DOKTORSAVHANDLINGAR I SPRÅKDIDAKTIK 7
DISSERTATIONS IN LANGUAGE EDUCATION 7

Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter
Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program

Pia Visén

Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter

Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program

Pia Visén

Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Institutionen för språkdidaktik

© Pia Visén, Stockholms universitet 2015
ISBN 978-91-7649-131-7

Tryckeri: Holmbergs, Malmö, 2015
Distributör: Publit

Foto: Sven-Åke Visén

Till er alla,
men mest till älskade lilla Helga,
som blev årsbarn med den här avhandlingen!

Förord

När den här avhandlingen försvaras har många gymnasieelever nyss fått sina betyg. Hur gick det för dem? Klarade de sina kurser? Utvecklade de förmågorna de behöver? Är de rustade för det som händer nu? För oss som arbetar i skolan är frågorna kring elevers utveckling många. Att försöka förstå, söka svar och att kanske hitta något svar på någon av alla frågor är som att lägga ett stort pussel: svårt att hitta rätt bit, jubel när några bitar passar, och ofta ett monotont hopfogande av alla de ljusblå bitarna i högra hörnet. Men så en dag är pusslet lagt. Bilden går att se och vad blev det?

Arbetet med den här avhandlingen har skett på halvtid under fyra år, samtidigt med arbete i skola och kommun, och som en komplettering efter licentiatexamen. Avhandlingsprojektet gav mig förmånen och utmaningen att få arbeta med att försöka förstå en av frågorna kring de utmaningar som möter elever på ett av gymnasiets yrkesprogram, hur de ska bli allt mer aktiva deltagare i olika läspraktiker – olika läsmiljöer. De elever och lärare som jag mötte på Skogslänsskolan, och deras arbete med texter, har varit en del av mitt liv och min tanke under fyra år nu. Förhoppningsvis har det lett till lite större förståelse och lite mer kunskap! Avhandlingsarbetet har både krävt och givit mycket på många olika plan, och för det känner jag stor tacksamhet. Det är så många människor som med både klokhet och vänlighet har bidragit till att göra detta möjligt och till att det blivit vad det blivit, att det inte finns utrymme att nämna alla vid namn här, men ni finns i min tanke. Det finns dock några som jag särskilt vill lyfta fram.

Först vill jag rikta ett oändligt tack till informanterna, alltså de elever och lärare som generöst lät mig ta del av sina lärmiljöer. Ett lika oändligt tack till professor Kristina Danielsson och filosofie doktor Jenny Wiksten Folkeryd som handlett mig med stort tålamod och mycket vishet, som utmanat och uppmuntrat, allt i rättan tid. Ett speciellt tack till professor Caroline Liberg som genom sin noggranna läsning bidrog till avhandlingens slutgiltiga form och innehåll. Professor Anne Burns, som först introducerade tanken på lexikal kohesion som ett sätt att förstå vad samtalen rörde sig om, är också en person till vilken jag vill rikta ett särskilt tack. Ett varmt tack även till filosofie doktor David Rose som i tålmodiga mailkonversationer fick mig att greppa aktivitetssekvensrelationer och i intressant samtal se samband mellan olika analysnivåer, och som med sin passion för en demokratiserande utbildning och klassrumspraktik är en inspiration.

Yvonne! Tack för att du läste min text och gav kloka kommentarer. Tack också för gott samarbete, många och långa diskussioner och frustrerade analysförsök, eureka-ögonblick och en framväxande modell och struktur för analys, glädjen över lilla Lydia, tapas på Hornstull och lunch på 38e våningen i

Brisbane, regnstorm i Kavalla, och möten i både norra och södra Hälsingland… Jag kommer alltid att vara dig tacksam! Jag är glad att jag har fått vara din arbetskamrat under de här åren och hoppas på en fortsättning både i forskning och vänskap.

Anna, Annelie, Anette, Karin, Marie, Susanne, tack för att ni korrekturläste så noga!

