



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Att läsa för att förstå sin hotade omvärld

En aktionsforskningsstudie om klimatdidaktik och dialogbaserad
strategiundervisning

Simon Gustafsson

ÄSVM92 VT 2018

Handledare: Anders Ohlsson

Examinator: Bibi Jonsson

Abstract

Denna uppsats syfte är att undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. Metoden jag har valt för att utreda det är aktionsforskning, genomförd på en gymnasieskola i södra Skåne. Där gjorde jag med sex elever en övning utifrån min valda sorts läsundervisning, lässtrategin dialogbaserad strategiundervisning, och en aktuell text om klimathotet. På så vis bottenar och anknyter arbetet till en relativt ny tradition inom utbildningsvetenskap: klimatdidaktiken. Min analys av den genomförda övningen visar på att ett sådant här undervisningssätt har vissa villkor, och en hel del förtjänster. Den mest framträdande av de senare är, argumenterar jag för, att man med en klimatdidaktisk grund och ett gemensamt konstruerande av mening, utifrån en samtalsbaserad lässtrategi, kan arbeta integrativt med kunskaps- och demokratiuppdraget.

Nyckelbegrepp för examensarbetet är: klimatdidaktik, dialogbaserad strategiundervisning, gemensamt konstruerande av mening, och en integrativ syn på kunskaps- och demokratiuppdraget.

Innehållsförteckning

Innehåll

Inledning och syfte	1
Forskningsbakgrund	5
Klimatdidaktik.....	5
Läsförståelse och lässtrategier.....	7
Problemprecisering.....	10
Metod	11
Aktionsforskning	11
Dialogbaserad strategiundervisning	15
Samtalsanalys	18
Analys.....	20
Samtalets förarbete	20
Samtalets gång.....	26
Samtalets teman.....	30
Samtalets efterarbete	35
Slutdiskussion.....	41
Källförteckning.....	44

Inledning och syfte

Klimatfrågan berör, och bör göra det. Under tiden jag har jobbat med detta examensarbete har det på flera svenska tidningars kultur- och ledarsidor pågått en långvarig, ofta känslomässig och inte sällan inflammerad debatt om privatpersoners rätt att flyga och eventuella moraliska plikt att avstå från det.¹ Klart står, i alla fall för de som litar på de tunga och globala forskningsinsatser som har visat på ett samband mellan vårt levnadssätt och en ökad växthuseffekt,² att vi människor och våra samhällen står inför stora utmaningar och omställningar om vi ska kunna hantera och motverka de många konsekvenser klimatförändringarna har fått och kan tänkas få i framtiden.

Klimatfrågan berör på så vis privatpersoner, men också stater, relationer mellan dem, företag, och andra institutioner. I den sistnämnda kategorin kan även skolan räknas in. Ska vi rusta våra elever inför framtiden bör vi ge dem verktyg för att förstå vad som händer med vår jord. Och ska vi ta demokratiuppdraget på allvar, praktisera det på ett angeläget sätt och forma våra elever till engagerade samhällsmedborgare, måste en undervisning om samtidens kanske mest avgörande ödesfråga få ta plats. Ska elever medvetandegöras om detta på många sätt komplexa problem krävs insatser från och med många olika perspektiv, många olika ämnen. Min problemformulering i denna uppsats, som utgår från ett utbildningsvetenskapligt perspektiv med fokus på svenskämnet, handlar om hur de utmaningar klimatfrågan ställer oss inför kan förstås och arbetas med i svenskämnet. Jag utreder detta genom att diskutera och utreda hur klimatdidaktik, lärande och undervisning om klimatfrågor, kan behandlas och beröras i och genom läsundervisning.

Att göra så är också att undersöka hur skolans kunskapsuppdrag, i form av undervisning för läsförståelse, och demokratiuppdrag, som här berörs, aktualiseras och tar sig uttryck i och genom klimatfrågan, kan förstås och arbetas med inte som separata storheter, utan integrerat. Men innan jag går in på allt detta, och uppsatsens syfte, redogör jag för och diskuterar vad som menas med de två uppdragen och hur de kan förstås.

¹ Se t.ex. Jens Liljestrand, ”Jag är trött på att visa mitt barn en döende värld”, <https://www.expressen.se/kultur/jens-liljestrand/jag-ar-trott-pa-att-visa-mitt-barn-en-doende-varld/> - 22/2 2018, Isobel Hadley-Kempton, ”Jag ser deras resor och mitt avund vet inga gränser”, <https://www.expressen.se/kultur/isobel-hadley-kempton/jag-ser-deras-resor-och-min-avund-vet-inga-granser/> - 22/2 2018, Sara Skyttedal, ”Ta flyget till Thailand för klimatets skull”, <https://www.expressen.se/debatt/ta-flyget-till-thailand-for-klimatets-skull/> - 22/2 2018, & Josefin Holmström, <https://www.svd.se/medelklassens-debatt-om-flygvagran-osar-av-forakt>, 22/2 2018.

² Se t.ex. IPCC, ”Publications and data”, http://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_and_data_reports.shtml - 22/2 2018.

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.³

Så lyder den rådande, ofta citerade, grunden i svensk skollag. Här ryms de båda uppdrag som är centrala i mitt arbete – kunskapsuppdraget i citatets första del och demokratiuppdraget i dess senare. Att skolan inte ägnar sig enbart åt överföring och inhämtning av kunskap är i sig inget nytt. Långt innan den moderna skolan kom till fanns en önskan att genom undervisning fostra människor enligt det rådande samhällets ideal. I ett Sverige inte så långt tillbaka i tiden skulle en ihärdig katekesläsning forma fromma och gudfruktiga invånare. För 1800-talets övre klasser skulle studier i språk och grammatik fostra stolthet och karaktär. Och i det senaste århundradets mer allmänna skolor var undervisningen tänkt att anpassas efter ett mer modernt medborgerligt ideal, dock länge med en nationalistisk udd.⁴ Hur samtida ideal har färgat och gett form åt det fostrande idealet i dagens svenska skola märks i hur demokratiuppdraget i Skollagen preciseras – undervisningen ”ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor“.⁵

I en rapport Skolverket publicerade 2012 slås, utifrån längre studier i 17 svenska högstadieskolor, fast att det demokratiska uppdraget inte efterföljs tillräckligt väl. Slutsatserna i rapporten är, bland annat, att uppdraget behöver förtydligas, att medborgarfostrande inslag inte genomsyrar undervisningen och att uppdraget ställer höga krav på enskilda lärares kompetens.⁶ Det är ett, vill jag hävda, inte helt överraskande resultat. Medan kunskapsuppdraget har enskilda kursplaner, läromedel, nationella prov och så vidare för att ge det riktning, saknar demokratiuppdraget liknande saker för att ge det form och uttryck. Det låter sig inte omvandlas till konkret praktik på samma självklara sätt. Två som har undersökt hur detta kan göras är Gunilla Molloy och Gert Biesta. De gör det båda två genom att gå till botten

³ Skollagen, 2010, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800-2/2 2018.

⁴ ”Modersmålet – från redskap till bildningsideal”, Jan Thavenius, i Jan Thavenius & Gun Malmgren (red.), *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv - aktuella utmaningar*, Studentlitteratur, Lund, 1991, s. 53–64.

⁵ Skollagen.

⁶ Skolverket, “Skolornas arbete med demokrati och värdegrund“, 2012, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf> - 2/2 2018.

med hur själva åtskillnaden mellan skolans kunskaps- och demokratiuppdrag kan och ska uppfattas.

Molloy har i sina många böcker om litteraturundervisning inom svenskämnet försökt mejsla ut tankesätt och konkreta vägar för svensklärare att arbeta med främst skönlitteratur, på ett sätt som engagerar elever och berör mer än det strikt litterära.⁷ I de två böcker av henne jag här utgår från förklarar och utforskar hon på olika sätt ett ämne hon ofta återkommer till: hur man i läsning, främst skönlitterär sådan, kan förena kunskaps- och demokratiuppdraget. Hon förespråkar en integrativ syn. Denna, skriver hon i *Skolämnet svenska* (2007), går ut på att ”relationen mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget bör diskuteras ur ett helhetsperspektiv”.⁸ I svenskämnets arbete med texter finns, menar hon, en potential att göra just så. Det handlar om att, utifrån en konstruktivistisk, sociokulturell syn på kunskap, se att lärande om och av texter konstrueras i ett samspel, mellan lärare-elev och elev-elev. I detta samspel, och detta skapande, finns i sig något demokratiskt – själva förhållningssättet till texten blir demokratiskt.⁹

I *Svenskämnets roll* (2017), skriven tio år efter den bok jag citerade ovan, utvecklar och inskräper Molloy detta perspektiv. Med hjälp av ett här tydligare maktperspektiv diskuterar hon hur ett kritiskt textarbete kan vara ett sätt att integrera de två uppdragen. Hon jobbar med och utgår från begreppet *critical literacy*. Det innebär, skriver Molloy, i korthet att ”ställa kritiska frågor till texter av olika slag”.¹⁰ Hon ger exempel på hur detta kan se ut när hon beskriver hur hon med hjälp av Frödings dikt ”Elin i Hagen” får till en lektion om prostitution, könsroller och maktförhållanden.¹¹ Även detta förhållningssätt utgår från ett slags gemensamt skapande av kunskap och mening utifrån texter, med samtalet som ett främsta tillvägagångssätt.

På ett sätt som är mer teoretiskt och filosofiskt förankrat om hur skolans demokratiuppdrag faktiskt kan tänkas och tolkas har Biesta skrivit. Han formulerar i sin *Bortom lärandet* (2006) en av bland andra Emmanuel Lévinas och Hannah Arendt inspirerad kritik mot en traditionellt humanistisk, individualistisk och instrumentell syn på demokratiuppdraget. Det bör, skriver Biesta, inte främst gå ut på att i lärande fostra demokratiskt sinnade medborgare, utan att genom

⁷ Se, förutom de av hennes böcker jag diskuterar, även till exempel Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund, 2003 & Molloy, Gunilla, *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2011.

⁸ Gunilla Molloy, *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007, s. 29.

⁹ *Ibid.*, s. 29–37 & 176–186.

¹⁰ Gunilla Molloy, *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2017, s. 26.

¹¹ Molloy 2007, s. 97–136.

undervisning skapa möjligheter för demokratisk subjektivitet och tillblivelse genom andra. Utan att direkt ge exempel på hur detta kan ta sig konkreta uttryck – Biestas fokus är mer övergripande och abstrakt – menar han att detta bäst görs genom att ge rum åt genuina möten och samtal, snarare än ett framåsyftande fostrande med ett visst slutmål. Det är idéer som rör sig i samma sfär som Molloys, om det gemensamma skapandet av förståelse och mening genom samtal. Samma grundtanke präglar också den lässtrategi, dialogbaserad strategiundervisning, jag i denna uppsats prövar och arbetar utifrån. Och det är ett perspektiv som både tar demokratiuppdraget på djupt allvar men som också kritiserar i alla fall dess svenska formulering – hade det uttryckts utifrån Biestas tankesätt hade det citat jag inledde kapitlet med, ”Utbildningen ska också förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar...“, fått formuleras om till något i stil med “Utbildningen ska utformas så att det skapas rum för demokratisk subjektivitet och undervisning genom demokrati”.¹²

Så kan skolans dubbla uppdrag, i sig och i förhållande till varandra, förstås, tolkas och problematiseras. Det är utifrån denna bild jag vill lyfta fram klimatfrågan som en möjlig utgångspunkt för att arbeta med uppdragen integrativt, med hänsyn till såväl Skollagens formulering som Biestas ideal, och genom läsundervisning i svenskämnet. Mitt syfte är, således, att undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. För att göra detta har jag bedrivit ett slags aktionsforskning på en gymnasieskola i södra Skåne, där jag har praktiserat en koncentrerad version av lässtrategin dialogbaserad strategiundervisning (DSU). Mer om detta skriver jag i delen om metod – innan dess vänder jag mig i forskningsbakgrunden först mot den fråga som jag menar berör, aktualiserar och gör demokratiuppdraget angeläget, samtidigt som den kan låta sig omvandlas till konkret undervisning och så kan ge form även åt kunskapsuppdraget: klimatfrågan.

¹² Gert Biesta, *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, Studentlitteratur, Lund, 2006, s. 72–88 & 107–130.

Forskningsbakgrund

Klimatfrågan berör, skrev jag i denna uppsats inledning – människor, men också skolan. Jag går nedan igenom grunderna för klimatdidaktik, som handlar om att aktivt arbeta med klimatfrågan i undervisning. Så ges en grund till den första delen av mitt syfte, om att utveckla engagemang i och förståelse för klimatfrågan. Den andra delen av det, om hur man i svenskämnet kan jobba med läsundervisning, ger jag en bakgrund till i forskningsbakgrundens andra del, ”Att förstå läsförståelse och lässtrategier”.

Klimatdidaktik

Efter FN:s världstoppmöte om hållbar utveckling i Johannesburg 2002 utlovade den svenska socialdemokratiska regeringen, ledd av dåvarande statsminister Göran Persson, att Sverige skulle vara värd för ett uppföljande möte, som senare hölls i Göteborg 2004. I samband med detta beställde regeringen en utredning om hur svensk utbildning, på alla nivåer, kunde anpassas efter idén om hållbar utveckling. Det är bakgrunden till den år 2004 utgivna rapporten *Att lära för hållbar utveckling*, sammanställd av en kommitté bestående av såväl utbildningsvetare som statsmän. Hållbar utveckling definierades på traditionellt sätt, fastslagen sedan 1980-talet av den av FN tillsatta Brundtlandkommissionen som ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjlighet att tillfredsställa sina behov”.¹³ De lösningar som föreslås för att skapa en utbildning som syftar till och genomsyras av detta är många, och har bland annat med finansiering, styrning och metodik att göra. För det sistnämndas räkning rekommenderas ämnesövergripande moment om, och undervisning som belyser flera olika aspekter av, klimatfrågan. Utbildning för hållbar utveckling bör, sammanfattas det på ett ställe, ”karaktäriseras av att många och mångsidiga belysningar av ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållande och förlopp i världen behandlas integrerat samt att innehållet spänner från dåtid till framtid och från det lokala till det globala”.¹⁴

Ett centralt och ambitiöst mål som kommittén formulerade var att Sverige skulle bli ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling. För att nå dit skulle kommitténs förslag sättas i verket: undervisning och läroplaner skulle anpassas, mer forskning skulle bedrivas och lärarutbildningar skulle ge framtidens lärare verktygen och perspektiven för det.¹⁵ Det vore

¹³ SOU, Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, *Att lära för hållbar utveckling: betänkande*, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 2004, s. 32.

¹⁴ SOU, s. 84.

