår i översikten bidrar med olika exempel som kan inspirera till egna upplägg i undervisningen. I det här avsnittet diskuteras tre sådana möjligheter. Vi har valt att lyfta fram topoi som kan användas för analys, men också som inspirationskälla för att hitta möjliga argument. I det andra exemplet diskuteras vi argumentationsscheman som ett verktyg för att hjälpa eleverna att utforma argument och strukturerade resonemang. Sista exemplet diskuteras hur man kan arbeta med språkbruk för att bygga sammanhängande resonemang i argumenterande och utredande texter.

### 4.3.1 Att arbeta med topoi

I studien av Lewis och Ferretti (2011) används topoi som en litteraturvetenskaplig strategi för att tolka litteratur. En liknande strategi kan även användas för att utveckla elevers argumentationsförmåga inom andra samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen.

Topoi, eller topos i singular, är ett verktyg för att hitta stoff, idéer och möjliga argument, som brukar beskrivas som tankefigur eller argumentationsmönster. Begreppet har sitt ursprung i retoriken och kommer från grekiskans ”plats”, där man talar om mentala platser som man återkommer till för att hitta perspektiv och infallsvinklar. Topoi kan på så sätt fungera som en verktygslåda eller stöd för tänkande.<sup>8</sup> Att arbeta med topoi kan hjälpa elever att komma på vad de kan skriva. Eftersom det är relativt öppna kategorier kan de generera många typer av argument.

När elever skriver en argumenterande text kan de använda olika topoi för att bygga upp sina argument utifrån situation, ämne och målgrupp. I en utredande text kan topoi hjälpa eleven att utforska olika perspektiv. Topoi kan som i studien av Lewis och Ferretti (2011) vara ämnesspecifika (litteraturundervisning) eller mer allmänna. Tabell 7 ger några exempel på vanliga och generella topoi som kan vara användbara i humaniora och samhällsvetenskap.

I tabellen kopplas topoi till ett allmänt hållet tema som handlar om längre raster i skolan. Liknande typer av enklare uppgifter har också använts i studier i denna översikt (exempelvis

---

<sup>8</sup> För en svensk avhandling med fokus på topoi i undervisning, se Wolrath Söderberg, 2012. Se även Wilder, 2002.

Song & Ferretti, 2013). I dessa uppgifter saknas en tydlig ämneskoppling, vilket kan vara en brist. Men det kan också vara en poäng att arbeta med relativt enkla teman när fokus ligger på att utveckla elevers förståelse för olika delar i en argumenterande text (Imbrenda, 2018).

Tabell 7. Exempel på topoi kopplade till temat ”Inför längre raster i skolan”

TOPOS	BESKRIVNING	EXEMPEL KOPPLAT TILL TEMAT
Rättvisa	Argument om rättvisa eller orättvisa.	Alla elever har rätt till återhämtning under skoldagen.
Nytta	Argument om vad som är användbart eller gynnar många.	Längre raster förbättrar koncentrationen och lärandet.
Hälsa	Argument om fysisk och psykisk välmående.	Kortare raster ökar stressen och minskar välmåendet.
Framtid	Argument om långsiktiga konsekvenser.	Det här påverkar elevernas framtida arbetsförmåga.
Moral	Argument om vad som är rätt eller fel.	Vi har ett ansvar att skapa en hållbar skolmiljö.

### 4.3.2 Att arbeta med argumentationsscheman

Argumentationsscheman är modeller för hur ett argument är uppbyggt, alltså hur argumenten är utformade för att stödja ett påstående. Om topoi handlar om att hitta sina argument så handlar argumentationsscheman om verktyg för att utforma, analysera och bedöma olika typer av argument (för diskussion om argumentationsscheman se Jørgensen & Onsberg, 2017; Macagno, 2025).

I studien av Song och Ferretti (2013) får eleverna pröva på att använda två typer av scheman: att argumentera utifrån konsekvenser för ett ställningstagande respektive utifrån jämförande exempel som kan belysa ett ställningstagande. Det första är en variant på ett orsakargument och det andra är ett exempel på ett jämförelseargument. Andra vanliga exempel på argumentationsscheman är auktoritetsargument och generalisering (för exempel på grundläggande argumentation, se Jørgensen & Onsberg, 2017).

I undervisningssammanhang används begreppet argumentationsschema också för att beskriva modeller för att bygga resonemang. Ett exempel på en sådan analytisk modell är Toulminmodellen och den den PAR-modell (påstående, argument och resonemang) som vi presenterade i avsnitt 2.2.2 som en didaktisk reduktion av den förra. Toulminmodellen har närmast blivit synonymt med hur en argumenterande text förväntas vara uppbyggd och används också med viss variation i flertalet studier i denna översikt. Grundläggande för denna modell är ställningstagandet.

Utredande texter kan också inkludera ett ställningstagande, men de syftar framför allt till att objektivt förklara eller ge ökad förståelse för något. Utgångspunkten är i regel en frågeställning eller ett problem som sedan ska belysas. Inom samhällsvetenskap och humaniora finns ett flertal explicita och mer implicita modeller för uppgifter av mer utredande karaktär.

Ett exempel på en sådan resonemangsstruktur redovisades i kapitel 3 från studien av De La Paz och Felton (2010). Här fick eleverna använda en mall för källkritik där syftet är att utifrån kriterier för trovärdighet argumentera för en källas användbarhet. Andra exempel på sådana modeller är kausala resonemang där förklaringar av en händelse byggs upp av faktorer som bakomliggande orsaker, utlösande orsaker och konsekvenser, eller aktör-struktur resonemang. Det finns också flera modeller som bygger på jämförande resonemang utifrån exempelvis begreppspar som likhet-skillnad och kontinuitet-förändring, som i studien av Washburn och kollegor (2016).

Ett avslutande exempel på en modell som är vanlig inom samhällsvetenskap och humaniora är konduktiva resonemang. Här vägs flera oberoende argument och motargument samman i syfte att stödja en trovärdig slutsats, och praktiseras ofta i deliberativa samtal. Konduktiva resonemang är lämpliga för att utreda komplexa händelser eller beslut där verkligheten formas av en uppsättning omständigheter snarare än att styras av tydliga orsakssamband. I studien av Goldberg och kollegor (2011) är uppgiften formulerad för att eleverna ska skriva denna typ av resonemang.

Alla dessa modeller är tillämpbara i ett problemdrivet skrivande och bygger på förmågan att föra välgrundade resonemang utifrån tydliga argument.