Ett stort tack vill jag rikta till mina arbetsgivare på Voxnadalens gymnasium och i Ovanåkers kommun, som stått bakom mig. Stort tack också till institutionen för språkdidaktik på Stockholms universitet där jag hört hemma under de här åren. Tack Anders Philipsson och Elisabeth Zetterholm som slutgranskade texten. Varma tack till alla kloka doktorandkollegor på ISD, som delat ljuvt och lett. Många tack också till alla fantastiska kollegor på Voxnadalens gymnasium, men särskilt till Anette Lindblom - en alldeles särdeles begåvad bibliotekarie utan vilken det hade blivit bra mycket svårare att hitta alla referenser!

Och sist, men absolut inte minst, till alla kära vänner och till min älskade familj: mamma Frida, Lars, Karolin & Ralf & Helga, Josefin, Sven-Åke, ni har stöttat mig på era alldeles egna vis. Tack för alla långa samtal som hjälpt min tanke vidare! Tack för glada tillrop och goda omeletter! Men mest, tack för att ni är just ni och tack för att ni trodde på att jag skulle klara det!

Stockholm och Alfta, den 15 juni 2015

Pia Visén

Innehåll

Förord vi
Tabellförteckning xiii
Figur- och exempelförteckning xv

Kapitel 1. Introduktion 1
Bakgrund 1
Avhandlingens relation till licentiatstudien 1
En växande klyfta? 2
Litteracitetspraktikernas förväntningar och krav 4
Programmålen 5
Behov av stöttande modeller 7
Sammanfattning 8
Avhandlingens disposition 8

Kapitel 2. Syfte och forskningsfrågor 9

Kapitel 3. Forskningsbakgrund, didaktiska aspekter och begreppsdefinitioner 11
Text 12
Läsande 13
Textsamtal 15
Sammanfattning och studiens bidrag till forskningsfältet 23

Kapitel 4. Teoretiskt ramverk 25
Grundläggande teoretiska ramar 25
Tolkningsramar 26
Analysramar 29

Kapitel 5. Avhandlingens material och metod 35
Forskningsetik 36
Urval, deltagare och miljö 37
Insamlingsmetod 38
Forskarrollen 39
Material 39
Transkriptioner 41
Exemplen i transkriptionerna 42
De lästa texterna 42

Analysmetoder 45
Analys av hur språkliga samband till texten konstrueras 47
Analys av sätt att röra sig i texten 49
Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen 53

Kapitel 6. Att organisera och genomföra textsamtalen 55
Textsamtalskontext och frågor 55
Enskilt läsande och frågor om detaljer 57
Texten segmenteras och begrepp reds ut 58
Högläsning och förförståelse 59
Lärarnas reflektionssamtal 60
Läsa för att förstå fakta 62
Läsa för att förstå och göra 62
Läsa för att förstå och reflektera tillsammans 63
Sammanfattning av lärarnas reflektioner 64

Kapitel 7. Att skapa samband med texten – kohesionen och aktivitetssekvenserna 67
Lexikal kohesionsanalys 68
Aktivitetssekvensanalyser 70
Textens innehållsord i samtalen – Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser 76
Att skapa lexikala samband i de olika ämnena 78
Att repetera ord ur texten 79
Att variera taxonomiskt och koppla till aktiviteter och implikationer 82
Att utforska fältet 87
Sammanfattande jämförelse av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i textsamtalen i de olika skolämnena 91
Konjunktiv kohesionsanalys 92
Samordnande språkliga bryggor – konjunktiv kohesion 95
Samordnande språkliga bryggor i de olika ämnena 97
Att sambandet till texten är vagt 98
Att skapa logik mellan textens begrepp och elevernas praktikerfarenheter 101
Att långa resonemang hålls samman 104
Sammanfattande jämförelse av konjunktiv kohesion 107
En bild av kohesionen i textsamtalen – textfragment eller intertextuellt sammanhang 107