¹⁵ Se t.ex. SOU, s. 141-162 – det avslutande kapitel som heter just “Sverige ska vara ett föregångsland inom utbildning för hållbar utveckling”. Apropå målet om att svenska lärarutbildningar skulle förändras i enlighet med målet kan påpekas att man fortfarande, 14 år efter att rapporten publicerats, vara i färd med att avsluta en femårig

intressant, och på många sätt relevant och aktuellt, med en grundlig undersökning av hur och till vilken grad dessa ambitiösa planer fullföljts. I Skollagen, som jag hämtade citaten om demokratiuppdraget ur och som alltså skrevs om senast 2010, förekommer varken begreppet ”hållbar utveckling” eller ”klimat” någon gång och ordet ”miljö” används endast i social betydelse. Läroplanen för gymnasieskolan från 2011 nämner då sådant mer – i ett stycke står till exempel att miljöperspektivet ”i undervisningen ska ge eleverna insikter så att de kan dels själva medverka till att hindra skadlig miljöpåverkan, dels skaffa sig ett personligt förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna“ och att “[u]ndervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling“.¹⁶ Om dylika skrivningar är framträdande nog i relation till frågans tyngd och om deras påbud faktiskt efterlevs i svenska skolor ligger utanför denna studies ram att undersöka. När det kommer till förhoppningen om att svensk forskning om utbildning för hållbar utveckling skulle trappas upp har mina litteratursökningar inför denna uppsats antytt att så inte skett på någon större skala. Men 2010 gavs alltså en bok i frågan, *Klimatdidaktik*, ut.

Klimatdidaktik inleds med att konstatera att klimathotet för oss människor innebär en utmaning på alla nivåer, inklusive utbildningsvetenskap och skola – ett påstående som det är svårt att argumentera mot. De följande kapitlen är undersökningar av och exempel på hur man ur olika perspektiv och inom olika ämnen kan jobba med denna utmaning. Det är ingen renodlad, praktisk metodbok och de olika bidragen spretar åt olika håll, men vissa gemensamma grunder och riktninggivare formuleras. *Klimatdidaktik och lärande för hållbar utveckling* kan och bör, skrivs det, ha en ämnesöverskridande karaktär, orienteras kring tid och plats, och jobba med och utifrån olika sorters metoder.¹⁷

Svenskämnet, som förstås är av extra intresse för denna uppsats, i relation till *Klimatdidaktik* behandlas i ett eget kapitel, ”Klimatet och litteraturen – en klimatkritisk läsning av *Robinson Crusoe*” av Petra Hansson. Här resoneras, som titeln avslöjar, om skönlitteratur och specifikt *Robinson Crusoe*, som Hansson menar kan användas för att i klassrummet ge perspektiv på och diskutera människans förhållande till naturen. Hansson knyter också an till Molloy i det att hon menar att litteratursamtal kan vara en väg att integrera kunskaps- och demokratiuppdraget. Det

ämneslärarutbildning vid ett av Sveriges största lärosäten, Lunds universitet, utan att klimatfrågan någon gång berörts i vare sig undervisning eller kurslitteratur.

¹⁶ Skolverket, ”Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011”, https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705, s. 7 – 9/2 2018

¹⁷ Bo Kjellén, ”Förord”, i David Kronlid (red.), *Klimatdidaktik: att undervisa för framtiden*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2010, s. 9–11.

är en tankegång som ofta återkommer i boken, hos flera av dess författare.¹⁸ Att i undervisningen på olika sätt jobba klimatdidaktiskt blir ett sätt att ge form åt, konkretisera och göra angelägna frågor om gemensamt agerande och ansvar – grundbulten i demokrati. Men för att få till stånd sådan undervisning krävs också en förståelse av och meningsskapande kring det komplexa, vitt omfattande och storskaliga problem som klimathotet är. En nyckel till detta är läsning, inte bara av skönlitterära texter utan också andra – något som också Hansson rekommenderar och denna uppsats, som utgår från sakprosa, undersöker.¹⁹ Och för att gynna och skapa förståelse av läsning av komplexa texter behövs, eller i alla fall rekommenderas, av läsförståelseforskare en forskningsbaserad undervisning i, om och genom lässtrategier. Om detta, lässtrategier och läsförståelse, skriver jag härnäst.

Läsförståelse och lässtrategier

En god läsförståelse är, slås i Skolverkets rapport ”Att läsa och förstå” (2016) fast, ”central för att klara sig i ett komplext samhälle” och ”en förutsättning för att kunna värna om de demokratiska värderingar och den värdegrund som samhället bygger på”.²⁰ Det är svårt att säga emot. Vi lever i en skriftkultur och för att ta till sig av texter i arbetsliv, samhälle och kultur krävs förstås en förmåga att göra just detta. Det är också, skulle jag vilja tillägga, en grund för att greppa och tackla de samhällsproblem vi ställs inför – såsom klimatfrågan. För att skapa förståelse av sådana komplexa problem kan texter, som på en och samma gång kan presentera fakta, komplicera och nyansera sådan och erbjuda vägar till handling, vara till stor hjälp. På sätt och vis handlar undervisning om och för denna fråga, klimatdidaktik, om saker som berör grundläggande frågor i flera olika skolämnen. Den kan väcka frågor om medborgarskap och demokratiskt samarbete i samhällskunskapen, moraliskt ansvar i religionen och filosofin, människans historiska förhållande till naturen i historian, och klimatfysiska processer i naturvetenskapen. Och att arbeta med klimatdidaktik i svenskämnet kan alltså handla om undervisning i skönlitteratur, som Hansson visat, och lässtrategier och läsförståelse utifrån sakprosa, som jag argumenterar för här. För att bättre förstå denna senare koppling krävs att vi går till grunderna, med vad läsförståelse är och hur man kan arbeta med det.

¹⁸ Se till exempel David Kronlid, ”Klimatdidaktik – att undervisa för framtiden”, s. 15, Michael Håkansson, ”Att våga vara klimatpolitisk”, s. 121–123, David Kronlid, ”Klimaträttvisa och praktisk etisk reflektion”, s. 127, & Petra Hansson, ”Klimatet och litteraturen – en klimatkritisk läsning av Robinson Crusoe”, s. 44–49, alla i Kronlid (red.).

¹⁹ Hansson, i Kronlid (red.), s. 57.

²⁰ Skolverket, ”Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?”, 2016, https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3694.pdf%3Fk%3D3694 – 16/2 2018, s. 3.

Att definiera läsförståelse är en inte helt lätt sak. De definitioner som framförs i de texter jag har utgått från betonar och inkluderar alla på något sätt samspelet mellan läsare och text, och meningsskapandet i denna process. Detta handlar om, och hör samman med, en filosofisk och litteraturvetenskaplig idé: en text är inte meningsbärande i sig, utan blir till när den läses. En välformulerad och koncis definition som jag fastnat för, och som jag hädanefter utgår från, är den Bråten föreslår. Läsförståelse är, skriver han i *Läsförståelse i teori och praktik* (2008), ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”.²¹ Här kan vi alltså ana det konstruktivistiska synsätt som finns även hos Molloy och, som ska visas, den dialogbaserade strategiundervisningen. Hur läsförståelse sedan faktiskt utvecklas är förstås en komplicerad process, som har att göra med bland annat motivation, lärandemål, undervisningsätt, aktuella texter och så vidare, och som därför skiljer sig åt från fall till fall, elev till elev.²² Klart är att utveckling av läsförståelse i skolan bäst nås genom aktiva, medvetna och i forskning grundade insatser från lärare, inte genom att bara lämna elever ensam med texter. Och det verkar som om den svenska skolan, i alla fall högstadiet, inte gynnar läsförståelse tillräckligt väl. Det är slutsatsen som nås i Skolverkets rapport ”Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9”. Anledningarna till detta är flera – bland annat undermåliga skolbibliotek, otillräcklig utmaning i de texter som läses, brist på texter från digitala medier. Men det handlar också om att läsundervisning inte bedrivs på ett planerat sätt, att texterna inte bearbetas.²³ Att medvetet, aktivt och utifrån forskning göra detta är vad lässtrategier handlar om.

På ett grundläggande plan och vid tidig ålder kräver läsförståelse sådant som ordavkodning, viss genreförståelse och även talspråklig utveckling.²⁴ Men på en högre nivå, när det handlar om sådan läsning som riktar in sig på meningsskapande av texter och förståelse av dem i sin helhet, krävs angreppssätt som har mer att göra med samspelet mellan text och läsare, själva grunden för läsförståelse såsom den definierats ovan. Lässtrategier, medvetna och riktade handlingar ”i syfte att styra läsprocessen och anpassa läsarens försök att på olika sätt tillgodogöra sig innehållet i texten”²⁵, är nyckeln för att nå den sistnämnda nivån, och de har

²¹ Ivar Bråten, ”Läsförståelse – inledning och översikt”, i Ivar Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 14. Bråtens kursivering.

²² Barbro Westlund, *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : högstadiet*, 1. uppl., Natur & kultur, Stockholm, 2015, s. 38.

²³ Skolverket, ”Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?”, 2016, https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3694.pdf%3Fk%3D3694 – 16/2 2018, s. 6-9 & 31-32.

²⁴ Ivar Bråten, ”Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder”, i Bråten (red.), s. 48–80.

²⁵ Christina Olin-Scheller & Michael Tengberg, ”Inledning”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 30.

sedan läsförståelseforskning tagit fart runt 1970-talet lanserats i olika former. Jag nämner här kort några av dessa, för att ge en grund och förförståelse till den här aktuella strategin, dialogbaserad strategiundervisning. De är samtliga, liksom DSU, vad som kallas multistrategiprogram – sammanhållna paket bestående av flera olika specifika strategier och tekniker.²⁶ Mer om detta, kopplingen mellan specifika lässtrategier och multistrategiprogram, skriver jag i delen om DSU under rubriken ”Metod”.

Den i sammanhanget tidigt formulerade schemateorin fokuserar på att skapa kopplingar i och mellan texter, för att utveckla ett slags metakognition i läsandet. Med transaktionell strategiundervisning jobbar man långsiktigt och explicit med olika förståelsestrategier utifrån ett tydligt mottagarperspektiv. Tanken är att eleverna själva ska anamma och lära sig metoden med tiden. Och den begreppsorienterade läsundervisningen riktar in sig på att, som namnet avslöjar, genom centrala begrepp gemensamt skapa mening och förståelse av texter. Såväl praktiska som teoretiska skillnader mellan strategierna finns, mer än vad lyfts fram här, men de har också flera likheter: de baseras på en konstruktivistisk syn på lärande, ser utvecklingen av kognitiva strategier som avgörande för läsförståelse, menar att sådana kan och bör läras ut, och framhåller den sociala aspekten av lärande.²⁷ Den lässtrategi jag har valt att utgå från, dialogbaserad strategiundervisning, har en liknande grund. Om den, och om min undersöknings övriga metodologiska grunder, skriver jag i delen om metod. Dessförinnan återvänder jag till min problemformulering och mitt syfte för att, utifrån det ovan skrivna, precisera det.

²⁶ Rune Andreassen, ”Explicit undervisning i läsförståelse, i Bråten (red.), s. 230–231, & Olin-Scheller & Tengberg, ”Argumenterande texter i årskurs nio”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 77.

²⁷ Om de olika lässtrategiuundervisningsformerna står i Westlund, s. 42–64, & Andreassen, i Bråten (red.), s. 233–250.

Problemprecisering

Jag har i inledningen och forskningsbakgrunden närmast mig min problemformulering, som handlar om hur de utmaningar klimatfrågan ställer oss inför kan förstås och arbetas med inom svenskämnet. Det har konstaterats att en sådan förståelse och ett sådant arbete kan och bör inbegripa skolans bägge uppdrag samtidigt. Molloy har visat att ett sådant integrativt arbete låter sig göras, Biesta har problematiserat hur demokratiuppdraget ska förstås, klimatdidaktiken har visat på sätt att i praktisk undervisning beröra klimatfrågan och den nämnda läsförståelse- och lässtrategiforskningen har erbjudit sätt att jobba med detta utifrån läsning. Med denna genomgång har jag så lagt en grund för utredandet av mitt syfte, att undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. Jag utreder detta syfte med hjälp av de metoder och det material som presenteras i nästa kapitel, och med hjälp av dessa tre frågeställningar:

- Vad för slags förberedelsearbete för läraren kan krävas för att utveckla elevers engagemang i och förståelse av klimatfrågan utifrån arbete med dialogbaserad strategiundervisning om en text om klimatfrågan?
- Vad för slags förståelse och engagemang om klimatfrågan kan skapas i elevers samtal utifrån arbete med dialogbaserad strategiundervisning om en text om klimatfrågan?
- Vad för slags förståelse och engagemang om klimatfrågan kan skapas i elevers skrivande utifrån arbete med dialogbaserad strategiundervisning om en text om klimatfrågan?

Från min generella problemformulering, vidare till mitt syfte och mina frågeställningar har så skett en ökad konkretion och en väg för undersökningen stakats ut. Hur jag format denna mer konkret, hur och varför jag gjort som jag gjort, redogör jag för i nästkommande kapitel, om metod.

Metod

Jag presenterar och diskuterar mina val av metod i detta tredelade kapitel. I det första, om aktionsforskning, går jag igenom utformningen av min undersökning, det material det resulterade i och vad för slags kunskap en sådan undersökning kan leda till. I det andra delkapitlet, om dialogbaserad strategiundervisning, presenteras den lässtrategi jag har valt att utgå från, dess grunder och de anpassningar av metoden jag har fått göra. Och i den tredje och sista delen, om samtalsanalys, redogör jag för den metod jag har använt mig av för att analysera mitt mest framträdande material – ljudinspelningen av den övning jag utfört.

Aktionsforskning

Själva ramen för mitt projekt har varit att på en gymnasieskola i södra Skåne utföra en kortare övning i dialogbaserad strategiundervisning om en text om klimatfrågan. Denna slags praxisnära forskning kallas aktionsforskning, och jag går igenom hur jag använt mig av denna metodologiska tradition efter att jag har beskrivit grunderna för min undersökning. Jag samlade på gymnasieskolan, där jag sen hösten 2016 varit verksam som (obehörig) lärare, sex stycken elever, alla ur en samhällsklass på gymnasiet första år. Tillsammans med dem gick jag utifrån lässtrategin DSU genom en text om klimatfrågan. Detta, hela projektet som sådant, resulterade i flera sorters material som jag redogör för nedan i punktform, för att innan jag motiverar mina metodval och kopplar dessa till de olika berörda metoderna ge en överblick över mitt projekt. Alla de bilagor som nämns här, av platsskäl, inte bifogas i slutet av denna uppsats, utan finns på ett separat dokument.²⁸

- *Egenproducerat material.* Inför min undersökning har jag gjort olika sorters förberedelser. Det har handlat om att ordentligt sätta in mig i, och förbereda en dialogbaserad strategiundervisning om, den text jag har valt att utgå från. Resultatet av dessa förberedelser, en kopia av den aktuella texten – Christian Azars ”Sex lärdomar som kan hjälpa oss att rädda världen”, med anteckningar om möjliga samtalsämnen och begrepp att ta upp, finns i bilaga 1 till denna uppsats, och blir alltså i sig material för att analysera det förberedelsearbete som har krävts. Under tiden jag har arbetat med detta har jag också, så som rekommenderas när man bedriver aktionsforskning²⁹, skrivit dagbok, främst då om de praktiska aspekterna av undersökningen. Även denna dagbok

²⁸ Dokumentet med samtliga bilagor bifogas till uppsatsens examinator och opponent. Övriga intresserade kan få tillgång till det genom att maila mig på adressen simgus@hotmail.se.