### 4.3.3 Problemdrivet skrivande och ett funktionellt språkbruk

Förmågan att skriva argumenterande är också beroende av ett funktionellt språkbruk. I den här översikten är det bara ett fåtal studier som analyserar språkbruk (Hellman, 2025; Imbrenda, 2018; Ohlsson, 2023; Rapanta, 2021). Vi vill dock lyfta språkbruk eftersom det är grundläggande för att kunna bygga resonemang och tillämpa de argumentationsscheman vi diskuterar i avsnitt 4.3.2.

I översikten ingår inga studier av mer omfattande uppgifter som exempelvis gymnasiearbetet. De olika undervisningsexemplen i översikten kan däremot ses som olika byggstenar som kan bidra till elevernas förmåga att genomföra sådana mer omfattande uppgifter.

I Ohlssons studie (2023) får eleverna arbeta med att packa texterna genom att arbeta med stöd av lexikala profiler. Att packa texter på detta sätt ligger i linje med typiska stildrag för vetenskaplig (akademisk) text där skrivandet karakteriseras av stringens. På en generell nivå brukar dessa beskrivas som: precision (tydlig begreppsanvändning); koncentration (hålla sig till saken och effektivt uttrycka påståenden och argument) och organisation (följa en noggrant uppgjord plan som framgår av en genomtänkt och synlig disposition), vilket diskuteras av bland andra Jarrick och Josephson (1996). Även Fägrell (2026) för liknande resonemang i sin avhandling om vetenskap och vetenskapligt skrivande i gymnasieskolan.

Noterbart är att faktorn textlängd kan fylla två diametralt olika funktioner i forskarnas analys. En ökad längd på elevernas texter kan tolkas som såväl positivt som negativt för interventionens utfall. Denna diskrepans kan förklaras av de olika syften som undervisningen i studierna har. I studien av Casado-Ledesma och kollegor (2021) uppfattas en ökning av längden på elevernas texter som positiv, medan i Ohlsson (2023) som negativ. I det förra fallet

är ett av målen med undervisningen att eleverna ska bearbeta sina texter genom att urskilja och inkludera flera argument. I Ohlssons studie handlar det i stället om att bearbeta textutkast genom att göra dem stringenta i linje med normer för ett vetenskapligt skrivande. Ur ett undervisningsperspektiv kan de alltså beskrivas som komplementära.

Elever behöver lära sig att anpassa sitt språkbruk till de konventioner som hör till olika genrer som exempelvis ett vetenskapligt skrivande. På ett mer allmänt plan förutsätter ett problemdrivet skrivande att elever utvecklar en förmåga att hantera logiska relationer i text (Pettersson, 2018). I studierna av Imbrenda (2018) och Rapanta (2021) uppmärksammas betydelsen av sambandsord och bindeord för att tydliggöra relationerna inom meningar och stycken. För att kunna tillämpa argumentationsscheman behövs en medvetenhet om sambandsord och dess funktion i resonemang och argument. Elever saknar ofta språkliga redskap för att visa vad ett perspektiv betonar, förklarar eller synliggör. Om det saknas grundläggande förmåga att exempelvis uttrycka kontraster med sambandsord som ”jämfört med”, ”å ena sidan ... å andra sidan” blir det svårt att synliggöra perspektiv eller att uttrycka slutsatser som bygger på perspektivanvändning.

I ett flertal studier får eleverna skriva texter där de ska referera till källor. En utmaning som diskuteras i studierna är källkritiskt förhållningsätt och tolkning. Men eleverna behöver också utveckla förmågan att kunna referera på en funktionell språknivå. I sin studie diskuterar Hellman (2025) betydelsen av att källor ges erkännande genom tydliga källhänvisningar. För att resonemang ska vara transparenta behöver det också framgå om man refererar till innehållet eller upphovspersonen och det behöver gå att urskilja eget idéinnehåll från källornas idéinnehåll. En funktionell användning av källor, där källor används för att bekräfta, utveckla eller nyansera resonemang, behöver använda tydliga refratmarkörer. Sådana markörer används för att visa om det handlar om: återge (skriver att, visar att); ståndpunkt (anser att, menar att); distanserad (påstår att, hävdar att); samband (belyser, problematiserar).

Poängen är inte att undervisning som bygger på skrivande baserat på källor måste inkludera även denna nivå, men det kan vara bra att ha verktyg för att stödja eleverna även i detta avseende.

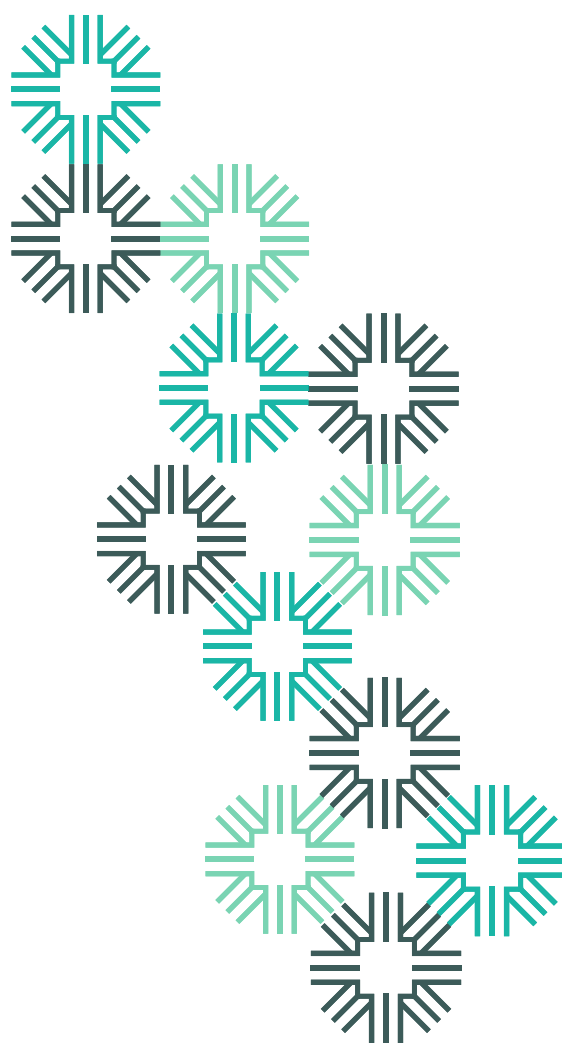
## 4.4 Övergripande slutsatser

Att kunna skriva avancerade texter är en nyckelkompetens som behövs såväl för att kunna delta aktivt i samhällslivet som för att klara av högskolestudier. För att kunna hantera skrivkrav i olika situationer krävs ett analytiskt förhållningsätt och en välutvecklad förmåga att kunna integrera läsning och tolkning med skrivande. I den här översikten har vi diskuterat hur undervisning med problemdrivet skrivande kan bidra till att utveckla en sådan analytisk textkompetens. Problemdrivet skrivande syftar i översikten på den typ av skrivande som behövs för att lösa komplexa uppgifter. Ett sådant skrivande ställer höga krav på eleverna, och undervisningen behöver därför göra skrivandets centrala delar tydliga, hanterliga och möjliga att öva på. Resultaten pekar mot att utvecklingen av en analytisk textkompetens främjas av

att elever får stöd att förstå uppgiften och dess krav. Eleverna behöver också bygga och pröva resonemang med hjälp av explicita verktyg och strategier, samt utveckla ämnesspecifika sätt att resonera såväl muntligt som skriftligt.