Kapitel 8. Att röra sig i texten – Textrörligheten 111
Analysmodell för textbaserad textrörlighet 114
Att röra sig textbaserat i texten 119
Textbaserad textrörlighet i de olika ämnena 121
Att gissa ordet – ett förhör 123
Att reda ut begreppet – ett texttolkande samtal 126

Att tala om lärdomar – ett dialogiskt texttolkande samtal om innehåll och innebörd ... 129
Analysmodell för associativ textrörlighet ... 132
Att associera texternas innehåll till kunskap, erfarenhet och andra texter 134
Associativ textrörlighet i de olika ämnena ... 135
Att erfarenheten inte ställs i relation till texten ... 136
Att erfarenheter av att göra ställs i relation till texten ... 136
Att erfarenheten, kunskapen och andra texters innehåll ställs i relation till texten ... 138
Analysmodell för interaktiv textrörlighet ... 141
Interaktiv textrörlighet i de olika ämnena ... 144
Att inte fånga upp läsar- och författarroll ... 145
Att inte visa interaktiv textrörlighet ... 145
Att koppla läsarens uppfattning till texttypiska drag och författarintention ... 145
Vid eller snäv, bred eller begränsad – Sammanfattande jämförelse av visad textrörlighet i de tre ämnena ... 147
Progressiv textrörlighet ... 149

Kapitel 9. Diskussion ... 151
Textsamtalens organisation och genomförande ... 154
Textsamtalen i relation till programmål, ämnens syften, traditioner och ämneskonceptioner ... 158
Industritekniska programmets karaktärsämnen ... 159
Svenskämnet ... 161
Textsamtalen som sätt att skapa samband till texten och att röra sig i texten ... 162
Varierad lexikal kohesion stärker textbaserad rörlighet ... 163
Aktivitetssekvensrelationer stärker associativa och interaktiva sätt att tala om texten ... 164
Konjunktiv kohesion stärker rörliga resonemang ... 166
Utbyggd kohesion och progressiv textrörlighet ... 167
Textsamtalspraktikerna ... 167
Metoddiskussion ... 172

Kapitel 10. Slutsatser och didaktiska implikationer ... 175
Nära texten och utifrån egen erfarenhet ... 175
Inramning – dialogicitet och explicitet ... 177
Igenkänning – att göra tillgängligt ... 177
Realisering – att bli deltagare ... 177
Att sammanfatta ett läsutvecklande textsamtal ... 179
Vidare forskning ... 182

Summary ... 185
Introduction and Aim ... 185

Research Design and Theoretical Perspectives....185
Research Questions....186
Data Collection....186
Data Analysis....186
Results....187
Model for content analysis of text-talks....187
Examples of Text-talk Practices....187
Fragmented or Cohesive text-talks....188
Picking Words or Unfolding the Field when Moving in the Text....188
Further Research....189

Referenser....191
Material....197
Opublicerade referenser....197

Bilagor....199
Bilaga 1. Exempel ur läromedel i träteknik....200
Bilaga 2. Exempel ur lärobok om svetsning....202
Bilaga 3. Exempel ur myttext i svenska....203

Tabellförteckning

Tabell 1. Materialets olika delar. 40

Tabell 2. Olika slag av kohesion (markerade med understrykning). 49

Tabell 3. Antal flerledade, isolerade och textanknutna frågor i respektive ämne i de 48 sekvenserna i urvalet av analyser för jämförelser av textsamtalen. 57

Tabell 4. Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i de 48 jämförda sekvenserna i alla tre textsamtalen. 77

Tabell 5. Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i de olika textsamtalen. 78

Tabell 6. Konjunktiv kohesion totalt, samt därav fördelat på olika typer av konjunktiv kohesion i de 48 jämförda samtalssekvenserna. 96

Tabell 7. Kombinationer av konjunktiv kohesion totalt, samt därav fördelat på olika kombinationer av konjunktiv kohesion i de jämförda 48 samtalssekvenserna. 97