²⁹ Karin Rönnerman, ”Vad är aktionsforskning?”, i Karin Rönnerman, (red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*, Studentlitteratur, Lund, 2004, s. 20–22.

blir material att utgå från när så har ansetts relevant. Ett slags material blir också den presentation jag höll på den gymnasieskola där jag genomfört undersökningen, i syfte att sprida mina resultat och i någon mån nå den förbättring av en verksamhet som aktionsforskning syftar till. Kopior av denna presentation finns i bilaga 2. Hur jag har planerat inför de delar av undersökningen som ledde fram till detta material diskuterar jag i detta kapitel och det om dialogbaserad strategiundervisning. Detta material har använts för att utreda främst min första men också min tredje frågeställning.

- *Transkription av det samtal som fördes under den dialogbaserade strategiundervisningen.* Det samtal som fördes då jag praktiserade DSU utifrån min valda text spelades in, och transkriptionen av detta har blivit ett avgörande material för att analysera hur mötet mellan lässtrategin och klimatdidaktik kan se ut och ta sig form i praktiken. Samtalet blev en bit över 45 minuter långt och den därför rätt långa transkriptionen finns i form av bilaga 4. För att pröva och bedriva DSU på sättet jag gjort, och för syftet jag har, har vissa anpassningar av metoden fått göras. Jag diskuterar dessa i delen om DSU nedan. Och för att sedan transkribera, tolka och analysera samtalet har jag vänt mig till samtalsanalysen – vars grunder jag går igenom under sista underrubriken av detta kapitel. Detta material har använts för att utreda min andra frågeställning.
- *Skriftligt material producerat av eleverna, i anslutning till den dialogbaserade strategiundervisningen.* Som del av min undersökning har de elever som medverkat i undersökningen fått skriva om texten och övningen. De gjorde detta dels i form av en avslutande skrivövning, direkt efter att vi slutfört läsningen av och samtalet om texten. Bladet jag gav ut, med frågor och utrymme för att skriva svar utgör bilaga 5. En vecka efter övningen genomförts bad jag dessutom eleverna att fylla i en utvärdering över nätet. Frågorna till denna finns i form av bilaga 6. Om tanken bakom dessa skriftliga material skriver jag i delarna om aktionsforskning och dialogbaserad strategiundervisning. Detta material har använts för att utreda min tredje frågeställning.

Inför min undersökning var alltså valet av text av stor betydelse. Jag hade tidigt idéer om att utgå inte från skönlitteratur utan sakprosa. Inte långt efter att jag formulerade den tanken damp (näst intill bokstavligt) en lämplig text för detta syfte ner i mitt knä, då jag en januarimorgon läste *Dagens Nyheter*. Texten har titeln ”Sex lärdomar som kan hjälpa oss att rädda världen” och är skriven av Christian Azar, forskare i fysik och energi vid Chalmers tekniska högskola.

Den publicerades i *Dagens Nyheter* och finns i en version med mina anteckningar som bilaga 1. Den går också att finna på nätet.³⁰

Anledningarna till att Azars text är lämplig till mitt projekt är flera. Dels har Azar en erfarenhet och kunnskap inom området som genomsyrar texten. Han har, bland annat, varit miljöpolitisk rådgivare åt Göran Persson och Fredrik Reinfeldt, varit involverad i produktionen av IPCC:s miljörapporter, och har en lång forskarbakgrund.³¹ Och dels bjuder texten på både grundläggande fakta och mer komplexa resonemang. Orsakerna till växthuseffekten, den vetenskapliga utvecklingen i frågan och aktuella åtgärder för att förhindra skadliga konsekvenser förklaras på ett pedagogiskt sätt. Samtidigt knyts an till mer komplexa skeenden, som kopplingen mellan aktuella politiska fenomen och klimatfrågan. Och sett till genre är texten komplex: den är på sina ställen rakt argumenterande, på andra reflekterande och resonerande, på tredje nyktert förklarande. Jag har i min undersökning försökt ta tillvara på både dess grundläggande delar och mer komplexa sådana: de grundläggande delarna för att liksom få med alla elever på tåget, och de komplexa för att låta de utforska och pröva svårare tankar och samband. Denna min intention ska, förhoppningsvis, märkas i anteckningarna i bilaga 1 såväl som i det samtal som fördes, som finns transkriberad i bilaga 4 och som analyseras i diskussionen. Därtill är texten inte skönlitterär utan ett slags sakprosa – en essä skulle jag klassa den som – och passade därför för min tanke att pröva klimatdidaktik och dialogbaserad strategiundervisning utifrån en sådan text, något företrädare för bägge metoder har konstaterat ofta nedprioriteras och efterfrågat mer av.³²

Så är alltså utformningen av mitt projekt: ett praktiskt genomförande av en koncentrerad form av DSU utifrån en sakprosatext om klimatfrågan på en gymnasieskola. Detta slags praxisnära forskning är vad som inom samhällsvetenskapen kallas aktionsforskning. Det som främst märker ut aktionsforskning som vetenskaplig tradition är den förankring den har i praktisk verksamhet, i detta fall skolor. Metoden har, skriver Ulf Brinkkjaer och Marianne Høyen i metodboken *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2013), ”två mål: att lösa ett problem för praktiker och att skapa ny kunskap”.³³

³⁰ Christian Azar, “Sex lärdomar som kan hjälpa oss att rädda världen”, <https://www.dn.se/kultur-noje/christian-azar-sex-lardomar-som-kan-hjalpa-oss-att-radda-varlden/> - 21/2 2018.

³¹ Chalmers hemsida, om Christian Azar, <https://www.chalmers.se/sv/personal/Sidor/christian-azar.aspx> - 21/2 2018.

³² Se t.ex. Hansson i Kronlid (red.), s. 57, & Olin-Scheller & Tengberg, ”Argumenterande texter i årskurs nio”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 115–110.

³³ Ulf Brinkkjaer & Marianne Høyen, *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013, s. 79.

Vad gäller det första målet kan lite ödmjukhet vara på sin plats. Mitt projekt, ett examensarbete inom ämneslärarprogrammet av de hundratals som skrivs varje år i Sverige, kommer knappast förändra, lösa några större problem för eller ens nås av de praktiker det är fråga om, Sveriges lärarkår. Men projektet görs ändå i form av ett slags aktionsforskning, på så sätt att den genomförs i och utgår från en praktik. För att så att säga löpa linan ut med detta aktionsforskningens första mål har jag valt att också presentera mina resultat, i den form som jag tror kan göra allra mest nytta för mina kollegor där. Resultatet av det är den presentation jag höll på en arbetsplatsträff där 2/5 2018, och som alltså blir ett material som diskuteras i uppsatsens senare del. När det kommer till det inom aktionsforskningen traditionella samarbetet mellan verksamma praktiker, lärare, och forskare, som är en parallell till metodens dubbla mål, kan här sägas att jag, verksam som både praktiker och forskare, har axlat bägge roller, med uppbackning från min handledare i forskarrollen.³⁴

Angående aktionsforskningens andra mål, att producera ny kunskap, bör göras vissa påpekanden om vilken sorts kunskap som utifrån min metod faktiskt är möjlig att producera. Även här finns det skäl att vara ödmjuk. En sådan här undersökning, som är kortvarig, innefattar bara sex elever och grundas i mina tolkningar av de olika metoderna, beslut kring hur det iscensätts och värderingar av det resulterande materialet, kan inte sägas äga någon större reliabilitet i traditionell bemärkning. Det är fullt möjligt att någon annan lärarstudent eller forskare hade kunnat genomföra en liknande undersökning med ett annat resultat, och att en annan elevgrupp hade haft ett annat sorts samtal om och skrivit andra sorts texter utifrån samma upplägg. Den kunskap som kan produceras bör förstås som en hermeneutisk sådan, grundad i mina tolkningar, och jag har därför ansträngt mig för att redogöra för dessa, vilka de är, varför jag gör dem och hur jag argumenterar för dem. Värdet av min analys, och den kunskap den producerar, menar jag finns, förutom i den möjliga förbättring av den berörda verksamheten som jag diskuterat ovan, på ett teoretiskt plan. Det handlar om hur relativt nya och aktuella teorier, klimatdidaktik och DSU, och äldre traditioner inom skolan, demokratiuppdraget och undervisning inom läsförståelse, kan praktiseras och förstås. Och det handlar om att utforska den problemformulering jag riktat in mig på, som handlar om hur de utmaningar klimatfrågan ställer oss inför kan förstås och arbetas med i svenskämnet. Jag återkommer till denna diskussion i uppsatsens avslutning – då utifrån ett bakåtblickande perspektiv, för att efter diskussionen sammanfatta och resonera om vad för slags ny kunskap som faktiskt har producerats.

³⁴ Rönnerman, ”Vad är aktionsforskning?”, i Rönnerman (red.), s. 16.

Till sist bör under denna underrubrik frågor om forskningsetik tas upp. Den undersökning jag genomfört innefattade elever som gick första året på gymnasiet samhällslinje. Det handlar alltså om ungdomar som är 15 till 16 år gamla. Samtycke för deltagande i sådana här studier krävs av alla som kan tänkas delta oberoende av ålder, men rör det inte än myndiga är det förstås extra känsligt. Är man över 15 kan man dock själv samtycka om undersökningen inte, som det står i Vetenskapsrådets ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”, ”är av etiskt känslig karaktär”.³⁵ Jag har gjort bedömningen att så inte är fallet och har nöjt mig med deltagarnas signaturer, utan att kontakta deras vårdnadshavare. Signera fick de göra på en blankett med text som förklarar projektet i enlighet med nämnda forskningsetiska principer, och som jag menar uppfyller kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. En tom sådan blankett återfinns som bilaga 3. Därtill förklarade jag, och besvarade frågor, om projektet och forskningsetik innan övningen. Och vid transkriptionen har jag gett alla deltagare fingerade namn, för anonymitetens skull.

Dialogbaserad strategiundervisning

Om aktionsforskning som metod utgör själva ramen för mitt projekt, har DSU tjänat syftet att ge det en mer konkret utformning. DSU är den form jag har valt för undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning – mitt syfte. Jag går nedan först igenom vad DSU faktiskt är, utifrån och med kopplingar till den läsförståelseforskning som beskrevs i forskningsbakgrunden, och diskuterar därefter hur jag praktiskt utformat metoden för att passa mitt projekt.

Det är i den 2016 utgivna *Läsa mellan raderna* som dialogbaserad strategiundervisning introduceras och prövas. Det senare betonas och ges stor plats – i majoriteten av boken redogörs för olika längre projekt med metoden, utifrån det digra forskningsmaterial av undersökningar främst på högstadieskolor som ligger bakom boken. Men metoden presenteras och diskuteras också teoretiskt, och de många praktiska exemplen låter en lätt se hur undervisningsformen kan ta sig form. Utifrån Lev Vygotskij, den inflytelserika pedagog som har haft stor betydelse för den sociokulturella och konstruktivistiska syn på lärande som ligger i bakgrunden för många av de teorier som här har diskuterats, men också litteraturvetaren och samtalsteoretikern Michail Bakhtin föreslås en strategi som kretsar kring samtalet om, med och genom texter. Syftet med dialogisk strategiundervisning förklaras vara ”att uppmuntra elevers tänkande under läsningens gång, framför allt tänkandet om den egna läsprocessen, men också att ge dem

³⁵ Vetenskapsrådet, ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> - 21/2 2018, s. 9.

strategier för att kunna fördjupa sin förståelse och att vänja dem vid att förhålla sig till och ta ställning till det de läser”.³⁶

I denna process, och för detta syfte, är läraren central. Dennes uppgift blir att ”åskådliggöra tankeprocessen” och ”utmana elevernas tänkande kring det lästa”.³⁷ Målet är alltså att eleven ska internalisera och själv använda sig av strategin i sitt eget läsande. Flera gånger betonas att lässtrategier är en väg till god läsförståelse, ett slags krycka för dem som inte riktigt är där. Det betyder också att det är främst svaga elever som gynnas av en aktiv lässtrategiundervisning, en effekt som bevisas av empirin – de som redan har god läsförståelse klarar sig ofta ändå.³⁸ Praktiskt handlar lärarens roll om att gynna och driva vidare den dialog som uppstår. Här krävs ett slags fingertoppskänsla: dialogen ska tillåtas få eget liv men också riktas mot texten och olika sätt att förstå den, och läraren bör vara både tidigare förberedd och redo att låta samtalet löpa längs de vägar det naturligt tar.

Men dialogen är inte det enda, utan för att gynna och förstärka den och effekten av strategin föreslås också för- och efterarbete till textsamtalen. Förarbetet handlar om att introducera en kontext, till textens ämne och genre. Det betonas att läsning av olika sorters texter sätter i spel olika förståelseprocesser, något jag, som till skillnad från de flesta läsforskare som här diskuterats utgår från sakprosa, tar fasta på.³⁹ I förarbetet bör också själva strategin behandlas – målet är alltså en explicit undervisning om och genom strategin. Och efter läsningen rekommenderas skriftlig respons, med motiveringen att läs- och skrivutveckling är sammanflätade. Denna skriftliga respons bör ha en utifrån textens helhet sammanfattande och reflekterande karaktär. Mer specifika skriftliga frågor och uppgifter har, menar forskarna, liten till ingen positiv effekt.⁴⁰

Sådana är grunderna, i vilka det ryms en hel del likheter med de andra lässtrategier som tagits upp – mer om dessa i diskussionen, för DSU. För att pröva och använda mig av metoden har jag nödgats göra vissa anpassningar och ändringar för att passa detta examensarbets gräns i tid och sidor, men också dess syfte. Framförallt handlar det om att jag inte kunnat bedriva den dialogbaserade strategiundervisningen under en längre tid. För att nå sitt syfte, att i elever internalisera lässtrategin för att långsiktigt förbättra deras läsförståelse, behöver denna

³⁶ Olin-Scheller & Tengberg, ”Inledning”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 17.

³⁷ Olin-Scheller & Tengberg, ”Novelläsning i årskurs sju”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 95.

³⁸ Se till exempel Olin-Scheller & Tengberg, ”Inledning”, i Olin-Scheller & Tengberg, s. 12, & Granström, Malin & Wejrum, Marie, ”Forskare i skolan och lärare i forskning”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 235–241.

³⁹ Olin-Scheller & Tengberg, ”Inledning”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 17.