En övergripande slutsats av resultaten är att analytisk textkompetens verkar utvecklas som bäst när undervisningen underbygger skrivandet som praktik, snarare än textproduktion. Det sker genom att elever återkommande får möjligheter att pröva, ompröva och utveckla sina resonemang i samspel med ämnesinnehåll, källor och samtal.





## 5. Metod och genomförande

I det här kapitlet redogör vi för de metoder som vi använt för att söka, granska, analysera och sammanställa den forskning som utgör översiktens underlag.

### 5.1 Behovsinventering och förstudie

Skolforskningsinstitutet genomför löpande behovsinventeringar, vilket sker genom dialog med både verksamma och organisationer inom skolväsendet samt med forskare inom utbildningsvetenskap. Syftet med inventeringarna är att försöka ringa in angelägna undervisningsnära frågor där systematiska översikter kan utgöra viktiga underlag för att utveckla undervisningspraktiken. Materialet från behovsinventeringarna bearbetas av institutet genom analyser och förstudier. Syftet med förstudierna är att undersöka förutsättningarna för att sammanställa studier inom ett identifierat behovsområde.

### 5.2 Frågeställning

Systematiska översikter utgår från en frågeställning. För att precisera frågeställningen använder vi oss av ett antal på förhand uppsatta urvalskriterier. Dessa kriterier kan vara mer eller mindre utförliga beroende på frågeställningen.

Ambitionen i den här översikten är att sammanställa empirisk forskning som studerat problemdrivet skrivande med ett samhällsvetenskapligt och humanistiskt ämnesinnehåll. Den övergripande frågeställningen lyder:

Hur kan undervisning med problemdrivet skrivande i samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen utformas så att den främjar utvecklingen av elevers analytiska textkompetens?

### 5.2.1 Fokus och begreppsram

I översikten sammanställs forskning som studerat undervisning med problemdrivet skrivande. Det skrivande som förekommer i olika undervisningsexempel är alltid bundet till situationen och uppgiften i respektive studie. Målet med undervisningen är däremot att utveckla överförbara kunskaper, förmågor och färdigheter.

Analytisk textkompetens används som ett samlande begrepp för en sådan kompetens som kan tillämpas i nya sammanhang och avser förmågan att kunna mobilisera de olika resurser som krävs, exempelvis ämneskunskaper, argumentationsförmåga, läsförmåga, genrekunskap, för att genomföra ett problemdrivet skrivande.

*Analytisk* markerar att ett sådant avancerat skrivande kräver ett analytiskt förhållningssätt som kan hantera de olika krav – exempelvis att formulera ett problem eller ställningstagande samt utveckla välgrundade resonemang och slutsatser – som kommer med varierande uppgifter och ämneskontexter. I mer avancerade uppgifter kan detta till exempel innebära att skriva texter baserade på källor, tolkning och perspektivtagande. *Textkompetens* markerar just att det handlar om ett samspel där läsning, tolkning och skrivande är integrerade delar i produktionen av text.

I översikten används begreppet problemdrivet skrivande som samlande begrepp för de olika analytiskt orienterade skrivpraktiker som förekommer i de inkluderade studierna. I översikten konfigureras delvis olika och närliggande termer under problemdrivet skrivande för att möjliggöra jämförelser av komponenter i undervisningen. (jfr. Gough m.fl., 2012; Popay m.fl., 2006).

Översiktens begreppsliga avgränsningar och analytiska kategorier utvecklades i takt med att materialets bredd och variation blev tydligare. Detta iterativa arbetssätt är funktionellt i översikter av komplexa fenomen och forskningsfält eftersom förståelsen av dessa i regel utvecklas parallellt med granskningsprocessen och syntesarbetet.

## 5.3 Urvalskriterier

I denna översikt används en modell för att formulera urvalskriterier som preciserar vilka deltagare, arbetssätt, resultat och sammanhang (DARS) som en studie ska fokusera på för att ingå i översikten. I en systematisk översikt behöver samtliga kriterier uppfyllas för att en studie ska inkluderas. I den här översikten har vi satt upp följande kriterier för inkludering av studier:

Tabell 8. Urvalskriterier

KRITERIER	INKLUDERAS	EXKLUDERAS
Deltagare	Elever/studenter i gymnasieskola eller motsvarande	Elever under 15 år
Arbetsätt	Undervisning som inkluderar ett avancerat skrivande som kan bidra till att utveckla elevers analytiska textkompetens	
Resultat	Studierna ska analysera undervisningens bidrag till elevers skrivutveckling samt bidra till kunskap om utmaningar och möjligheter med olika undervisningsaktiviteter	
Sammanhang	Ordinarie undervisning eller motsvarande i samhällsorienterande och humanistiska ämnen	

Vi har valt en bred tolkning av vad som motsvarar svensk gymnasieskola. Orsaken till det är att det är stor skillnad mellan skolsystem i olika länder. Den typ av skrivundervisning och gymnasiarbete som elever i Sverige genomför motsvaras exempelvis i USA av specifika introduktionskurser i akademiskt skrivande på högskolenivå. Vi har därför även inkluderat studier av introduktionsprogram i högre utbildning. I en del länder börjar man i gymnasieskolan tidigare än i Sverige. I översikten inkluderas alla studier som genomförs i sekundära skolsystem, så länge deltagarna är 15 år eller äldre.

Det andra kriteriet är att problemdrivet skrivande intar en central position i såväl den undervisning som studeras som i forskarnas analys av undervisningen. Syftet kan vara att utveckla ämneskunskaper genom problemdrivet skrivande eller utveckla generella inslag i analytiska textkompetens.

Studierna behöver också redovisa och utvärdera någon form av skrivutveckling. Det räcker alltså inte med att diskutera exempelvis en viss metods betydelse för skrivutveckling, utan resultaten behöver även inkludera en analys av vilken påverkan som undervisningen hade på elevernas skrivutveckling. Analysen ska också bidra med kunskap om utmaningar och möjligheter med olika undervisningsaktiviteter.