Tabell 8. Konjunktiva kohesionstyper i de olika ämnena. 98

Tabell 9. Manifesterad textrörlighet i antal sekvenser av de totalt 48 sekvenserna i urvalet. Den högra kolumnen visar gränsöverskridande sekvenser. 112

Tabell 10. Antalet frågor som bjuder in till respektive textrörlighetstyp i respektive ämne. 113

Tabell 11. Modell för textbaserad textrörlighet (Liberg et al. 2012b:67). 115

Tabell 12. Bearbetad modell för textbaserad textrörlighet. 117

Tabell 13. Antalet textbaserade frågor, sekvenser, rörlighet mellan dimensioner och grad av textbaserad textrörlighet. Inom parentes redovisas dessutom frågor och sekvenser där textbaserad textrörlighet kombineras med någon annan textrörlighetstyp. 122

Tabell 14. Modell för associativ/utåtriktad textrörlighet (Liberg et al. 2012b:69). 132

Tabell 15. Bearbetad modell för associativ textrörlighet. 133

Tabell 16. Antalet sekvenser med associativ textrörlighet, dimensioner och grad. 135

Tabell 17. Modell för interaktiv textrörlighet (Liberg et al. 2012b:70). 142

Tabell 18. Bearbetad modell för interaktiv textrörlighet. 143

Tabell 19. Antalet sekvenser med interaktiv textrörlighet, dimensioner och grad, i de olika ämnena. 144

Tabell 20. Textrörlighet, dimensioner och grad relaterat till ämne. 147

Tabell 21. De olika ämnenas textsamtalspraktiker. 152

Figur- och exempelförteckning

Figur 1. Kohesion och Aktivitetssekvenser. 47

Figur 2. Illustration av svetsfog (Henriksson & Hällman 2009:96). 83

Figur 3. Illustration av kallriktning (Henriksson & Hällman 2009:99). 127

Exempel 1 56
Exempel 2 56
Exempel 3 72
Exempel 4 72
Exempel 5 73
Exempel 6 74
Exempel 7 75
Exempel 8 79
Exempel 9 80
Exempel 10 80
Exempel 11 81
Exempel 12 81
Exempel 13 81
Exempel 14 83
Exempel 15 84
Exempel 16 85
Exempel 17 86
Exempel 18 87
Exempel 19 88
Exempel 20 89
Exempel 21 90
Exempel 22 94
Exempel 23 96
Exempel 24 96
Exempel 25 97
Exempel 26 98
Exempel 27 99
Exempel 28 99
Exempel 29 99
Exempel 30 100
Exempel 31 100
Exempel 32 101
Exempel 33 101
Exempel 34 102

Exempel 35 102
Exempel 36 102
Exempel 37 103
Exempel 38 103
Exempel 39 104
Exempel 40 104
Exempel 41 105
Exempel 42 106
Exempel 43 117
Exempel 44 118
Exempel 45 118
Exempel 46 120
Exempel 47 120
Exempel 48 121
Exempel 49 124
Exempel 50 124
Exempel 51 125
Exempel 52 128
Exempel 53 128
Exempel 54 129
Exempel 55 130
Exempel 56 134
Exempel 57 137
Exempel 58 137
Exempel 59 138
Exempel 60 138
Exempel 61 139
Exempel 62 140
Exempel 63 143
Exempel 64 146

Kapitel 1. Introduktion

”Ska vi läsa allt det här? [...] Alltså du skämtar!” säger en elev till en av lärarna i den här undersökningen. Texten som ska läsas bjuder ett motstånd som måste överkommas om läsningen av den ska leda till utveckling av litteracitet och ämnesförståelse. Ett sätt lärare använder för att få elever att komma över motståndet mot att läsa är att samtala om texten för att skapa förståelse för densamma. Den här studien handlar om just sådana textsamtal.