⁴⁰ Tengberg, ”Teoretisk bakgrund”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 43-46.

undervisningsform, liksom de andra nämnda lässtrategierna, bedrivs under en längre tidsperiod. I de projekt som *Läsa mellan raderna* utgår från utgör det kortaste ett halvår av konsekvent användning av metoden, och det förklaras vara i kortaste laget.⁴¹ Min koncentrerade form av DSU på cirka en timme når inte dit på långa vägar, och om den har förbättrat deltagarnas läsförståelse är både osannolikt och svårt att pröva. Men det är inte heller mitt syfte att utreda det. För att undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning och nå det slags teoretiskt relevanta kunskap jag resonerade om i kapitlet om aktionsforskning menar jag att min lösning är ett fullgott alternativ, passande en studie av denna form.

En annan anpassning jag tvingats göra har med det tidigare nämnda faktum att DSU är ett multistrategiprogram och därmed inbegriper en mängd mindre strategier och tekniker. Tanken är att dessa ska introduceras en i taget under en längre tid, och utformningen är på så vis gjord efter den längre tidsram jag skrev om ovan. De sju lässtrategier som utgör DSU är att ”*summera, göra förutsägelser, värdera och ta ställning, ställa frågor till texten, visualisera, jämföra texten med andra texter* samt *hitta luckor i texten och göra inferenser*”.⁴² De flesta är, på olika sätt, inblandade i programmets alla tre faser – förarbetet, dialogen och det skriftliga efterarbetet. Strategierna presenteras i ett kapitel som undersöker läsning av skönlitteratur och är anpassade därefter. Strategin att visualisera det lästa är till exempel tydligt kopplad till detta och kan tänkas vara mindre relevant vid läsning av sakprosa, med ett annat syfte. Så är också implementeringen av DSU flexibel. I ett senare kapitel, då Olin-Scheller och Tengberg istället resonerar om arbete med argumenterande texter, anpassas istället utformningen av undervisningen till detta och ges en grund i argumentationsanalys.⁴³ Enligt samma princip har min variant av DSU-undervisning formats efter mina grunder och syften. Vissa av de sju strategierna, som att summera, värdera och ta ställning, och att ställa frågor till texten, har använts flitigt. Andra, som att visualisera, göra förutsägelser och jämföra med andra texter, har jag bedömt som antingen irrelevanta eller inte aktuella att jobba med utifrån projektets ramar. Men eftersom det rör sig om ett flexibelt multistrategiprogram och mitt syfte inte handlar om att pröva DSU i sin helhet utan att undersöka det som ett sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning anser jag detta motiverat och rimligt. Grunden, att föra just en dialogbaserad strategiundervisning, menar jag mig kunna följa ändå. Och för enkelhetens och läsbarhetens

⁴¹ Olin-Scheller & Tengberg, ”Novelläsning i årskurs sju”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 79–89.

⁴² Ibid., s. 77.

⁴³ Olin-Scheller & Tengberg, ”Argumenterande texter i årskurs nio”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 132–134.

skull kallar jag alltså genomgående för lässtrategi. När jag resonerar om de specifika strategierna preciserar jag att det rör sig om just detta.

I övrigt har jag alltså försökt följa de grunder för och exempel på strategin som ges i *Läsa mellan raderna*. Själva grunden för lässtrategin menar jag mig kunna ha följt. Det innebär att jag också anknyter till den underliggande kunskapssyn som genomsyrar metoden: den sociokulturella. Att det rör sig om en sådan vittnar den teoretiska kopplingen till Vygotskij om, men också arbetssättets själva struktur gör det. Grunden i dialogen är ett uttryck för detta sociokulturella perspektiv, av Roger Säljö förklarar som synen att kunskap ”lever först i samspel mellan människor och blir sen en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande”.⁴⁴ Det är ett tankesätt som genomsyrar också Molloys och Biestas perspektiv, klimatdidaktikens ambition att föra klimatfrågan nära eleverna och denna uppsats syfte. Och det är en fråga jag återkommer till i diskussionen, då jag analyserar hur denna kunskap produceras och tar sig uttryck i den övning jag genomfört.

Gällande de olika stegen för DSU, dess själva form och ram, har dessa efterföljts i så stor grad som jag ansett möjligt och lämpligt: introduktionen till den aktuella texten, dess ämne och genre, samtals båd förberedda och spontana karaktär och efterarbetets skriftligt reflekterande form har strukturerat min övning. Resultatet av allt detta har alltså blivit det material som presenteras i form av bilagor och som analyseras i diskussionsdelen. Den utvärdering jag lät eleverna skriva en vecka efter övningen är inte grundad i metoden, utan har att göra med att jag i efterhand ville få respons om effekten av min övning. Det handlar om en anpassning till mitt syfte och av samma anledning har jag också lagt mycket fokus på det enskilda samtal som faktiskt fördes under övningen, mer än vad görs av forskarna bakom *Läsa mellan raderna* med deras mer långsiktiga intresse. Denna dialog har samtalsanalysen låt mig utreda.

Samtalsanalys

I bearbetningen av och arbetet med det samtal som blir denna undersökningens mest omfattande material, samtalen som fördes under undersökningen, har jag utgått från en samtalsanalytisk metod. Det innebär, enligt Carina Norrby, i stort två steg: transkribering och analys. För att göra möjligt det första steget spelades samtalen in, något deltagarna, av forskningsetiska skäl, förstas informerades om. I transkriptionen följde jag sedan Norrbys principer: att metoden för transkription kan anpassas efter syfte och material, och att en förenklad form kan följas om

⁴⁴ Roger Säljö, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, 3. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2014, s. 9.

fokus ligger på det innehållsliga.⁴⁵ Rent konkret innebär det att jag har anpassat transkriptionen efter grammatisk korrekthet och inte försökt avbilda det talspråkliga, och att prosodi och mikropausar inte har märkts ut, även om ”...” har använts då någon dröjer i sitt tal och till exempel letar efter rätt ord. Jag har märkt ut samtidigt tal med hjälp av klamrar, så som är brukligt. Tydliga, ordentliga rösthöjningar har getts versaler. Uppbackningar, i form av mm-anden och korta instämmanden, har angetts i parentes inom raden för huvudtalarens replik. Och annat som jag bedömt vara relevant, som småskratt och gester, har satts inom parentes. På så vis har jag kunnat göra en transkription som fångar samtalet utan att gå in på alla de detaljer som nog vore intressanta ur ett specifikt samtalsanalytiskt perspektiv, men som en studie med ett sådant här syfte klarar sig utan.

För analysen av samtalet har jag utgått från Norrbys beskrivning av *Conversation Analysis*-traditionen: att ”forskaren utgår från sitt material, letar efter mönster som upprepas och bygger sina slutsatser på dessa återkommande mönster i materialet”.⁴⁶ Mönster må låta vagt, och i undersökningen använder jag växelvis begreppen ”tema” och ”ämne” med snarlika betydelser, men det är min åsikt att ett sådant, rätt förutsättningslöst, angreppssätt kan hjälpa en att se och analysera samtalet på sina egna villkor, låta det tala för sig själv. Norrby är inne på samma spår och skriver att exempelvis diskursanalysen, som vore en alternativ metod till denna studie, från början applicerar och utgår från vissa teoretiska antaganden och hypoteser ur vilka materialet sedan ses.⁴⁷ Det kan vara tacksamt och givande för andra sorters studier, om man exempelvis vill koppla sitt material till större samhälleliga och kulturella sammanhang och skeenden, men här blir samtalsanalysen mer passande. Jag har använt den för att upptäcka mönster i det lilla och det stora, under läsningens gång och i ämnena som återkom, i relation till mitt syfte. Det transkriberade materialet finns alltså i form av bilaga 4, och det har varit tacksamt att jobba med, säkert också om man hade haft andra ingångar – en genusteoretisk sådan hade till exempel haft en hel del att säga om uppdelningen i talartid mellan eleverna. Men här ligger alltså fokus på just mitt syfte, att undersöka sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. Det är utifrån det jag har valt och motiverat hur jag har utgått från de metodologiska traditioner som redovisats ovan, och det är utifrån det som jag har skrivit den analys som följer.

⁴⁵ Norrby, Catrin, *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*, 3., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2014, s. 99–103.

⁴⁶ *Ibid.*, s. 35.

⁴⁷ *Ibid.*, s. 70–81.

Analys

I analysen nedan undersöker jag det material som presenterats i delen ovan. Resonemangen leds av mitt syfte och är strukturerad efter mina frågeställningar – under den första underrubriken berörs den första, under den andra och tredje den andra och under den fjärde den tredje. För att strukturera upp analysen och centrera den kring begrepp som visat sig vara framträdande i mitt resonemang har jag kursiverat vissa ord. Dessa har att göra med, och sammanfattar, de förutsättningar, fenomen och tankesätt som jag funnit vara centrala i arbetet med att använda DSU för att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. Analysen kretsar kring dessa begrepp och jag återkommer till dem i uppsatsens avslutning.

Samtalets förarbete

Inför min undersökning fick jag göra en del förarbete. Först och främst handlade det om att sätta sig in i teorin – jag fick läsa på, helt enkelt. Det fick jag göra det om sådant som redan behandlats i forskningsbakgrunden, men jag kände också ett behov av att uppfriska mitt minne om sådant som kunde tänkas ventileras under den dialogbaserade samtalsundervisningen. I min forskningsdagbok har jag den 31/1, när jag beslutat mig för att bygga min övning på Azars text och hade börjat lägga upp den i huvudet, skrivit: ”Jag märker att jag nog bör läsa på mer om klimatfrågan... ska jag leda ett samtal om detta på ett trovärdigt sätt behöver jag vara ordentligt insatt”. För att bli det var delar av *Klimatdidaktik*, där begrepp som klimatförändringar, hållbar utveckling och så vidare definieras och förklaras, till hjälp. Det var också samme Azars populärvetenskapliga bok *Makten över klimatet* (2014).⁴⁸

Det är intressant och värt att notera att en undervisningsform som DSU, och annan liknande samtalsorienterad metodik, på sätt och vis kräver en bredare kunskap än dess motsats, en traditionell lärarcentrerad undervisning. I *Läsa mellan raderna* diskuteras dessa två undervisningssätt i termer av dialogisk och monologisk undervisning. Den senare präglas av att läraren ser sin roll som att vara att överföra korrekt information till eleverna, den förra av att mening och förståelse skapas gemensamt och att lärarens roll är att skapa möjligheter för det. Den monologiska lärarstilen bygger på en idé om kunskap som objektiv och given, den dialogiska på en sociokulturell kunskapssyn.⁴⁹ För den monologiska, lärarcentrerade, krävs, om man antar att den tar formen av långa föredrag av läraren, förstås goda ämneskunskaper, men dessa kan i högre grad anpassas och riktas efter lärarens kunnande. I en mer konstruktivistisk

⁴⁸ Christian Azar, *Makten över klimatet*, [Ny utg.], Bonnier, Stockholm, 2014.

⁴⁹ Tengberg, ”Teoretisk bakgrund”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 40.

undervisningstradition måste istället läraren vara redo att erbjuda en *bred grundkunskap* men också att svara på, diskutera och förklara även oväntade frågor, framstå som kunnig även när samtalet går längs stickspår. Inte minst är så fallet när läraren, som i DSU, har ett slags framträdande roll som samtalsledare. Och det är därutöver värt att notera att det behov jag kände inte främst hade att göra med kunskapsuppdragets utan demokratiuppdragets del i övningen – det handlade inte om läsundervisningen utan om klimatdidaktiken. Från det kan dras slutsatsen att även demokratiuppdraget om det ska efterlevas bättre i svenska skolor än vad Skolverkets “Skolornas arbete med demokrati och värdegrund“ ger vid handen att det gör och om det ska inkludera även klimatförändringarna, såsom läroplanen rekommenderar till viss grad och de höga målen i SOU-rapporten ”Att lära för hållbar utveckling” uttrycker i högre grad, kräver en bred och god kunskapsgrund hos lärare.

Detta var en del av förarbetet till min övning i DSU, att sätta in mig i klimatfrågan. Det i sig visar på att en undervisning med syftet att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan, och nog de flesta försök att arbeta med demokratiuppdrag och kunskapsuppdrag i enlighet med Molloys integrativa syn, kräver en gedigen och bred kunskap i de olika sorts ämnen som en sådan undervisning kan komma att aktualisera. Den andra delen av förarbetet handlade om att mer direkt förbereda samtalet, i form av en bearbetning av Azar-texten och planering av en introduktion till den, dess ämne, genre och lässtrategin som sådan. Jag diskuterar här först bearbetningen av Azars text, som alltså resulterade i den av mig kommenterade form av den som återfinns som bilaga 1.

Mitt arbete med Azars text inför DSU-övningen kan i sig delas upp i två delar: begreppsförklaringar och punkter för samtal. Den första handlade om sådana ord som jag antog skulle kunna behöva förklaras, och som jag i min bearbetade form av texten har strukit under. Dels handlade det om svåra ord och metaforer som inte direkt har med temat, klimatförändringarna, att göra, utan som snarare har använts för stilistisk effekt och på grund av den plats med relativt hög status som texten publicerades på, *Dagens Nyheter*s kultursidor. Exempel är ord som ”landvinningar”, ”bipolär” och ”osäkerhetsintervall” och metaforer som att ”slaget [är] långt ifrån vunnet” och ”med näbbar och klor”. Men även namn på personer som nämns, ”Hans Rosling”, ”Torbjörn Tännsjö” och ”Winston Churchill”, kan räknas in här, på så sätt att de kräver en bakgrundkunskap och allmänbildning som 15–16-åringar inte kan förväntas ha. Under samtalets gång stannade jag upp vid sådana förmarkerade ord och begrepp för att antingen förklara dem eller, oftare, låta eleverna själva försöka göra det.

En av förtjänsterna med DSU är, som jag ser det, att metoden liksom fångar in och inbegriper mycket av de övriga, tidigare nämnda lässtrategiernas kvaliteter. I frågan om begrepp handlar det främst om den begreppsorienterade läsundervisningen. Under och genom samtalet kan begrepp uppmärksammas, läras ut och så kan helhetsförståelsen av texten förbättras. Förståelse av ord, begrepp och metaforer räknas annars in till de tidigare stadierna i läsförståelseutveckling, och nämns inte explicit i Bråtens definition av läsförståelse som ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”.⁵⁰ Men en god läsförståelse kräver förstås en förmåga att förstå ord, metaforer och egennamn, och fastän den senare förmågan är av extra vikt vid tidig ålder blir utveckling av den inte irrelevant senare, då läsaren brottas med allt komplexare texter med nya och svårare begrepp. Därutöver är en sådan *begreppsförståelse* nödvändig för den helhetsinriktade variant av läsförståelse som Bråtens definition fokuserar på. Det gäller för sådana allmänna begrepp jag gav exempel på ovan men kanske i ännu högre grad, när det gäller att greppa textens kontext och sammanhang, om de mer ämnesspecifika begreppen, de som i mitt fall handlar om klimatförändringarna.