Sammanhanget för undervisningen är ordinarie undervisning eller motsvarande. Vi har även tolkat detta kriterium brett och valt att inkludera studier som exempelvis genomförts med ett färre antal deltagare och utanför ordinarie klassrumsundervisning. Dock måste resultaten vara relevanta för ordinarie undervisning. Undervisningen ska också ha bedrivits på samhällets majoritetsspråk.

Vi har också valt att avgränsa urvalet till samhällsorienterande och humanistiska ämnen. Det kan handla om så kallade gymnasiegemensamma ämnen i Sverige som historia, samhällskunskap, religionskunskap och svenska, men även andra ämnen som exempelvis filosofi och vetenskapshistoria kan komma i fråga. Därutöver inkluderas förberedande kurser i akademisk litteracitet, vilka kan vara kopplade till olika ämnen i högre utbildning.

Ytterligare en orsak till detta är att man på en övergripande nivå brukar skilja mellan problemdrivet skrivande inom naturvetenskapliga ämnen och inom samhällsvetenskapliga

och humanistiska ämnen. Inom naturvetenskap handlar skrivande framför allt om att beskriva och förklara faktiska processer, medan skrivande i ämnen som exempelvis samhällskunskap, historia, filosofi och religionskunskap i stället handlar om att utreda och resonera om tänkbara förklaringar (Parmenius Swärd, 2018a).

Även metodologiska och tekniska urvalskriterier behöver formuleras, som vilken typ av material som studien bygger på, vilket land studien är gjord i eller vilket språk den är skriven på. Vi formulerade följande metodologiska och tekniska kriterier:

- Empirisk forskning.
- Referentgranskad studie i en vetenskaplig tidskrift, referentgranskad monografi, antologikapitel, doktors- och licentiatavhandling (nordiska).
- Studier rapporterade på svenska, norska, danska eller engelska.

## 5.4 Litteratursökning

Litteratursökningarna gjordes i två internationella ämnesspecifika databaser och tre skandinaviska ämnesövergripande databaser: Education Source, ERIC, SwePub, Oria och Research Portal Denmark. För att hitta studier med olika perspektiv och infallsvinklar på översiktens frågeställning har utgångspunkten varit att utforma en bred sökstrategi.

Syftet med litteratursökning är att fånga studier som kan svara på översiktens frågeställning. Utifrån frågeställningen och urvalskriterierna skapade vi tre sökblock: Skrivande (sökblock A), Undervisning (sökblock B) och Gymnasieskola eller motsvarande (sökblock C). Till varje sökblock identifierade vi flera relevanta sökord. Sökningen fångade studier där minst ett ord från varje sökblock fanns med i antingen artikelns titel, sammanfattning eller ämnesord. Exempel på sökord som användes är: *academic writing, writing assignment, exploratory writing, text composition, text production, integrated writing, writing across the curriculum, teaching, instruction, high school, secondary school, college*.

Arbetet med att identifiera sökord innefattade diskussioner med projektets externa forskare som har djup kunskap om skrivdidaktisk forskning och vilka begrepp som i forskningen brukar användas för att beskriva skrivande, undervisning och utbildningsnivåer i olika länder. De engelska sökorden kompletterades i de skandinaviska databaserna med svenska, danska och norska begrepp och söksträngarna anpassades utifrån databasernas olika utformningar och konstruktioner.

De huvudsakliga litteratursökningarna genomfördes i maj 2024. Sökningarna genererade totalt 8 106 unika träffar efter att dubletter tagits bort. För att identifiera ytterligare relevanta studier som inte fångats av huvudsökningen gjordes citeringssökningar med hjälp av verktyget Citationchaser. Som underlag för citeringssökningen användes 33 studier som för tillfället bedömts vara relevanta efter granskning i fulltext. Sökningen gjordes både framåtsyftande (studier som citerat någon av de 33 studierna) och bakåtsyftande (studier i de 33 studiernas referenslistor). Resultaten från sökningen granskades och bedömdes utifrån översiktens urvalskriterier. Under arbetets gång bevakade projektets externa forskare nya studier som

publicerats sedan litteratursökningarna gjorts, vilket resulterade i att ytterligare en studie relevans- och kvalitetsgranskades.

För en detaljerad beskrivning av sökstrategin, inklusive vilka källor, samtliga sökord och avgränsningar som använts, se bilaga 1.

## 5.5 Relevans- och kvalitetsbedömning

Relevansgranskningen för att välja ut studier till översikten gjordes i flera steg. I första steget, relevansgranskning 1, gick projektledaren, med hjälp av biträdande projektledaren och informationspecialisten, igenom samtliga titlar och sammanfattningar tillhörande de referenser som fångats av litteratursökningen. De studier som inte svarade mot de uppställda inklusionskriterierna gallrades bort. För att inte riskera att missa relevant litteratur tillämpades principen hellre fria än fälla, vilket innebär att alla studier som inte säkert kunde bedömas gick vidare till nästa steg i urvalsprocessen.

I det andra steget, relevansgranskning 2, gick projektets externa forskare igenom 897 titlar och sammanfattningar tillhörande alla referenser som kvarstod efter den första gallringen. Relevansgranskningen genomfördes av de två externa forskarna oberoende av varandra, det vill säga att de inte kunde se varandras bedömningar under tiden relevansgranskningen pågick. De studier som minst en av forskarna bedömde uppfylla kriterierna, eller om tillräcklig information saknades för att göra en bedömning, gick vidare till nästa steg.

I det tredje steget, relevansgranskning 3, granskades 614 studier som gått vidare från det andra steget i sin helhet. Även detta steg genomfördes av de externa forskarna oberoende av varandra. Den som efter läsning av hela studien i fulltext bedömde att en studie borde exkluderas fick också ange skälen för detta. De studier som forskarna bedömde olika togs upp för gemensam diskussion i projektgruppen innan ett slutgiltigt beslut togs. Studier som exkluderades i detta steg sorterades bort på grund av ett att de inte i tillräcklig grad uppfyllde urvalskriterierna.

I det fjärde och sista steget gjorde de externa forskarna en samlad relevans- och kvalitetsgranskning av de 47 studier som gått vidare från steg 3 och ytterligare 48 studier från resultatet av citeringssökningen. Som övergripande vägledning för kvalitetsgranskningen användes Skolforskningsinstitutets bedömningsstöd, se bilaga 2. Ytterligare en studie (Hellman, 2025), vars publicering uppmärksammades av projektets externa forskare, relevans- och kvalitetsgranskades på grund av jävsförhållande av en forskare vid Skolforskningsinstitutet som inte ingick i projektgruppen. Studien bedömdes vara relevant och av tillräckligt god kvalitet och inkluderades i översikten. Totalt inkluderades 24 studier i översikten, varav fem från citeringssökningen och en från tips av projektets externa forskare. Den fullständiga granskningsprocessen, det vill säga hur referenser identifierats, inkluderats, och exkluderats i de olika stegen, rapporteras i ett flödesdiagram i bilaga 1.