Bakgrund

Avhandlingens relation till licentiatstudien

Föreliggande avhandling är delstudie två som tillsammans med en licentiatuppsats, *Textuell makt. Fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap* (Anderson 2011), utgör grund för doktorsexamen. Avhandlingen utgör en fördjupning i förhållande till licentiatstudiens forskningsfält, men är i övriga avseenden en separat studie. Textens och materialinsamlingens mindre omfattning har dock styrts av de tidsramar som ges för en licentiatskomplettering. I licentiatstudien undersöktes hur elever i samtal och skrivande positionerade sig i relation till de texter de läste. Undersökningen gjordes på samhällsprogrammet, vilket betraktas som ”texttungt” och kräver att eleverna läser större mängder. Programmet är även en relativt heterogen miljö vad gäller exempelvis elevers socioekonomiska bakgrund. Ett av uppsatsens resultat var att det man benämnde textsamtal ofta rörde sig generellt inom ämnesområdets topiker men utanför hur dessa topiker formuleras och struktureras i den text som lästs. Eftersom inget samtal fördes om hur det ämnesspecifika innehållet språkligt uttrycktes i texten, begränsades elevernas möjligheter till utveckling av förståelse av hur innehåll skapas i just det ämnets texter. På så vis begränsades alltså möjligheterna till utveckling av dels förståelse för texterna och dels läsande av ämnets olika texter, även om ämnet behandlades.[1]

[1] Textsamtal som utmynnar i topikbundna samtal om ämnesområdet fyller naturligtvis också ett utvecklande syfte. Topikbundna samtal kan utveckla kunskap om ämnet, och som alla samtal har de potential till utveckling på olika nivåer. De omvärldskunskaper och specialiserade kunskaper ett sådant samtal ger är också faktorer som kan bidra till läsförståelse. Det explicita

Mot bakgrund av detta väcktes ett vidare intresse för textsamtal och den relation mellan läsare och text som kan upprättas i ett textsamtal.

Ett antal frågor som licentiatstudien gav upphov till har utgjort utgångspunkt för detta avhandlingsprojekt. Då licentiatstudien visade att samtal som skulle handla om texten ofta enbart tog avstamp i texten för att sedan lämna den och låta samtalet bli allmänt reflektivt kring ämnet, väcktes frågan om hur samtal kring texten istället kan organiseras för att röra sig i texten och därmed i högre grad stötta läsandet och läsutvecklingen. En mer analytisk fråga blev hur innehållet i ett textsamtal kan undersökas och beskrivas för att möjliggöra en diskussion av hur samtalet kan stötta läsandet av texten. Ytterligare en fråga med anknytning till licentiatuppsatsens resultat väcktes i informella samtal med yrkesgymnasielärare. Då lärarna diskuterade orsaker till att elever hoppar av eller inte får betyg i de olika karaktärsämneskurserna berördes sällan ämnenas praktiska moment utan snarare ”det teoretiska”, alltså läsandet och skrivandet, och nödvändigheten av att stötta elevernas läsande. Frågan som väcktes var därför hur läsande går till på yrkesprogrammen, där det av tradition inte är samma fokus på texterna som det är på de högskoleförberedande programmen. Licentiatuppsatsen och avhandlingen har alltså en gemensam grund i intresset för gymnasieelevers litteracitetsutveckling, men utgör två helt separata studier med separata materialinsamlingar och analysmetoder. Medan licentiatuppsatsen tog ett bredare grepp och undersökte hur en elevgrupp på samhällsprogrammet i såväl skrivande som samtalande positionerade sig i relation till texter, är avhandlingens övergripande syfte att undersöka och diskutera hur textsamtal på yrkesprogram ser ut och hur dessa textsamtal kan stötta läsande av olika slags texter.

En växande klyfta?