Exempel på sådana ämnesspecifika begrepp i Azars text, även de understrukna i min bearbetade variant av den, är ”växthusgaser”, ”fossila bränslen” och ”Parisavtalet”. Om DSU med sitt fokus på samtal om allmänna begrepp knöt an till lässtrategin begreppsorienterad läsundervisning kan man i fråga om dessa ämnesspecifika begrepp också koppla till schemateorin. Dess fokus på att göra kopplingar mellan texter, att locka fram läsarnas förförståelse, kan här utnyttjas. Jag går under nästa underrubrik närmare in på hur detta fungerade i praktiken, men det kan redan här sägas att de ämnesspecifika begreppen hade funktionen att aktivera relevant förförståelse och genom läsningen av Azars text, vad det verkar, använda denna för att fördjupa deras förståelse av klimatproblematiken.

Vad mer kan sägas om detta slags förberedelse, utmärkandet av ämnesspecifika ord? Det var framförallt den som gav mig insikten om den läsning om klimathotet jag kände att jag behövde göra och som jag resonerade om i början av detta kapitel. Och den visar hur klimatdidaktik, likt också många andra stora ämnen men kanske extra mycket, bäst bedrivs i form av konsekvent ämnesövergripande undervisning.⁵¹ För undervisning om växthusgaser och fossila bränslen är de naturvetenskapliga ämnena nog bäst lämpade och förklaringar av Parisavtalet kan tänkas höra hemma i samhällsvetenskapen. Men för att försöka greppa, och skapa engagemang i och förståelse för, frågan i sin helhet, och jobba klimatdidaktisk till exempel i svenskämnet genom

⁵⁰ Bråten, i Bråten (red.), s 14. Bråtens kursivering.

⁵¹ SOU, s. 84, & Kjellén, i Kronlid (red.), s. 10–11.

just läsundervisning om en text som Azars, krävs ett slags förståelse som tar hänsyn till och bygger på de perspektiv som alla ämnen, med sina olika infallsvinklar, kan erbjuda tillsammans.

De andra förberedelser jag gjorde, och som syns i form av kommentarer i bilaga 1, handlade om möjliga frågor för vidare samtal. Nu är Azars text uppbyggt på ett för detta syfte passande sätt – den består av sex punkter som på olika sätt leder in till diskussioner av olika aspekter av klimatfrågan, till exempel ”Regionala utsläppstrender”, ”Förnybar energi” och ”Politiken”. Slutet av dessa stycken blev naturliga rastplatser i högläsningen, med tid för sammanfattning och samtal. Även dessa kan delas in i två grupper. Den första handlade om textens struktur. Så här skrev jag till exempel i mina anteckningar vid slutet av den femte punkten om förnybar energi: ”Tid för samtal: det här partiet innebär ett slags vändning i texten. Håller ni med och på vilket sätt? (Mer positiv ton, betonar möjligheterna).” Och så här lyder kommentaren i slutet av sista punkten och textens sista ord: ”Tid för slutsamtal: vilket syfte tjänade det här sista partiet? (sammanfattande och uppmanande). Vad är ”nedslående och hoppningivande på en och samma gång?”?”. De andra samtalsorienterade kommentarerna handlade inte om textens struktur och vändningar utan själva ämnet, och de diskuterar jag i slutet av detta delkapitel.

Jag har redan nämnt hur Azars text är svårplacerad genremässigt. Också i dess struktur förekommer en del svårigheter i form av vändningar, som kommentarerna ovan illustrerar. En mer neutral och forskningsförankrad bild av läget, som i sig är ganska nedslående, följs av en optimistisk beskrivning av expansionen av grön energi, som avslutas med ett slags klimatpolitisk analys, där USA:s uttåg ur Parisavtalet och nuvarande president ses som negativa trender och ett kollektivt agerande uppmanas till med moraliska och känslomässiga argument. Texten präglas av ett slags pendlande mellan hoppfullhet och, mer outtalad men närvarande, pessimism som också eleverna fångade upp och diskuterade livligt. Att se och förstå dessa vändningar i en text är nödvändigt för att förstå den i sin helhet, inte bara när det gäller texten som sådan. Även framställningen och förståelsen av ämnet, klimatförändringarna, påverkas av *textens struktur*. Form och innehåll hänger ihop. Och innehållet, ämnet, i Azars text präglas av dess form, främst på så sätt att klimatfrågan definieras av sin osäkerhet – osäkerhet i fråga om möjliga konsekvenser, om förändringarnas vidd och om man inför den har skäl att vara hoppfull eller nedslagen.

Frågan om textens struktur, form och vändningar, och de förberedelser jag gjorde i relation till dessa, kan också kopplas till den om genreförståelse. Jag har redan nämnt hur många av de forskare jag utgått från beklagar sig över att sakprosa ofta nedprioriteras i svenskämnet. I samma kapitel i *Läsa mellan raderna* som inspirerade mig till att försöka, genom kommentarer

i förberedelserna och med samtal under övningen, peka på och explicitgöra textens struktur skriver Tengberg och Olin-Scheller att läsning av och förståelse av sakprosa, i deras fall i form av argumenterande texter, har en direkt och tydlig relevans i förhållande till demokratiuppdraget.⁵² Det är en både klok och i sammanhanget grundläggande poäng: eftersom läsförståelse i vårt samhälle ger förutsättningar för att agera demokratiskt och som en engagerad medborgare, ett samband även Skolverket i sin rapport ”Att läsa och förstå” pekar på, torde läsförståelseundervisning inriktad mot sakprosatexter, speciellt argumenterande sådana, vara av extra vikt och erbjuda en möjlighet för att i svenskämnet jobba utifrån detta samband och så arbeta integrativt med de bägge uppgifterna. Med det sagt vill jag inte antyda att sådan läsundervisning bör ske på bekostnad av skönlitteratur – prioriteringar av sådant är en annan fråga och dessutom har, som innan diskuterats, både Molloy och Hansson visat att man även i undervisning om skönlitteratur kan beröra frågor om demokrati och samhälle – men visst är det riktigt att läsundervisning om sakprosa även den är viktig, på flera sätt. I mitt fall, då jag utgått från en sakprosatext som i alla fall delvis är argumenterande, har detta val av texttyp, tillsammans med DSU, öppnat upp för att syssla med läsförståelse, textstruktur och genre samtidigt som jag praktiskt har kunnat beröra bägge uppgifterna.

De andra sorters samtalsorienterade förberedelser och anteckningar jag gjort handlar inte om textens struktur utan dess innehåll och tema, klimatförändringarna. Exempel är ”Tid för kort samtal. Varför är temperaturhöjningarna problem? Vad ger de för direkta och indirekta konsekvenser?” och ”Tid för samtal: vad menar Azar här? 1. Vad säger han om vetenskapens grepp om klimathotet, och vad drar han för slutsatser utifrån detta? Och 2. Vad menar han med framtida konflikter och risker? Vad för konsekvenser, förutom de rent miljömässiga, kan klimatförändringarna få? (Öppet samtal, men här kan ledas in på klimatflyktingar osv).”. Jag har här fokuserat dels på ren förståelse – ”Vad menar Azar här?”. Ibland ledde sådana frågor, vilket jag diskuterar mer i nedanstående kapitel, till nyttiga upprepningar och sammanfattningar av det lästa och ibland ledde till utredningar av uppenbara missförstånd och ventileringar av motstridiga tolkningar. Och dels har jag försökt bredda förståelsen och samtalet, som i frågan ”Vad ger de [temperaturhöjningarna] för direkta och indirekta konsekvenser?”. Här har delar av texten använts för att aktivera elevernas förmåga att i samtal göra kopplingar, se sammanhang och analysera möjliga orsakssamband – att gemensamt konstruera ett slags vidare mening i och utifrån texten. Detta påkallar återigen behovet av det slags *ämnes- och gränsöverskridande* tänkande, som rekommenderas i *Klimatdidaktik* såväl som *Att lära för*

⁵² Olin-Scheller & Tengberg, ”Argumenterande texter i årskurs nio”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 110.

hållbar utveckling, och en lärare som förmår hantera att guida och stödja ett sådant när klimatdidaktik sätts i praktiken.⁵³ För att göra sådana kopplingar och ha sådana samtal krävs att exempelvis fysik, historia och samhälle antas kunna påverka varandra och att kunskapsinnehållet engagerar demokratifrågor.

Det sista förarbetet jag gjorde var att förbereda ett slags introduktion till texten och samtalet innan högläsningen började, såsom rekommenderas i *Läsa mellan raderna*.⁵⁴ Denna korta introduktion bestod av tre punkter: DSU, textens genre och klimatfrågan. Jag gick igenom alla tre innan själva samtalet, de två sistnämnda med hjälp av en white board-tavla. Även här var min utgångspunkt, i alla fall när det kom till genre och klimatfrågan, att försöka locka fram och aktivera elevernas förförståelse och så gynna ett gemensamt meningsskapande och konstruerande av kunskap. När det gäller DSU kan sådan direkt förförståelse inte förväntas. Men på grund av metodens bredd och bas i andra lässtrategier, även mer informella och enkla sådana som boksamtal, antog jag att den inte skulle vara alltför svår att greppa så länge som den förklarades med ett tillgängligt språk. Syftet med att faktiskt introducera metoden explicit hänger för forskarna bakom *Läsa mellan raderna* ihop med deras långsiktiga strategi: att låta eleverna göra lässtrategin till sin egen och så förbättra läsförståelsen. Nu har, vilket diskuterats i metod-delen, jag varken kunnat eller velat ha ett sådant syfte, men jag ansåg det ändå rimligt att uttryckligen introducera lässtrategin. Dels gjordes så av forskningsetiska skäl – eleverna förtjänade att veta vad för slags undersökning de samtyckte till att delta i – och dels för att en sådan introduktion ändå kunde gynna undersökningen, på så sätt att eleverna blev redo på det samtalsbetonade i metoden.

Detta sista slags förarbete visar återigen på behovet av en bred kunskap hos läraren, i detta fall om genrer, miljöfrågan och DSU. Men det visar också på hur en sådan måste kombineras med den slags finess som krävs för att utnyttja elevers *förförståelse* i en konstruktivistiskt baserad undervisning. Nog mycket information ska ges för att denna ska lockas fram, men blir det för mycket kan samtalet ledas in på en allt för smal väg, och så hindra elevernas associationer och kopplingar från att komma fram. Det liknar, och är i grunden om samma sak som, det slags fingertoppskänsla jag beskrev i metod-delen och som handlar om att i DSU dels styra in samtalet på det relevanta, vad det faktiskt undervisas om, och dels låta samtalet bli spontant och konstruerat av eleverna, för att de själva ska kunna stå för meningsskapandet. Det senare är viktigt att tillåta komma fram, inte bara för att detta är det slags konstruerade gemenskap DSU

⁵³ Kjellen, i Kronlid (red.) & SOU, s. 84.

⁵⁴ Se t.ex. Olin-Scheller & Tengberg, ”Novelläsning i årskurs sju”, i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 83–84.

syftar åt utan också för att det är i detta, vilket jag återkommer till, metodens demokratiska potential ligger – i sådana samtal kan, menar jag, Biestas ideal av undervisning genom demokrati manifesteras.

I de förberedelser inför samtalet jag gjort och som jag har analyserat här har vissa saker om sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning kunnat konstateras. Det är saker som har att göra med sådant som känns igen från forskningsbakgrunden men som här getts en mer praktisk belysning: föreningen mellan de två uppdragen, den konstruktivistiska synen på lärande och nödvändigheten av det gräns- och ämnesöverskridande perspektivet. Men det har också resonerats om hur ett effektivt möte mellan klimatdidaktik och DSU, det sätt att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning som jag har valt, har vissa förutsättningar och villkor. I mitt specifika fall har dessa visat sig vara en god och bred kunskap hos läraren, uppmärksamhet på svåra begrepp, en förmåga att göra gräns- och ämnesöverskridande kopplingar, hänsyn till textens struktur och ett slags fingertoppskänsla för att balansera rätt mängd information för att locka fram relevant förförståelse – de förutsättningar som sammanfattas i de hittills understrukna begreppen. Jag fortsätter i delkapitlet nedan, ”Samtalets gång”, med att analysera det samtal som de här diskuterade förarbetet syftat till.

Samtalets gång

Jag har valt att dela upp analysen av själva samtalet, det som i transkriberad form är bilaga 4, i två kapitel. Tillsammans utgör de en analys av min andra frågeställning. Det första handlar om samtalets gång, hur det utformades och de kortare samtal som handlade om begrepp, fördes. Det andra, ”Samtalets teman”, handlar om de större, återkommande mönster som uppstod i samtalet – de ämnen och frågor eleverna ofta diskuterade. Samtalet inleddes med den av mig förberedda introduktion jag diskuterade i slutet av kapitlet. Jag börjar här med att diskutera hur denna tog sig form i praktiken, och låter den så bli en brygga mellan analysen av min första och andra frågeställning. Ett längre utdrag ur transkriptionen, då den delen av introduktionen som handlar om klimathotet tas upp, får illustrera hur det kunde se ut.

[Simon –] Bra... och den handlar då om klimathotet (skriver upp ”Klimathotet” på tavlan). Vad känner ni till om klimathotet? ... är det något ni tänker på?

N[iclas] – Ehm, isarna smälter. (S – Isarna smälter, ja).

M[uhammed] – Ozonlagret blir det problem med.

S – Just det... (skriver upp ”Isarna smälter” och ”Ozonlagret” på tavlan, under ”Klimathotet”).

N – Köttindustrin...

S – Ja! (skriver upp "Köttindustrin" på tavlan, under "Klimathotet").

M – Massproducering...

N – Eeh... förurning.

S – Ja, förurning, just det (skriver upp "Förurning" på tavlan, under "Klimathotet"). Känner ni till det här med växthuseffekten?

Alva – Ja!

S – Eeh... vad är det? Muhammed?

M – Jo, när strålar från solen (S – mm) kommer mot jorden åker dem bara rakt igenom, sen studsar mot marken (S – mm) och kommer sen tillbaka... det kan göra att på Arktis, isarna smälter... (S – visst)

S – Man kan säga att jorden har liksom en naturlig växthuseffekt. För vi liksom får värme från solen, sen studsar den utåt och studsar tillbaka. Nu studsar mer värme tillbaka kan man säga, så det blir varmare. Är det något ni är oroliga över?

M – Så klart det, vad fan...

N – Man känner ju av (S – ja?) det [...]

Här syns tydligt den process jag diskuterade i slutet av det förra kapitlet: att förförståelse liksom lockas fram och blir en aktiv del i meningsskapandet, och hur läraren har en viktig roll i detta som ämneskunnig samtalsledare. I de sista replikerna märks också den fråga som ofta återkom, oro över och inställning till klimatförändringarna, som diskuteras mer i nästa kapitel och som så att säga aktiverade demokratiuppdraget i samtalet. Citatet tjänar också väl som exempel på samtalets gång i sin helhet: deltagarna tog alla, i varierande grad, del i det, och bidrog så till ett slags gemensamt meningsskapande. Här deltar de främst i relation till mig. Det märks, bland annat, hur det i citatet bara är jag som står för uppbackningar och frågor. Detta kan i sin tur kopplas till den avvägning jag diskuterat innan, mellan att styra samtalet och låta det löpa fritt, men så här tidigt in, i den introducerande delen, bedömde jag alltså att jag behövde ta en framträdande roll.