## 5.6 Data- och resultatextraktion

Nästa steg i arbetet består i att identifiera de resultat som är av betydelse för översiktens syfte och frågeställning. Syftet är att beskriva studierna som utgör det vetenskapliga underlaget med inriktning på undervisning och resultat samt andra aspekter som bedöms vara relevanta för den specifika översikten.

I detta steg läste båda de externa forskarna samt projektledaren samtliga kvarvarande 24 studier. Under läsningen identifierades bibliografiska data som författare, årtal, titel och land, samt uppgifter om studiedesign, datainsamlingsmetoder, begreppsanvändning, deltagare, sammanhang, arbetsätt, resultat och slutsatser. Projektgruppen höll regelbundna möten där cirka fyra studier i taget diskuterades. Syftet var dels att skapa en gemensam förståelse av resultaten i de enskilda studierna, dels att relatera studierna till varandra i syfte att utveckla syntesen i översikten. Studierna jämfördes systematiskt utifrån dimensioner som är relevanta för att nyansera fenomenet problemdrivet skrivande. Studierna analyserades utifrån fyra huvuddimensioner:

4. Begrepp: hur studierna definierar och ramar in problemdrivet skrivande och närliggande begrepp.
5. Undervisning: vilka undervisningsupplägg, aktiviteter och stötningsstrukturer som beskrivs.
6. Kompetens: vilka aspekter av analytisk textkompetens som undervisningen adresserar, exempelvis problemformulering, argumentation, resonemangsutveckling och strategier för respons och revidering.
7. Skrivutveckling: hur skrivutveckling undersöks och redovisas med kvantitativa indikatorer och/eller kombinationer med kvalitativa data.

### 5.6.1 Urvalets karaktär

Ett centralt inklusionskriterium är att studierna innehåller en analys av elevers skrivutveckling. Kriteriet används för att säkerställa att studierna har som gemensam nämnare att undervisningens eventuella påverkan på elevers skrivutveckling har analyserats. Det innebär däremot inte att de kvantitativa inslagen ges tolkningsföreträde (Joanna Briggs Institute, 2024; Popay m.fl., 2006).

Urvalet är i andra avseenden heterogent, där studierna skiljer sig åt vad gäller undervisningens syfte, analysnivåer och studiedesign. Syftet med skrivandet i de olika studierna sträcker sig från att öva på en avgränsad komponent som kamratbedömning till att utveckla generella strategier eller kritiskt tänkande.

En ytterligare skillnad är att studierna undersöker och jämför undervisningsupplägg på olika nivåer och med olika elevgrupper. Vissa studier undersöker effekten av en introduktionskurs i högre utbildning, medan andra studier undersöker effekten av en enskild aktivitet eller strategi i gymnasieskolan.

Studierna varierar också gällande metoder för urval, datainsamling och analys. I vissa stu-

dier är det kvantitativa inslaget i centrum med kvasiexperimentell och experimentell design (se exempelvis MacArthur m.fl., 2015, 2022, 2023). Andra studier har ett tydligt kvalitativt fokus med exempelvis intervjuer och observationer som kompletteras med ett enklare för- och eftertest (se exempelvis Monte-Sano 2008; VanDerHeide, 2017). I studier där kvalitativa metoder dominerar har det kvantitativa inslaget främst funktionen att indikera förändring eller utveckling över tid, snarare än att isolera interventionens effekt med hög precision. Att kombinera metoder är vanlig inom empirisk forskning där undervisningspraktiker studeras i mer autentiska klassrumsmiljöer. Mångfalden design och datatyper motiverar en syntesform som kan hantera både variation i metoder och variation i hur resultat uttrycks (Joanna Briggs Institute, 2024).

## 5.7 Sammanställning av resultat och slutsatser

Målet med en systematisk översikt är att syntetisera för att visa hur resultat i olika studier kan förstås i relation till varandra. Synteser genomförs med olika metoder beroende på översiktens frågeställning och vilken typ av forskning som ingår. I denna översikt tillämpas en narrativ syntesmetod. Narrativ syntes är en metod där resultaten från olika studier i en översikt framställs i form av textbaserade redogörelser, tematiseringar och begrepp. Analysen följer de huvudprinciper som formulerats av Popay med kollegor (2006), där särskilt fokus ligger på att utveckla en begreppslig förståelse av komplexa fenomen snarare än att dra generaliserbara kausala slutsatser.

Vi har valt denna ansats eftersom den är väl lämpad för att bidra till en förståelse av problemdrivet skrivande som är användbar för lärares professionella omdöme i sin praktik. Valet av narrativ syntes motiveras även av att de inkluderade studierna uppvisar en betydande metodologisk och analytisk heterogenitet, vilket omöjliggör en statistisk sammanvägning av resultat genom en kvantitativ syntesmetod som metaanalys.

Översikten sammanställer och analyserar empiriska studier som belyser fenomenet problemdrivet skrivande i undervisningssammanhang. I syntesen riktas fokus mot en förståelse av hur undervisningspraktiker byggs upp, vilka komponenter som samspelar och hur variationer i studierna kan begripliggöras. Avsikten är inte att rangordna eller ens värdera interventioners effektivitet, utan att tydliggöra didaktiska möjligheter och utmaningar som författarna i studierna lyfter fram. Även om de flesta studierna har som huvudsakligt syfte att utvärdera och visa på effekter av en viss undervisning på elevers skrivande, har projektgruppen valt att fokusera på vad studierna visar när det gäller möjligheter och hinder för elevernas lärande, snarare än på effektmåtten i sig. Undervisning ses här som en komplex aktivitet där flera olika faktorer samspelar. I slutändan handlar det om lärarens förmåga att både ha tillgång till varierade metoder och strategier och att anpassa dessa till den aktuella situationen och de elever som möts i klassrummet, vilket kräver en nyanserad förståelse av undervisningsprocessen. Översikten är utformad för att stödja kvalificerade pedagogiska bedömningar om vad som kan vara relevant, genomförbart och fruktbart i olika klassrumssituationer, snarare än att leverera ett generellt ”bästa upplägg” (Gough m.fl., 2012; Popay m.fl., 2006).