Det läsande som elever ägnar sig åt i sina studier på gymnasiet innefattar både specialiserad sakprosa och skönlitteratur. Innehållet i texterna kan vara komplext eller språket ha ämnesspecifika drag av olika slag, såväl när det gäller verbalspråkliga ordval och strukturer, som användningen av andra resurser exempelvis illustrationer, diagram, grafer med mera (se t.ex. Danielsson & Selander 2014). Såväl skönlitteratur som ämnesspecifik sakprosa kan därför ställa höga krav på elevens läsande. Att stötta elevers litteracitetsutveckling[2],

arbetet med text-fokuserade textsamtal med uttalat läsutvecklande syfte kan dock på ett annat vis stötta förståelsen av texten snarare än enbart ämnesområdet.

[2] Då jag skriver om ***litteracitet*** gör jag det med hänvisning till New Literacy-teorier (Barton 2007, Street 1993, 2003) vilka beskriver bruket av skrift i olika praktiker. Med begreppet litteracitet avses, utifrån det perspektivet, en social praktik där bland annat teknisk skriftkunskap är inkluderad (Street 1993, 2003). New Literacy-forskningen beskriver skriftpraktiken med begreppen *literacy practice* för att beskriva den socialt konstruerade textpraktiken och *literacy event* för att beskriva skriftbrukshändelsen. Människor deltar i olika **skrifthändelser** och lär sig behärska de **litteracitetspraktiker** som är funktionella i den sociokulturella miljön. I stort sett

det vill säga att bland annat ge elever möjligheter att utvecklas som läsare i relation till olika texter och genrer är ett av skolans huvuduppdrag. Undersökningar som exempelvis PISA pekar dock på att färre och färre femtonåriga elever klarar av att läsa på ett mer avancerat sätt (Skolverket 2010, Skolverket 2013a). I första hand gäller detta elever som kommer från socioekonomiskt svagare grupper. Samtidigt som internationella undersökningar tyder på en negativ utveckling av många unga individers läsförmåga, ökar kraven på läsförmåga från samhälle och arbetsliv (se t.ex. Karlsson 2006, Blåsjö 2010). I dagsläget är därför frågan om vad god läsförmåga är, hur den kan fångas, hur skolan bedömer och stöttar den samt hur den kan undersökas mycket aktuell (se t.ex. Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd 2013).

En faktor som har visat sig få en allt mer avgörande betydelse för elevers skolresultat är den socioekonomiska bakgrunden. Elever vars föräldrar har högre utbildning klarar både studier och läsande bättre än elever från hemmiljöer med lågutbildade föräldrar (Skolverket, 2010, 2013a.).

Detta får även genomslag i valet till gymnasiet. *Skolverkets Lägesrapport 2013* visar att föräldrarnas utbildningsbakgrund, generellt sett, är lägre bland elever på yrkesprogram än på de studieförberedande programmen (Skolverket 2013b). De elever som väljer yrkesprogram har också lägre genomsnittliga meritvärden från grundskolan: ”vilket har betydelse för studieförutsättningarna” (Skolverket 2013b:55). De har också lägre resultat i gymnasiet.[3] Det är alltså oftare elever som har svårt med skolarbete och läsande som söker sig till yrkesförberedande program. En bidragande orsak till detta kan vara en uppfattning om att programmens mindre teoretiska karaktär bland annat innebär mindre och/eller enklare läsande. Den allmänna uppfattningen att läsande på yrkesprogrammen är enklare och mindre omfattande är inte en helt relevant beskrivning av situationen. Även på de yrkesinriktade programmen är texterna många och också ofta specialiserade och svårtillgängliga. På gymnasiets yrkesprogram blir alltså den klyfta som finns mellan å ena sidan begränsad förmåga och begränsade möjligheter och å andra sidan litteracitetspraktiker med höga krav särskilt tydlig.