Det gjorde jag också när det under samtalets gång diskuterades begrepp, definitioner och vad olika meningar och stycken i Azars text faktiskt betyder. I denna del av samtalet finns, menar jag, större anledning att för läraren ta stor plats, i jämförelse med de mer generella diskussioner som diskuteras i kapitlet nedan. Det beror på att de förstnämnda bitarna i större grad handlar om fakta – det finns, trots allt, rätta definitioner och delvis också rätta tolkningar, mer än vad det finns rätta inställningar och åsikter – och dels på att begrepps- och betydelsefrågan, som jag

har tagit upp innan, tillhör en viktig men mer grundläggande del av läsförståelse, som är en väg och ett medel till den helhetsförståelse Bråtens definition av förmågan riktar in sig på. Jag ger nedan, för att konkretisera och utveckla frågan om begrepps- och betydelsediskussionerna, två olika exempel på hur sådana kunde se ut.

I textens inledning skriver Azar om att FN: s internationella klimatförhandlingar har en historia på ett kvarts sekel. Jag frågade eleverna om vad ett sekel är. Svaren blev så här: ” N – Tio år! A – Va, hundra eller... S – Just det, hundra. Så ett kvarts sekel...? Är...? N – Tjugofem år. S – Tjugofem år. Ja. (N skrattar till).” Här ser vi ett exempel på hur ett av de icke ämnesspecifika begreppen diskuterades. Fastän Niclas första svar är felaktigt är denna replikväxling ett på flera sätt lyckat exempel. Den är det för att eleverna själva, här i form av en *rättning* från Alva, hjälper varandra att nå förståelse. Här kunde jag på ett sätt lika gärna kunnat rätta N eller från början förklarat vad ett sekel är, men det hade då förhindrat den i sig stimulerande processen i att försöka dra fram relevant förförståelse hos sig själv och motverkat syftet att uppmuntra till delaktighet. Dessutom visar replikväxlingen en annan av de förutsättningar som krävs för DSU och för att utnyttja metoden för att skapa engagemang i och förståelse för klimatfrågan. Det handlar om att ha och skapa en *elevgrupp med en god inre kultur*, av delaktighet och prestigelöshet. Hade inte gruppen varit så hade Niclas lätt riskerat att tappa ansiktet inför mig och de andra, vilket hade kunnat leda till att han efteråt satt tyst eller intagit en mer avvisande inställning. Nu skedde inte så – tvärtom skrattade han i slutet åt situationen.

Efter läsningen av en senare del av ett stycke uppstod en annan diskussion om betydelse, den här gången av ett större stycke. Azar beskriver hur de senare årtiondenas utveckling av minskad fattigdom på en global skala, främst i så kallade U-länder, har inneburit dels ett väldigt framsteg rent mänskligt men också, dels, en förvärring och utökning av klimatproblemen på så sätt att utsläppen ökat i de delarna av världen. Denna dubbla tankegång hade eleverna inte helt lätt att greppa. Samtalet dröjde länge vid att försöka göra det, och citatet blir därför ett längre.

[S:] Vad är liksom poängen med detta stycke? Den, tvåan [kapitel två], här.

N – Det är liksom hur det ser ut med allting...

J – Och det beror på, alltså att det finns olika länder. Några är mer utvecklade och så men... sen har det ändrats då. (S – mm)

S – Han säger då att det skett en utveckling, att det ändrats (J – Ja!). Vad har det ändrats då, hur?

N – Det har blivit sämre om man... alltså...

M – Mer ojämnt? (S – mm?)

S – Han säger då att det utvecklats positivt på ett sätt och negativt på ett sätt. Vad är det positiva då?

M – Att de har blivit rikare (N – ja, S - mm).

S – Att många, kan man säga, u-länder blivit mer moderna om man säger så. De har fått det bättre ställt. Vad är då det negativa med detta?

M – Större fattigdom?

S – Mja, om vi tänker klimat?

E[mina] – Alltså, klimatet det blir ju negativt men jag tänker det här med fattigdom, den minskar eftersom dessa länder, till exempel u-länder och Kina, de bygger ju upp sina företag (S – mm, mm), för att kunna producera, utveckla sin ekonomi om man säger så. Så jag kan tänka mig både positivt och negativt. Men negativt alltså att klimathotet (S – mm) KLIMATHOTET har börjat bli en seriös fråga.

S – Ja, det är ofta så här att det är två sidor då.

M – Jag skulle säga att de här företagen som hjälpt människorna ändå har gjort stora utsläpp så (S – mm) att det blir värre med klimathotet.

S – Precis. Så två saker samtidigt, både positivt och negativt.

A – Det finns både fördelar och nackdelar!

S – Just det.

N – Jag vet att i Kina, där är det massa som har bilar nu som inte hade det förr. Och då bidrar ju det till att... (S – mm) hela världen, tänk hela världens befolkning får bilar så det blir mer utsläpp.

Det ska sägas att i de flesta liknande diskussioner dök rätt definitioner och tolkningar upp direkt, men det är förstås intressantare att diskutera exempel som dessa. På sätt och vis ger replikväxlingen exempel på samma sak som den om vad ett sekel är men på en större skala, och kan därför illustrera samma poänger. Förförståelse dras fram, samarbete sker och genom samtal greppar gruppen något komplext, en definition respektive ett större skeende. Men här handlar det också om en större tolkning av ett längre parti. Jag skulle ändå vilja hävda att läraren även här bör ta en aktiv roll och vara redo att om inte rätta så i alla fall guida samtalet mot den korrekta tolkningen. För en sådan finns – att utvecklingen, som Muhammed försöker, går mot större fattigdom och ojämlikhet är inte vad texten säger. Det är motsatsen till vad den säger.

Det kan vara värt att dröja vid denna fråga, om sanning, lärarrollen och tolkning, ett tag. Inte sällan kopplas modern, konstruktivistisk pedagogik ihop med tanken att det inte finns någon allmängiltig sanning och att alla står fria att skapa en själva. En metod som DSU skulle då vara skyldig till en sådan kunskapssyn. På ett sätt går det att se vad man bygger en sådan tolkning på, grundidén om ett gemensamt konstruerande av mening till exempel. Men mening och vad

som är korrekt är olika saker. Att gemensamt skapa mening kräver en korrekt förståelse av vissa saker, som begrepp och komplexa resonemang, och i fråga om dem finns rätta och felaktiga svar. Det är den grundtanken jag har gått in med i min övning. Men jag har också utgått från att detta, korrekthet, inte är det högsta målet. Det högsta målet, och det egentliga syftet med läsförståelse såsom den definierats här, är det meningsskapande som kan nås med hjälp av en korrekt förståelse, och för sådant bäddar en konstruktivistisk, dialogisk metod som DSU bäst. Det är i detta meningsskapande kunskaps- och demokratiuppdrag på riktigt kan mötas och genom detta ett engagemang i och en förståelse för klimatfrågan kan skapas. Om detta, och samtalets återkommande teman, skriver jag härnäst. De begrepp som i detta kapitel markerats, rättning och god inre kultur, sammanfattar de viktigaste poängerna om samtalets struktur: att det i samtalet krävs att elever, och lärare, kan rätta varandra och att detta i sin tur kräver en god inre kultur, för att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom denna metod.

Samtalets teman

Av de mönster som Norrby menar att en samtalsanalytiker ska leta efter⁵⁵ har vissa redan nämnts och undersökts, som de återkommande samtalen om korrekta definitioner och rätta tolkningar. Men det fanns också andra slags mönster: större teman, frågor och ämnen. När dessa diskuterades fick samtalet i högre grad än ovan ett eget liv. Eleverna plockade upp något, i antingen texten, mina frågor eller både och, och började diskutera detta sinsemellan. Samtalet blev av den sorten att eleverna förhöll sig relativt fritt till texten och använde den för att lyfta fram sådant som de ansåg vara angeläget, med en koppling till demokratifrågor. Den koppling mellan läsning och demokratifrågor, en integrering av de två uppdragen, som Molloy rekommenderar och skriver om nåddes så om än inte utifrån hennes metod, att ställa kritiska frågor till texten, och hennes val av texter, skönlitteratur.

För att diskutera hur dessa teman tog sig uttryck har jag i denna del utgått från två utdrag ur det transkriberade samtalet. Bägge exempel visar samtal som börjar i en fråga från mig och sen går in på mer övergripande frågor, där elevernas egna instick, förförståelse och tankar verkar för att skapa en dialog om grundläggande frågor, som jag menar berör både kunskaps- och demokratiuppdraget och knyter an till mycket av den teori jag innan har presenterat. Mitt första utdrag används främst för att analysera vägen dit, om hur min variant av DSU skapade och möjliggjorde sådana samtal, och genom det andra utredar jag de teman och frågor som

⁵⁵ Norrby, s. 35

framträdde. Det första börjar med att jag läst upp den del av Azars text som handlar om utvecklingen och utbyggnaden av förnybar energi. Så här löd dialogen:

[S –] Okej. I det stycket så kommer till en mer positiv aspekt här som... håller ni med eller?

(J[ohanna] – mm, ja) Vad handlar den om?

M – Våra chanser.

S – Och vad ligger de i?

M – Om vi fortsätter på ett mer positivt sätt med det... som jag sa. Då kanske det finns en chans att vi... kan överleva, KANSKE... (S – ja?)

N – Men även om vi gör det och ändrar så blir vi ju massa flera, flera miljoner. Då blir det svårare.

(M – ja). Alltså även om vi gör det, så jag vet inte...

S – Hur är känslan nu... hoppfull?

M – Nej! Nej... nej. (nervösa skratt från gruppen)

S – Men han säger något annat med?

L[eila] – Ja men man inser att det finns en positiv framtid med. (S – just det, bra)

M – Men så är människor fortfarande giriga! (skratt från gruppen)

L – Jag är lite mer positiv då?

A – Men är han säker att det kommer lösas?

S – Nej, det är lite det, han går fram och tillbaka så...

E – Vad är det. Men kolla på köttproduktionen, det är inte så att, ju mycket man än tjarar på att folk ska tagga ner med... ätandet, att man kanske ska äta kött en gång i veckan, det är inte så att... en, det är kanske en som gör det (S – mm?). Tänk att det är upp till en miljard, det synd... Så jag tror inte att det, jag tycker inte det ser positivt ut.

Om de delar av samtalet jag diskuterat i förra kapitlet rör sig nära texten, genom att konkret och direkt handla om sådant som korrekta tolkningar av vissa begrepp och resonemang, visar detta citat på en dialog som rör sig längre bort från den. Av delens ämne, förnybara energikällor, finns inte mycket kvar i vårt samtal, utan mina försök att bredda och fördjupa diskussionen och elevernas egna inlägg verkar för att leda in den på annat. Köttindustrin och dess påverkan på klimatet, som Emina kopplar till och som samtalet efter citatets slut fortsätter kretsa kring, står ingenting om i Azars text. Men det är också viktigt att betona att det är genom hans text, och bearbetningen och läsningen av den med DSU som metod, som samtalet kommer in på detta. Det är på detta sätt jag menar att metoden kan och i mitt fall har lagt grunden för samtal där engagemang i och förståelse för klimatfrågan uttrycks, och där grundläggande demokratifrågor diskuteras på ett meningsfullt sätt.

Detta förhållningssätt till texter påminner om det Molloy intar och rekommenderar – att förhålla sig relativt fritt till dess konkreta innehåll och låta mer eller mindre fria kopplingar, associationer och tankar formas och komma till uttryck. I det exempel jag i forskningsbakgrunden nämnde, om hur Molloy använde en Fröding-dikt för att få till en undervisning och ett samtal om könsroller idag, finns en parallell till diskussionen ovan.⁵⁶ Trots att dikten inte direkt handlar om det, lika lite som Azars text direkt handlar om köttindustrin, möjliggörs ett utforskande av sådana frågor av den, på samma sätt som kopplingar till köttindustrin låter sig göras utifrån Azars text. Här finns alltså en potential i texterna – för att utnyttja elevernas intressen och förförståelse, koppla till närliggande och relevanta ämnen, och så leda undervisningen, eller låta den föras, åt olika håll.

I grunden handlar detta om ett förhållningssätt som bottnar i Bråtens definition av läsförståelse – i processen att skapa mening i samspel med en text ingår en viss frihet i förhållande till den, att låta den tolkas utifrån ens egen referensram och så göra den till sin egen. Och för att tillåta och uppmuntra ett sådant fritt förhållningssätt till texten krävs att eleverna faktiskt får ta plats och uttrycka sina tolkningar. Kommer dessa fram i samspel med andra, som i en elev- och samtalscentrerad metodik som DSU, kan tankeprocesserna och meningsskapandet utvecklas och fördjupas i och genom dialogen. Här gäller återigen för läraren att utveckla, ha och använda sig av en fingertoppskänsla, för att både kunna rikta läsningen och samtalet mot det önskade hållet och låta det vara fritt nog för att tillåta detta utbyte. Skulle dialogen ovan kommit att handla enbart om köttindustrin, ur perspektiv andra än det som handlar om klimatet, hade det varit nödvändigt att åter fånga upp samtalet och rikta det i önskvärd riktning. Men det var också ofta genom utvikningar som denna som de riktiga höjdpunkterna i samtalet, då ett kollektivt meningsskapande utifrån en integrativ syn på de två uppgifterna tog plats, kom. Det visar även nästa utdrag på.

I citatet ovan märks också att eleverna behandlade den pendling mellan hoppfullhet och pessimism inför klimathotet, som alltså finns tydligt närvarande i Azars text. Det är också denna fråga som jag menar var samtalets mest framträdande tema, och som jag analyserar genom utdraget nedan. Det utgår från en senare del i texten, då vad Azar anser vara hot mot en klimatomställning tas upp. Fokus ligger på USA: s utträde ur Parisavtalet och eleverna kommer snabbt in på framtidsutsikterna för att tackla klimathotet.

⁵⁶ Molloy 2007, s. 97–136.

[S –] Okej, så...

M – Det är typ, allt blir inte bättre (S – mm?). Egentligen!

S – Vad han säger är att vi lever i en ovanligt tuff tid kanske, obehaglig. Tror ni det?

E – Ja, jo.

M – Nej då.

E – Varför inte?

M – Jag tänker på Trump som en jävla clown så... (spridda fnissningar)

E – Jaja, absolut. Men all hets han skapar så. Det här också med att han ska besluta att man ska lämna Parisavtalet, det kommer att påverka flera miljoner människor. (M – mm...)

J – Ja, han vill skapa hat och så.

L – Ja, att han hetsar så och...