### 5.7.1 Analys- och syntesprocedur

Skapandet av en syntes har iterativa inslag, där man utvecklar en preliminär syntes, prövar relationer mellan studier och successivt bygger en sammanhängande tolkning av likheter och skillnader mellan studierna (Harden & Thomas, 2005; Popay m.fl., 2006; Sandelowski m.fl., 2006; Stern m.fl., 2020)

Översiktens resultat presenteras i ett kapitel, och i diskussionskapitlet rekapitulerar och utvecklar vi resultaten med tydligt fokus på praktisk användning i undervisningen. Att göra en narrativ syntes av de inkluderade studiernas resultat bidrar till att ge en meningsfull bild av vad forskningen säger i förhållande till frågeställningen (Gough m.fl., 2012). I kapitel 3 organiseras och analyseras studiernas innehåll utifrån komponenter som målsättning med undervisningen, uppgiftstyp och undervisningsaktiviteter. Som exempel diskuterar vi här studier med strategiundervisning utifrån en uppdelning mellan generella och ämnesspecifika strategier. Vi lyfter också fram gemensamma tolkningar, exempelvis att för mycket information kan leda till kognitiv överbelastning hos elever. I kapitel 4 lägger vi tonvikten på komponenterna reflektion, strukturerat frågeställande och perspektivtagande. Komponenter som är framträdande i underlaget och centrala i en överförbar analytisk textkompetens.

### 5.7.2 Trovärdighet och transparens i syntesen

Trovärdigheten i syntesen stärktes genom att slutsatser och tolkningar formulerades nära materialet och genom att variation mellan studier och villkor för det problemdrivna skrivandet gjordes synliga — exempelvis vad som framträder som återkommande mönster över flera studier respektive vad som främst stöds av enstaka kontexter eller upplägg (Joanna Briggs Institute, 2024; Popay m.fl., 2006).

Transparens säkerställdes genom att översiktens egen text i resultat- och diskussionsdel explicit visar hur studierna har grupperats, jämförts och satts i relation till varandra, så att läsaren kan följa vägen från enskilda studier och undervisningsexempel till syntesens tematik och begreppsliga distinktioner (Gough m.fl., 2012; Popay m.fl., 2006).

Eftersom fokus i översikten inte har legat på att väga samman resultat från olika studier, rangordna metoder efter evidens eller utvärdera enskilda resultatats generaliserbarhet, bör de kvantitativa resultaten i studierna tolkas med viss försiktighet. Översikten gör inga anspråk på att fastställa kausala samband mellan specifika undervisningsinterventioner och skrivutveckling.

I en systematisk översikt med konfigurativ logik är överförbarhet dock inte ett substitut för generaliserbarhet, utan själva poängen. I linje med denna logik betonas särskilt syntesens användbarhet för professionellt pedagogiskt omdöme. Syntesen organiserar kunskap på ett sätt som bidrar till att lärare kan göra välgrundade didaktiska val med hänsyn till den egna undervisningskontexten (jfr Gough m.fl., 2012, 2017).



# Referenser

\*Butler, J. A., & Britt, M. A. (2011). Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays. *Written Communication*, 28(1), s. 70–96. <https://doi.org/10.1177/0741088310387891>

Barzilai, S., Zohar, A. R., & Mor-Hagani, S. (2018). Promoting Integration of Multiple Texts: a Review of Instructional Approaches and Practices. *Educational Psychology Review*, 30(3), s. 973–999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Red.). (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.

Braaksma, M. A. H., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), s. 33–48.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, s. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

Brügge-Feldhake, M., Riegel, U., & Zimmermann, M. (2024). Didactical model to promote perspective taking. *British Journal of Religious Education*, 46(4), s. 436–446. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2374163>

Calissendorf, M., & Ståhle, Y. (2021). Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. *Utbildning och Lärande*, 15(1), s. 50–67.

\*Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Granado-Peinado, M., & Martín, E. (2021). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: instructional practices in secondary education. *Instructional Science*, 49(4), s. 515–559. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09548-3>

Chang, M. M. (2007). Enhancing web-based language learning through self-monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), s. 187–196. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00203.x>

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, 58(1), s. 7–19.

Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Basil Blackwell.

\*De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), s. 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>

Donoso, A., & Österberg, R. (2022). *Skriftlig produktion och interaktion. Del 2. Textkompetens - att skriva olika texter*. Skolverket.

Fägrell, J. (2026). *Vetenskaplighet och vetenskapligt skrivande i gymnasieskolan: Gymnasiearbetet på två högskoleförberedande gymnasieprogram*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Glenn, C. (2011). *The Harbrace Guide to Writing, Concise* (2, illustrerad utgåva). Cengage Learning.

\*Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2011). "Could They Do It Differently?": Narrative and Argumentative Changes in Students' Writing Following Discussion of "Hot" Historical Issues. *Cognition & Instruction*, 29(2), s. 185–217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>

Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, 28. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>

Gough, D., & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: Aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), s. 84–102. <https://doi.org/10.1002/rev3.3068>.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Red.). (2017). *An introduction to systematic reviews* (2:a uppl.). Sage.

Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A meta-analysis. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (s. 187–206). The Guilford Press.

Graham, S., Cao, Y., Kim, Y.-S. G., Lee, J., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2025). Effective writing instruction for students in grades 6 to 12: a best evidence meta-analysis. *Reading and writing*, 38(4), s. 1–46. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10539-2>

Graham, S., Harris, K. R., & Chambers, A. B. (2015). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2:a uppl., s. 211–226). The Guilford Press.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities, meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions: Redux. I H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Red.), *Handbook of learning disabilities* (2:a uppl., s. 405–438). The Guilford Press.

Graham, S., Kiuahara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), s. 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), s. 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

- Harden, A., & Thomas, J. (2005). Methodological issues in combining diverse study types in systematic reviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), s. 257–271.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. I M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Red.), *Promoting academic competence and literacy in school* (s. 277–309). Academic Press.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *Teaching and Learning Writing, BJEP Monograph Series, II*(6), s. 113–135. <https://doi.org/10.1348/978185409x422542>
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. I J. A. Greene & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 187–202). Routledge.
- Harris, K. R., Graham, S., & Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing: Development, implementation, and scaling up. I H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Red.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (s. 59–82). IAP Information Age Publishing.
- Hattie, J., Fisher, D., Frey, N., & Gojak, L. M. (2017). *Framgångsrik undervisning i matematik: en praktisk handbok* (K. Ashing, Övers.). Natur & Kultur. (Originalt publicerat 2017).
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4), s. 388–399.
- \*Hellman, J., (2025). Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet. *Forskning om undervisning och lärande*, 13(1), 89–117. <https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.34393>
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93(1), s. 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- \*Imbrenda, J.-P. (2018). Developing Academic Literacy: Breakthroughs and Barriers in a College-Access Intervention. *Research in the Teaching of English*, 52(3), s. 317–341.
- Jarrick, A., & Josephson, O. (1996). *Från tanke till text: en språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Studentlitteratur.
- Joanna Briggs Institute. (26 mars 2024). 7.3.6.5.2 *The narrative synthesis of data* (JBI Manual for Evidence Synthesis). <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/355599100/7.3.6.5.2%20The%20narrative%20synthesis%20of%20data>
- Jørgensen, C., & Onsberg, M. (2017). *Praktisk argumentation: grundbok i retorisk argumentation* (O. Vigsö, Övers. och bearb.; 2:a uppl.). Retorikförlaget. (Originalt publicerades 1999).

- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.
- Langer, J. A. (2001). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research Journal*, 38(4), s. 837–880.
- Larsson, K. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Ledin, P. (2013). Den kulturella texten: format och genre. *Viden om Läsning*, 13, s. 6–18.
- Ledin, P., Holmberg, P., Wirdenäs, K., & Yassin, D. (2013). Skrivundervisning i skolan bör ha tydliga mål TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I *Resultatdialog 2013* (Vol. 89–101). Vetenskapsrådet.
- \*Lewis, W. E., & Ferretti, R. P. (2011). Topoi and literary interpretation: The effects of a critical reading and writing intervention on high school students' analytic literary essays. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), s. 334–354. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.06.001>
- \*Li, J., & Mak, L. (2022). The effects of using an online collaboration tool on college students' learning of academic writing skills. *System*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102712>
- Li, K. L. A. (2022). Learning How to Be Theoretical: A Critical Analysis of Understanding and Applying Theoretical Perspectives in Academic Research. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 4(3), s. 8–12. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2022.4.3.2>
- MacArthur, C. A. (2012). Strategies instruction. I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Red.), *APA educational psychology handbook, Vol 3: Application to learning and teaching*. (s. 379–401). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13275-015>
- \*MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Ianetta, M. (2015). Self-Regulated Strategy Instruction in College Developmental Writing. *Journal of Educational Psychology*, 107(3). <https://doi.org/10.1037/edu000011>
- \*MacArthur, C. A., Traga Philippakos, Z. A., May, H., & Compello, J. (2022). Strategy Instruction With Self-Regulation in College Developmental Writing Courses: Results From a Randomized Experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), s. 815–832. <https://doi.org/10.1037/edu0000705>
- \*MacArthur, C. A., Traga Philippakos, Z. A., May, H., Potter, A., Van Horne, S., & Compello, J. (2023). The Challenges of Writing From Sources in College Developmental Courses: Self-Regulated Strategy Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 115(5), s. 715–731. <https://doi.org/10.1037/edu0000805>
- Macagno, F. (2025). Argumentation schemes. I S. Aikin, J. Casey, & K. Stevens (Red.), *The Routledge Handbook of Argumentation Theory* (s. 169–182). Routledge.

Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 7, s. 67–94.

Magnusson, J., Olsson, A., & Mölleryd, E. (2023). Förberedelse för gymnasiearbetet: skrivuppgifter och skrivstöd i olika gymnasieprogram. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(2), s. 6–29.

Malmbjær, A. (2017). Skrivdidaktik i akademisk grundutbildning. I A. Malmbjær (Red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap* (s. 5–11). Södertörns högskola.

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

Mathé, N. E. H. (2023). Suggesting a framework for students' academic perspective-taking in secondary social science education. *Acta Didactica Norden*, 17(2), Artikel 3. <https://doi.org/10.5617/adno.9202>

\*Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), s. 1045–1079. <https://doi.org/10.3102/0002831208319733>

\*Morais, T., Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2017). Argumentative Skills Development in Teaching Philosophy to Secondary School Students through Constructive Controversy: An Exploratory Study Case. *Curriculum Journal*, 28(2), s. 249–265. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1267654>

\*Nefferdorf, E., & MacArthur, C. A. (2024). Effects of Self-Regulated Strategy Instruction in an Accelerated Developmental English Course: A Quasi-experimental Study. *Teaching English in the Two-Year College*, 51(3), s. 215–240. <https://doi.org/10.58680/tetec2024513215>

\*Nielsen, K. (2021). Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: learner-differentiated effects on writing achievement. *Educational Review*, 73(6), s. 753–774. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1695104>

\*Ohlsson, E. (2023). Akademiskt skrivande – en interventionsstudie med gymnasieelever. *Acta Didactica Norden*, 17(1), s. 1–27. <https://doi.org/10.5617/adno.8090>

Parmenius Swärd, S. (2015). *Analysera och kritiskt granska. Del 1: Kritiskt och analytiskt arbete med text*. Skolverket.

Parmenius Swärd, S. (2018a). *Att läsa och skriva texter av vetenskaplig karaktär. Del 3: Strategier för vetenskapligt förhållningssätt*. Skolverket.

Parmenius Swärd, S. (2018b). *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär. Del 1: Vetenskaplighet och vetenskaplig text*. Skolverket.

Parmenius Swärd, S. (2024). *Skrivutveckling i gymnasiet: kritiskt och analytiskt textarbete*. Studentlitteratur.

- Pettersson, T. (2018). *Utvecklande skrivundervisning. Del 6: Utredande text*. Skolverket.
- Popay, J., Roberts, H. M., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., & Britten, N. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. Institute for Health Research.
- \*Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching & Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>
- Randahl, A.-C. (2019). *Språk- och kunskapsutvecklande arbete. Del 7: Att skriva texter i ämnet*. Skolverket.
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), Artikel 6.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the schools*, 13(1), 29.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer.
- Sampson, G. (2015). *Writing systems*. University of Toronto Press.
- Sharples, M. (2002). *How We Write: Writing As Creative Design*. Routledge.
- SKOLFS 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Lärarens roll när elever arbetar undersökande* (Sammanfattar och kommenterar 2019:01). Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2020a). *Lärarcentrerad och elevcentrerad undervisning i samspel* (Sammanfattar och kommenterar 2020:00). Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2020b). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap* (Systematisk översikt 2020:03). Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2022). *Att lära genom att skriva: effekter på elevers ämneskunskaper i NO, SO och matematik* (Sammanfattar och kommenterar 2022:03). Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2023). *Historisk förståelse: undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan* (Systematisk forskningssammanställning 2023:02). Skolforskningsinstitutet.
- Skolforskningsinstitutet. (2025). *Kontroversiella frågor i religionskunskap: lärares handlingsalternativ i undervisningen* (Systematisk forskningssammanställning 2025:03). Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. (2015). *Alla redo för högskolan: En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014*. Skolinspektionen.
- Skolverket. (2012). *Gymnasiearbete – introduktionstext september 2012*. Skolverket.