M – Nej men, tänk så här. Om en clown till man kan komma till makten, vad kan vi då göra? (A & J i kör: ingenting!) Åh... du (riktad mot Leila) sa, du sa innan att man ska vara positiv. Om han kan komma till makten, om han kan tjäna så mycket pengar, då kan vi också göra det (E – ja, sant).

E – Han är trångsynt, han är väldigt trångsynt.

N – Han fattar ju ingenting, han vill [ju inte...]

M – [Han vägrar...]

N - ...visa att han inte fattar.

S – Hur kan vi koppla det här till klimatfrågan?

E – Det är det här att han nu ska ta beslut om att USA ska lämna Parisavtalet. Det kan ju påverka så... Eftersom USA är så himla stort land. Det är ju nästan... vad är de, 300 miljoner invånare? Det är ju... (M – 330 miljoner!) ja, men det är ju enormt mycket människor! Så det kan egentligen påverka klimathotet om man tar beslut att inte lämna Parisavtalet och bestämmer att man ska verkligen ha klimathotet (S – just det) som någon sån sorts lag. Klimatlag. Så det här med att Trump tar beslut att lämna Parisavtalet... jag tror inte att det kommer, alltså det kommer inte bli några ljusa fyra år om man säger så.

Ett par saker som tidigare tagits upp kan utifrån detta, men också det tidigare, citatet bekräftas och betonas. Det ämnes- och gränsöverskridande märks tydligt här, i hur eleverna tänker och samtalar utifrån främst ett samhällsvetenskapligt perspektiv, som nog har att göra med både en undervisning i ämnet och ett personligt intresse i det. Vid andra omständigheter, om min övning skett inom ramen för vanlig undervisning och kanske i samarbete med samhällsvetenskapliga kurser, hade man kunnat utnyttja och spinna vidare på denna koppling – Eminas idéer om klimatlagar hade man till exempel kunnat göra mycket med. Vikten av att förstå begreppen

märks också – när Emina i det andra exemplet i förbifarten närmare förklarar USA: s uttåg ur Parisavtalet öppnar det upp för en vidare diskussion. Även betydelsen av att ha en god och vänskaplig dynamik, som utan problem kan växla mellan allvar och skratt, illustreras, främst i det andra utdraget. Balansgången för läraren som samtalsledare, här utifrån en mer tillbakadragen roll, kommer till uttryck även den. Men i sin helhet visar också de bägge citaten något annat: hur samtalen från att vara nära och i hög grad bestämda av texten kan lyftas upp till en annan nivå, där eleverna utifrån texten, men också med hjälp av förförståelse, annan fakta, sina åsikter och tankar, och samtalet i sig, kan *diskutera och gemensamt konstruera mening kring avgörande demokratifrågor*.

Klimatfrågan berör och engagerar uppenbarligen eleverna. Av citaten ovan går att anta att de, de flesta av dem i alla fall, inte står helt handfallna och uppgivna inför hotet, som om dess värsta tänkbara konsekvenser vore oundvikliga. Tvärtom är det osäkerheten kring det och hur omfattande klimatförändringarna kan komma att bli som framställs som det mest hotfulla. Muhammed sa, till exempel, om denna osäkerhet att ”[det] är nog det läskigaste (S – mm..., E – exakt”. Även Azar återkommer ofta till detta, i sin *Dagens Nyheter*-text och *Makten över klimatet*.⁵⁷. Men i denna osäkerhet och detta hot ligger också en potential för klimatdidaktiken. Klimatfrågan kan på ett naturligt sätt engagera och beröra elever. Paras det med en metod, exempelvis DSU, som faktiskt utgår från dem, deras delaktighet och gemensamma meningsskapande, kan inte bara kunskaps- och demokratiuppdraget behandlas integrerat – det kan göra det på ett sätt som låter eleverna forma och formulera sina egna tankar, reflektioner och slutsatser om framtiden. Det är stora, kanske aningen pompösa, ord, men det är vad jag menar de två citaten ger uttryck för.

I detta kapitel resonemang har jag alltså diskuterat två, sett till syftet att skapa engagemang för och förståelse av klimatfrågan, tydliga exempel ur samtalet. Det förarbete och de begreppsdiskussioner som analyserades innan la grunden för dessa samtal, som jag menar är ett slags införlivande av Biestas idé om undervisning genom demokrati. Om de faktiskt, som det står i Skollagen, formade eleverna till demokratiska medborgare är svårt att säga, men i stunden uttrycktes och skapades rum för ett slags demokratiskt subjektivitet inför grundläggande frågor om gemensamt ansvar, moral och framtid. Det är lätt att som lärare bli halvt lyrisk och lite självgod över att man tagit del i sådant här, men det är i grund och botten eleverna som står för detta meningsskapande och det är de som förtjänar allt eventuellt beröm. Lärarens roll – det är

⁵⁷ Azar 2014, s. 36.

själva grundtanken – är bara att skapa förutsättningarna. Därför kräver en heltäckande analys av samtalet utifrån mitt syfte att man också tar hänsyn till elevernas skrivande, reflektioner om och utvärderingar av samtalet. Det materialet, och min tredje och sista frågeställning, diskuterar jag i nästa kapitel. Den enda formulering som strukits under i denna del sammanfattar den centrala poäng som här gjorts och som är avgörande för hela mitt arbete och syfte, att metoden tillåter ett gemensamt konstruerande av mening om demokratifrågor utifrån ingångar som ges av såväl texten som elevernas egna funderingar.

Samtalets efterarbete

Den avslutande delen av DSU handlar om skrivande. I min undersökning placerades detta individuella skrivarbete, såsom rekommenderas i *Läsa mellan raderna*⁵⁸, i direkt anslutning till bearbetningen, läsningen av och samtalandet om texten. Därutöver har eleverna fått skriva i form av en utvärdering över nätet, som jag analyserar senare i detta kapitel. Det de fick skriva direkt utformades i två frågor som inte fokuserade på detaljfrågor utan *helheten*, med en fråga där de sammanfattar texten och en där de får reflektera över hur deras tankar kring klimatfrågan förändrats efter övningen.⁵⁹

Som svar på den första frågan, som kan kopplas till förståelse-delen av mitt syfte, återkom alla elever till det tema och den fråga jag beskrev i kapitlet ovan: om osäkerhet och optimism kontra pessimism. Efter sammanfattningar av Azars text och samtalet, ofta med smarta utvikningar om långsiktiga och indirekta konsekvenser av klimatförändringarna som Niclas "[de] gör att vi kommer få fler flyktingar, krig och svält i världen om vi inte tar ett ansvar för att vända utsläppen", närmade sig samtliga elever denna osäkerhet. De flesta elever kom in på detta efter längre resonemang om ämnet, men Muhammed, som skrev kortast svar, uttrycker det kanske mest direkt och kärnfullt. Så här lyder hans fullständiga svar på fråga ett, där han ska sammanfatta Azars text: "Framtiden må se dyster ut men vi har fortfarande chanser att ändra på den!".

Metoden att arbeta med skriftliga reflektioner efter genomförd läsning och avslutat samtal har flera fördelar. Dels är det ett sätt se att de olika enskilda eleverna faktiskt har hängt med – i ett samtal, speciellt om deltagarna är många, är det annars lätt att någon elev bara låtsas göra det, nickar instämmande och går därifrån utan att ha ökat sin förståelse. Och dels är det ett sätt att individuellt repetera, sammanfatta och sätta sin särprägel på det gemensamma meningsskapande som skett för att så uttrycka och bearbeta sin egen förståelse, här om

⁵⁸ Tengberg, "Teoretisk bakgrund", i Olin-Scheller & Tengberg (red.), s. 43–46.

⁵⁹ Se bilaga 5.

klimatfrågan. Elevernas svar visar på en god förståelse för frågan och komplexiteten i den – något Niclas svar illustrerar väl. Det är osäkert om de hade nått en sådan även utan lässtrategin, om de fått läsa texten på egen hand. För att gå till botten med det hade krävts en mer storskalig undersökning, med fler deltagare och kontrollgrupper, vilket har legat utanför min undersöknings ram att genomföra. Men det faktum att temat osäkerhet och optimism kontra pessimism var så framträdande i både samtalet och elevernas skriftliga reflektioner antyder att själva samtalsformen har gjort avtryck, och att deras förståelse av klimatfrågan har förstärkts med hjälp och på grund av metoden.

Vad gäller frågan om engagemang i klimatfrågan har sådan visats i och under själva samtalet, av samtliga elever. I deras skriftliga reflektioner förekommer tecken på sådant i citatet ovan – både Niclas och Muhammeds svar visar på, även om de främst handlar om förståelse, sådant. Men främst, och mest direkt, uttrycks detta i den skriftliga reflektionens andra fråga, som handlar om hur och om deras tankar om klimatfrågan har ändrats efter övningen. I denna fråga är eleverna splittrade – tre skriver att deras tankar ändrats, två att de inte gjort det och en är osäker. Till exempel skriver Alva att hon har fått mer kunskap inom frågan och att hon ”som person önskar att det kommer bli bättre i världen om vi alla människor hjälps åt. Om alla hjälps åt kommer det bli bättre”, medan Emina menar att hennes tankar ”inte har förändrats efter att jag har läst texten eftersom det är något jag lägger märke till och en fråga jag verkligen bryr mig om”. Niclas, den som pendlar i frågan, skriver å ena sidan att hans tankar inte har ändrats ”eftersom jag vetat om detta och förstått konsekvenserna” innan, men å andra sidan att han har blivit påmind om ”att vi egentligen inte lever ett fint liv. Vi måste leva ett mer sparsamt liv för oss och miljön”.

Frågan om engagemang är på sätt och vis svårare att diskutera och mäta än den om förståelse. Förståelse kan direkt uttryckas och har så gjorts, i samtalen och de skriftliga svaren. Men engagemang visar sig inte på samma sätt. Det är svårt att finna eller tänka sig effektiva verktyg för att se det i undervisningen. Frågar man en elev om dennes engagemang i någon demokratifråga, som klimatfrågan, finns risken att denne svarar ja bara för att tillfredsställa läraren och skolans krav – elever fattar förstås att det ”rätta svaret” är att bry sig om klimatet, stå upp för jämlikhet mellan könen, bry sig om demokrati och så vidare. Och är det uttryckta engagemanget ärligt menat är det svårt att säga vad det har för faktisk effekt, om det efterlevs senare. Det är den andra delen och anledningen till att engagemang är svårt att mäta: engagemang antyder något långsiktigt och vi som lärare varken har eller bör ha verktygen för att undersöka om eleverna uttrycker det också utanför skolan, i sitt privatliv och senare, efter

att de tagit studenten. Den här problematiken hänger ihop med hur demokratiuppdraget formuleras i Skollagen, där det står att utbildningen ska främja elevers ”utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare”.⁶⁰ Det är ett hedervärdigt mål, men möjligtvis ger en sådan framåtsyftande och formande formulering fel fokus på demokratiuppdraget, i alla fall om man utgår från Biestas tankegångar.

Förstår och tolkar man istället skolans demokratiuppdrag utifrån Biestas idéer kan saken ses på annorlunda. Det kan även min fråga om engagemang. Huruvida vi faktiskt kan och lyckas skapa de aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare Skollagen vill är svårt att säga, avgöra och mäta. Men tar vi istället fasta på hur man i undervisningen kan skapa rum för demokratiskt utövande, demokratisk subjektivitet med Biestas ord, kan demokratiuppdraget ses som något som tar plats i enskilda situationer, och inte ständigt syftar framåt. Utifrån detta tankesätt kan det engagemang i klimatfrågan jag sökt undersöka och uppnå ses på annorlunda. Det kan då, som jag har varit inne på, på goda grunder antas ha tagit plats i samtalen, men också getts uttryck för i de skriftliga svaren. Även de elever som skrev att deras tankar om klimatfrågan inte har förändrats har visat ett engagemang, på så sätt att de tänkt, samtalat och skrivit om den och visat en förståelse för dess komplexitet. I de enskilda skriftliga delarna av undervisningen har det samtal, och den demokratiska subjektivitet de där skapade och tog del av, fått ett individuellt uttryck. Även om de innan har varit pålästa om klimatfrågan har denna förståelse fördjupats av textarbetet och samtalet – vilket alla medgav i svaren till den första frågan. Och det gemensamma meningsskapandet och den demokratiska subjektivitet som tog plats då har internaliserats i och genom skrivandet. Själva den processen är ett slags engagemang – kanske inte utifrån Skollagens framåtsyftande ideal, men utifrån Biestas tankar.

Det var den ena delen av det skriftliga materialet min övning resulterade i – de svar eleverna skrev i direkt anslutning till läsningen. Det andra tillkom som resultat av den enkät de fick svara på en vecka efteråt. Enkäten innehöll fyra frågor, varav en liknande den andra de fick i det första skrivarbetet och vars svar kan illustrera samma poänger. Frågan lød: ”Har du upplevt att dina tankar om klimathotet förändrades efter läsning av och samtalet om texten, så här några dagar efter läsningen? Hur och varför? Om inte: varför?”. Svaren var liknande – vissa positiva, andra tveksamma. Men i de övriga frågorna, som snarare handlade om att eleverna skulle tänka kring och utvärdera själva metoden, ges en inblick i andra frågor.

⁶⁰ Skollagen.

Enkätens tredje fråga, ”Om du hade läst den här texten ensam, tror du att din förståelse av den hade varit annorlunda? Hur och varför?”, fick flera, för mina syften, positiva svar. En elev (de har svarat anonymt och jag vet därför inte vem) skrev till exempel så här:

Ja lite, eftersom det fanns ett fåtal ord som jag inte förstod vilket hade inneburit att jag inte hade fått fram samma budskap om jag inte förstår orden. Men det fick jag i gruppen. Men det är klart att man ändå förstår sammanhanget men man får en större inblick i texten om man gör det i grupp.

Återigen är det viktigt att påpeka att det är vanskligt att säga något definitivt om huruvida övningen har hjälpt elevernas läsförståelse på grund av att den var så pass kort, men här antyds att åtminstone ett slags omedelbar läsförståelse har gynnats. Citatets första del knyter an till sådant jag diskuterade under ”Samtalets gång” och den sista meningen, om sammanhanget, kan kopplas till det som togs upp i ”Samtalets teman”. Svaret kan på så vis ses som stöd för mina påståenden och resonemang där, från det perspektiv som är viktigast i skolsammanhang: elevens. Ett liknande svar, på så sätt att det är positivt och knyter an till poänger jag gjort här, finns på enkätens andra fråga, ”Hur tyckte du att samtalet kring texten gick? Kändes det till exempel relevant, intressant, onödigt eller annat?”. I ett svar till den står bland annat: ”Diskussionen blev som en fortsättning på texten vi läste och många relevanta påståenden kom upp. Vi började ibland prata om saker som var lite utanför ämnet men det gjorde bara diskussionen roligare.”. Vad jag skrev om i det förra delkapitlet, om hur man med en metod som DSU kan få till ett samtal som inte helt och direkt kretsar kring den aktuella texten men som genom den behandlar breda och relevanta frågor, sammanfattas här väl. Och ytterligare en viktig poäng görs – det kan vara roligt med.