Skolverket. (2015). *Delaktighet för lärande*. Skolverket.

Skolverket. (2025a). *Svenska* [Ämnesplan gällande från 2025-07-01]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/SVEN>

Skolverket. (2025b). *Samhällskunskap* [Ämnesplan gällande från 2025-07-01]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/SAMH>

Skolverket. (2025c). *Historia* [Ämnesplan gällande från 2025-07-01]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/HIST>

Skolverket. (2025d). *Religionskunskap* [Ämnesplan gällande från 2025-07-01]. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/RELI>

Skolverket. (2025e). *Kommentar till ämnesplanerna i engelska och engelska för döva på gymnasial nivå*. Skolverket.

Skolverket. (2025f). *Kommentar till ämnesplanen i svenska på gymnasial nivå*. Skolverket.

\*Smagorinsky, P. (1991). The writer's knowledge and the writing process: a protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 25.

\*Song, Y., & Ferretti, R. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading & Writing*, 26(1), s. 67–90. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8>

Sosa, T., Hall, A. H., Goldman, S. R., & Lee, C. D. (2015). Developing Symbolic Interpretation Through Literary Argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 25(1), s. 93–132. <https://doi.org/10.1080/10508406.2015.1124040>

SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*.

Stern, C., Lizarondo, L., Carrier, J., Godfrey, C., Rieger, K., Salmond, S., & Loveday, H. (2020). Methodological guidance for the conduct of mixed methods systematic reviews. *JBI evidence synthesis*, 18(10), 2108–2118.

Ståhle, Y., Waermö, M., & Lindberg, V. (2019). *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: analyser, utmaningar och exempel*. Natur & Kultur.

Svärdemo Åberg, E., Calissendorf, M., & Ståhle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier? En

studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet. *Utbildning och Lärande*, 12(2), s. 7–23.

Toulmin, S. (1969). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts: A review of intervention studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), s. 401–428.

\*VanDerHeide, J. (2018). Classroom Talk as Writing Instruction for Learning to Make Writing Moves in Literary Arguments. *Reading Research Quarterly*, 53(3), s. 323–344. <https://doi.org/10.1002/rrq.196>

\*van der Loo, J., Kraemer, E., & van Amelsvoort, M. (2019). Reflection in Learning to Write an Academic Text: How Does Reflection Affect Observational Learning and Learning-by-Doing in a Research Synthesis Task? *Frontiers in Education*, 4(19). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00019>

\* van Driel, J., Driel, J. v., & van Boxtel, C. (2022). Writing about historical significance: The effects of a reading-to-write instruction. *International Journal of Educational Research*, 112, Artikel 101924. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101924>

\*van Driel, J., van Driel, J., & van Boxtel, C. (2024). Writing about the significance of historical agents: the effects of reading and writing instruction. *Reading and Writing*, 37(9), s. 2173–2199. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10404-0>

\*Washburn, E., Sielaff, C., & Golden, K. (2016). The Use of a Cognitive Strategy to Support Argument-Based Writing in a Ninth Grade Social Studies Classroom. *Literacy Research & Instruction*, 55(4), s. 353–374. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1165319>

Wilder, L. (2002). “Get Comfortable With Uncertainty” A Study of the Conventional Values of Literary Analysis in an Undergraduate Literature Course. *Written Communication*, 19(1), s. 175–221.

Wolrath Söderberg, M. (2012). *Topos som meningsskapare: retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet & Södertörns högskola].

Wouters, P., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2009). Observational learning from animated models: Effects of modality and reflection on transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), s. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.03.001>

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), s. 329–339.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), s. 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



# Tidigare utgivning

*Klassrumdialog i matematikundervisningen – matematiska samtal i helklass i grundskolan.* Systematisk översikt 2017:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-6-0.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport skola.* Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-8-4.

*Digitala lärresurser i matematikundervisningen. Delrapport förskola.* Systematisk översikt 2017:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-9-1.

*Feedback i skrivundervisningen.* Systematisk översikt 2018:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984382-2-1.

*Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i det flerspråkiga klassrummet – med fokus naturvetenskap.* Systematisk översikt 2018:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-4-5.

*Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan.* Systematisk översikt 2019:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-6-9.

*Läsförståelse och undervisning om lässtrategier.* Systematisk översikt 2019:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-984383-8-3.

*Individanpassad vuxenutbildning – med fokus på digitala verktyg.* Systematisk översikt 2019:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-0-2.

*Laborationer i naturvetenskapsundervisningen.* Systematisk översikt 2020:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-2-6.

*En tillgänglig lärmiljö för alla i ämnet idrott och hälsa – med fokus på socialt samspel.* Systematisk översikt 2020:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-4-0.

*Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap.* Systematisk översikt 2020:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-6-4.

*Undersöka, utforska och lära naturvetenskap – undervisning i förskolan.* Systematisk översikt 2021:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985316-8-8.

*Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap.* Systematisk forskningssammanställning 2021:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-0-1.

*Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem.* Systematisk forskningssammanställning 2021:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

*Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – en kartläggning av undervisningsmöjligheter.* Systematisk forskningssammanställning 2022:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-4-9.

*Läxor och likvärdiga förutsättningar för lärande – lärarens arbetsätt inför, under och efter läxan.* Systematisk forskningssammanställning 2022:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-7-0.

*Att lära demokrati – med fokus på lärarens arbetsätt i undervisningen.* Systematisk forskningssammanställning 2022:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-985317-9-4.

*Att stödja elevers lärande i musik – undervisning i grund- och gymnasieskolan.* Systematisk forskningssammanställning 2023:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-0-4.

*Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan.* Systematisk forskningssammanställning 2023:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-2-8.

*Aktivt jämställdhetsarbete i undervisningen.* Systematisk forskningssammanställning 2024:01. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-4-2.

*Främja skrivkunskaper i de allra tidigaste skolåren.* Systematisk forskningssammanställning 2024:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-6-6.

*Muntlig kommunikation i moderna språk – lärarens undervisning.* Systematisk forskningssammanställning 2024:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988223-8-0.

*Teknikutvecklingsprocessen – lärande i grund- och gymnasieskolans teknikundervisning.* Systematisk forskningssammanställning 2025:01. ISBN: 978-91-988224-1-0.

*Undervisning med elever med IF – delaktighet och lärande.* Systematisk forskningssammanställning 2025:02. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988224-3-4.

*Kontroversiella frågor i religionskunskap – lärarnas handlingsalternativ i undervisningen.* Systematisk forskningssammanställning 2025:03. Skolforskningsinstitutet. ISBN: 978-91-988224-5-8.