Enkätens första fråga, ”Hur brukar du annars jobba med texter i skolan? Är det på liknande sätt, och hur är det så fall likt/olikt?”, handlar mindre om hur engagemang i och förståelse för klimathotet kunde utvecklas i min givna situation, men fungerar väl som övergång till en avslutande diskussion om potentialen i DSU mer generellt. De flesta svar till frågan var jakande. Ett exempel är detta: ”Ja, det kan vara på liknande sätt då vi gör det i hel klass. Det är då likt eftersom vi diskuterar och förklarar så som vi gjorde på denna uppgiften.”. Detta verkar antyda att Skolinspektionen då delvis hade fel, att det åtminstone på denna skola arbetas med lässtrategier och aktivt bearbetande av texter i undervisningen.⁶¹ Hur det än är med den saken – min enkät erbjuder förstås ett allt för tunt underlag för att bedöma det – kan svaret förstås med koppling till och utifrån mina resonemang i ”Samtalets förarbete”, om hur DSU knyter an

⁶¹ Skolverket 2016, s. 6–9.

till andra lässtrategier, även mer informella sådana. Hade DSU genomdrivits så som den egentligen ska, under en längre period med aktivt bruk av alla de sju mindre lässtrategier metoden inbegriper, hade eleverna sannolikt inte känt igen undervisningssättet i lika hög grad, men nu kan de relatera till olika grepp och tekniker som nog finns i de flesta lärares verktygslådor. Här ligger också, som jag resonerade om i kapitlet ”Samtalets förarbete”, som jag ser det mycket av förtjänsten med DSU: den täcker och inbegriper många andra lässtrategiers kvaliteter och är därför både lättillgänglig och omfattande.

Men nu är inte denna uppsats syfte att pröva just DSU: s effektivitet, utan att undersöka den som en metod för att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan. Det var också det jag utgick från i den presentation jag höll på gymnasieskolan där jag utfört min övning den 2/5 och som finns i form av bilaga 2 – mitt sista material att analysera, en naturlig slutpunkt för min diskussion och den avslutande, verksamhetsförbättrande, delen av min aktionsforskning. Jag anpassade denna efter vad mina kollegor kunde finna mest relevant och vad jag såg som mest viktigt att få ut. Förutom först en introduktion av mitt arbete, som de flesta redan kände till, och senare information om DSU och klimatdidaktik presenterade och utgick jag från två problem. Det ena handlar om läsförståelse – att, som jag skrev i min presentation svenska ”ungdomars läsförståelse har gått ner och de får generellt sett inte tillräckligt bra undervisning i det”. Och det andra handlade om miljöfrågan och undervisning – att Sverige ”har satt höga mål för att bli världsledande inom undervisning för hållbar utveckling”. Efter att jag läst upp det senare citatet ställde jag en öppen fråga om huruvida lärarna på skolan upplevde sig ha tid, skäl och stöd nog för att bedriva en sådan, klimatdidaktisk, undervisning. Flera naturvetenskapslärare svarade ja – det ingår ju i tydlighet i deras kursers ämnesplaner⁶² - men de flesta andra menade sig ha, på grund av tidsbrist eller annat, bortprioriterat det.

Men min poäng i presentation, och hela denna uppsats, är förstås att det finns skäl, möjligheter och vägar att arbeta klimatdidaktiskt i fler ämnen än så – klimatfrågan berör, och bör göra så även inom skolan. Jag har här, av naturliga skäl, utgått från svenskundervisningen och utforskat en väg för att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan inom ramen för undervisning i läsförståelse. Denna metod, en av många, har visat sig ha vissa förutsättningar och villkor, och ännu fler möjligheter – varav den främsta jag menar är att man så kan arbeta

⁶² Se t.ex Kursplanen för biologi på gymnasieskolan, <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/bio> - 2/5 2018 & Kursplanen för kemi på gymnasieskolan <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kem> - 2/5 2018.

integrativt med de bägge uppdragen utifrån Molloys och Biestas ideal. Jag sammanfattar i nästa kapitel, uppsatsens sista, allt detta och får utifrån det en bredare diskussion.

Slutdiskussion

Jag har i denna uppsats utforskat sätt att, inom svenskämnets läsundervisning, utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan genom läsundervisning. I linje med aktionsforskningen har jag genomfört och undersökt ett undervisningsförlopp på en gymnasieskola i södra Skåne, där jag samlat sex ettor för gemensamt utövande av lässtrategin dialogbaserad strategiundervisning. Jag har kommit fram till att detta låter sig göras – i analysen har jag visat på att både engagemang och förståelse kunde utvecklas. Så skedde, dessutom, på ett sätt som effektivt involverade skolans bägge uppdrag, enligt Molloy's integrativa syn och Biestas idéer. I analysen kursiverade jag vissa centrala begrepp, som sammanfattar mina centrala poänger. Det rör sig om både villkor för och förtjänster med mitt valda tillvägagångssätt. Jag listar och resonerar om dem nedan, i punktform, för att sammanfatta min uppsats i dess helhet.

- Mitt valda sätt att arbeta visade sig kräva en *bred grundkunskap* hos läraren. Om detta resonerade jag i förhållande till DSU och annan liknande sociokulturell, samtalsorienterad och elevcentrerad metodik. För att läraren effektivt ska fungera som en samtalsledare, som guidar eleverna i läsningen på det sätt som rekommenderas i *Läsa mellan raderna*, krävs att hen kan sina saker, och kan visa och använda den kunnighet även när samtalet tar oväntade vändningar och går längs oanade spår. I mitt fall handlade denna grundkunskap inte bara om den aktuella lässtrategin, utan även om klimatfrågan.
- Att arbeta med *begreppsförståelse* visade sig vara avgörande för att förbereda och få till det slags samtal min övning syftade till. Att förstå och lära sig begrepp är annars som hör de lägre stadierna av läsförståelse till, i alla fall i den definition av läsförståelse, Bråtens, som jag här har utgått ifrån. Men det meningsskapande som är kärnan i denna definition kräver en god förståelse av såväl allmänna som ämnesspecifika begrepp. Jag har här betonat att även sådant som förståelse av termer och begrepp är fundamentalt för en vidare, bredare och djupare förståelse av en text, samt en förutsättning för att få till ett gemensamt meningsskapande samtal utifrån den.
- Även *textens struktur* var nödvändig att ta hänsyn till. Jag har i denna uppsats – olikt de flesta andra forskare jag utgått från, som fokuserat mest på skönlitteratur – utgått från ett slags facktext, en essä: Michael Azars ”Sex lärdomar som kan hjälpa oss att rädda världen”. Det har, med grund i egna resonemang och annan forskning, hävdats att kännedom om sådana texter är nödvändigt för elever, ur såväl ett kunskapsinriktat som

medborgerligt perspektiv. Att uppmärksamma och arbeta med textens specifika struktur har därför varit avgörande.

- Klimatdidaktik görs bäst, har jag och de forskare jag har utgått från, *ämnes- och gränsöverskridande*. I denna övning har undervisning bedrivits utifrån svenskämnet, men inte desto mindre visade det sig att det ämnes- och gränsöverskridande kom fram och tog plats på ett naturligt sätt. Arbetar man utifrån detta kan samtalet fördjupas, och engagemanget och förståelsen med det.
- Mitt arbetssätt har visat sig kräva, och kunnat förstärkas av, en hänsyn till *förförståelse*. Detta är en grundläggande del av läsförståelse och en sociokulturell kunskapssyn – att man ser och lär sig något nytt utifrån ens referensram och förförståelse, och att det är så mening konstrueras och kunskapen görs till ens egen. I mitt arbete med DSU har det visat sig viktigt att som lärare försöka locka fram och synliggöra elevernas förförståelse. Det är ett sätt att gynna samtalet och därigenom alla inblandade elever.
- Under samtalets gång har jag och eleverna jobbat med *rättning* och korrigerat varandra. Fastän undervisningssättet är elevcentrerat och kunskapssynen sociokulturell har jag här hävdade att man inte bör låta direkta felaktigheter eller inkorrekta tolkningar av en text passera. Det är utifrån en riktig bild av en texts begrepp och resonemang, och en samsyn kring detta, som mening kan skapas.
- För att få till ett konstruktivt samtal har en *elevgrupp med god inre kultur* krävts. Jag resonerade om detta i förhållande till begreppet ovan, rättningar – sådana kan bara göras om det är högt i tak och råder en förlåtande stämning. Ett konstruktivt samtal hämmas av spänningar i gruppen, och en samtalsorienterad metodik som DSU kräver därför hänsyn till detta.
- Utifrån förutsättningarna ovan har jag menat att eleverna i min övning lyckades *diskutera och gemensamt konstruera mening kring avgörande demokratifrågor*. Detta har analyserats utförligt, utifrån citat ur det transkriberade samtalet och elevernas skriftliga efterarbete, och är själva kärnan i mitt arbete. Det är i dessa diskussioner, aktualiserade av klimatfrågan och möjliggjorda av den dialogbaserade strategiundervisningen, som jag menar att man kan arbeta med skolans kunskaps- och demokratiuppdrag integrativt och där perspektiven har kunnat förstärka varandra.
- I det skriftliga efterarbete som eleverna fått göra har fokus legat på *helheten*, inte detaljerna. Detta fokus rekommenderas av läsforskarna bakom *Läsa mellan raderna*. Och ett helhetsperspektiv har också visat sig vara hjälpsamt för syftet att greppa och

diskutera klimatfrågan – i läsningen och samtalet fokuserade vi sällan på exakt hur många vindkraftverk som byggts ut de senaste åren, utan snarare på vad utbyggnaden av förnybar energi generellt kan innebära för frågan, till exempel.

Punkterna ovan sammanfattar och visar ett sätt att arbeta med att utveckla engagemang i och förståelse av klimatfrågan. Man kan förstås tänka sig en mängd andra olika tillvägagångsätt. Vissa har prövats, och diskuteras i de olika kapitlen i *Klimatdidaktik*, men det rör sig om ett ännu relativt utforskat fält. Ska jag peka ut det främsta resultatet med denna uppsats är det just att jag genom den har kunnat utforska vidare denna högaktuella fråga. Och jag har kunnat göra det genom att para den med ett annat, relativt utforskat, utbildningsvetenskapligt ämne: lässtrategin dialogbaserad strategiundervisning. Även denna sorts forskning är högaktuell – det visar, om inte annat, den rapport från Skolverket som fastslår att läsundervisningen i svenska skolan inte bedrivs tillräckligt planerat och organiserat.

För att utveckla engagemang i och förståelse för klimatfrågan på ett bredare plan, i skolan och samhället, krävs att frågan tas upp, och klimatdidaktiskt arbete tillåt tas plats, i olika ämnen och ur olika perspektiv. Att kunna läsa om klimathotet och utifrån det beröra grundläggande demokrati- och framtidsfrågor är ett sätt att nå dit. Det är angeläget – utmaningen vi står inför i och med klimathotet är, som Azar sammanfattar det, enorm.⁶³ Och det är en utmaning som handlar om själva grunden för vår civilisation – dess chanser till överlevnad. Att inte beröra den på ett medvetet och planerat sätt i skolan, den institution där morgondagens samhällsmedborgare fostras och utbildas, vore ett misslyckande för oss och ett svek mot dem.

⁶³ Azar 2014, s. 49.

Källförteckning

Azar, Christian, *Makten över klimatet*, [Ny utg.], Bonnier, Stockholm, 2014.

Azar, Christian, "Sex lärdomar som kan hjälpa oss att rädda världen", <https://www.dn.se/kultur-noje/christian-azar-sex-lardomar-som-kan-hjalpa-oss-att-radda-varlden/>.

Biesta, Gert, *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, Studentlitteratur, Lund, 2006

Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne, *Vetenskapsteori för lärarstudenter*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2013

Bråten, Ivar (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008.

Chalmers hemsida, om Christian Azar, <https://www.chalmers.se/sv/personal/Sidor/christian-azar.aspx>.

Hadley-Kempton, Isobel, "Jag ser deras resor och mitt avund vet inga gränser", <https://www.expressen.se/kultur/isobel-hadley-kempton/jag-ser-deras-resor-och-min-avund-vet-inga-granser/> - 22/2 2018.

Holmström, Josefin, <https://www.svd.se/medelklassens-debatt-om-flygvagran-osar-av-forakt> – 22/2 2018.

IPCC, "Publications and data", http://www.ipcc.ch/publications_and_data/publications_and_data_reports.shtml - 22/2 2018.

Kronlid, David (red.), *Klimatdidaktik: att undervisa för framtiden*, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2010.

Kursplanen för biologi på gymnasieskolan, <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/bio> - 2/5 2018.

Kursplanen för kemi på gymnasieskolan <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kem> - 2/5 2018.

Liljestrand, Jens, "Jag är trött på att visa mitt barn en döende värld", <https://www.expressen.se/kultur/jens-liljestrand/jag-ar-trott-pa-att-visa-mitt-barn-en-doende-varld/> - 22/2 2018.

Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007.

Molloy, Gunilla, *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*, Upplaga 1, Studentlitteratur, Lund, 2017.

Norrby, Catrin, *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*, 3., [rev.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2014.

Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael (red.), *Läsa mellan raderna*, Första upplagan, Gleerups Utbildning, Malmö, 2016.

Rönnerman, Karin, (red.), *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner*, Studentlitteratur, Lund, 2004.

Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon: Svenskläraryöreningen 100 år 1912–2012*, Svenskläraryöreningen, Stockholm, 2012.

Skollagen, 2010, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.

Skolinspektionen, ”Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9”, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/svenska/10-slutrapport-lasundervisning-m.pdf>.

Skolverket, ”Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011”, https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705.

Skolverket, ”Att läsa och förstå: Läsförståelse av vad och för vad?”, 2016, https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3694.pdf%3Fk%3D3694.

Skolverket, “Skolornas arbete med demokrati och värdegrund“, 2012, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/demokrati/kvalgr-demokrati-slutrapport.pdf>.

Skyttedal, Sara, ”Ta flyget till Thailand för klimatets skull”, <https://www.expressen.se/debatt/ta-flyget-till-thailand-for-klimatets-skull/> - 22/2 2018.

SOU, Kommittén för utbildning för hållbar utveckling, ”Att lära för hållbar utveckling: betänkande”, 2004,

<http://www.regeringen.se/49b71d/contentassets/09ac8f7b0f9d402395ff95af1f6eb7cf/att-lara-for-hallbar-utveckling-sou-2004104>.

Thavenius, Jan & Malmgren, Gun (red.), *Svenskämnet i förvandling: historiska perspektiv - aktuella utmaningar*, Studentlitteratur, Lund, 1991.

Westlund, Barbro, *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : högstadiet*, 1. uppl., Natur & kultur, Stockholm, 2015.