Utvecklingen är problematisk då skolan bland annat har ett kompensatoriskt uppdrag. Yrkesförberedande och studieförberedande gymnasieprogram

---

varje praktik utvecklar en egen skriftkultur och skapar sin egen textvärld. Litteracitetsutveckling innebär alltså att allt mer kunna delta i och forma litteracitetspraktikerna. De olika praktikerna ingår i olika **litteracitetssfärer** med besläktade praktiker (se t.ex. Anderson 2011, Fast 2007).

[3] Nationell statistik visar att eleverna på samtliga yrkesprogram har lägre genomsnittliga betygsvärden i jämförelse med studieförberedande program. Skolinspektionen menar att de ”låga genomsnittliga betygsvärdena på yrkesprogrammen tyder på att betygsnivåerna är låga även i yrkesämnena. Om det enbart hade handlat om måluppfyllelsen i kärnämnena hade yrkesämnena kunnat väga upp de relativt sett låga betygsnivåer som kärnämnena står för. Inte minst när skolornas uppfattning är att eleverna lyckas väl i de ämnena” (Skolinspektionen 2013). Detta är en indikation på att undervisningen i yrkesämnena behöver undersökas.

finns inom samma skolform och med delvis samma kurser: ”Den sammanhållna gymnasieskolan där både högskoleförberedande studier och yrkesstudier är samma skolform och har samma läroplan kan ses som en strävan att utjämna socioekonomiska skillnader” (Skolinspektionen 2013:21). Behovet att stötta elever på yrkesprogram i deras läsutveckling och läsande av olika texter och genrer är alltså stort.

Litteracitetspraktikernas förväntningar och krav

Den negativa trenden gällande läsförmåga orsakar alltså en klyfta mellan å ena sidan vissa elevers möjligheter och förmåga och å andra sidan vad såväl samhälle som många utbildningar och yrken kräver när det gäller avancerade litteracitetspraktiker. Allt fler av samhällets yrkesgrupper blir textberoende och de praktiker yrkesgymnasiet förbereder för allt mer textburna (se t.ex. Karlsson 2006, Blåsjö 2010). Ett exempel på en yrkespraktik där litteracitetspraktikerna blir alltmer textberoende är industrisektorn. Inom industrisektorn är läsande en oundviklig del av det dagliga arbetet (Eriksson Gustavsson 2002). Eriksson Gustavsson har undersökt industriarbetares läsande på arbetsplatsen och visar hur informanterna upplevde sig själva ha problem med att förstå texterna och ofta fick be om hjälp för att klara sina arbetsuppgifter. Samhällsutvecklingen tyder inte på att kraven på läsande i arbetslivet har minskat sedan undersökningen gjordes. Eriksson Gustavsson visar också att den strategi industriarbetarna använder, att be någon visa och förklara då texten framstår som svår, har de lärt sig under sin skoltid.

Under våren 2011 fick jag tillfälle att tillsammans med en grupp lärare på det industritekniska programmet göra studiebesök i trä- och metallindustrin och att samtala med utbildningsansvarig inom träindustrifacken. Vid informella intervjuer med företrädare för industrin framkom det att man bland annat efterfrågar hög språklig och textanalytisk kompetens snarare än praktiska kunskaper som snabbare anses bli inaktuella, medan avancerad läsförmåga ses som ett redskap som möjliggör utveckling i ett ständigt föränderligt yrkesliv.

I de yrken, inom exempelvis industrin, som eleverna förbereds för efterfrågas alltså god läs- och skrivförmåga.[4] God läs- och skrivförmåga handlar dock inte enbart om anställbarhet på en marknad, eller förmåga att studera på en högre nivå. De litteracitetshändelser individen behärskar utgör nämligen också redskap för att kunna delta fullt ut inom olika praktiker i samhället. Att stötta elever i deras läsutveckling är därför både ett demokratiskt ansvar och en demokratisk utmaning (Fang & Schleppegrell 2008, Rose 2005). Dysthe (2003) skriver att ett viktigt mål med skola och högre utbildning är att elever utrustas med sådan kompetens att använda begrepp, tänkesätt och vedertaget

[4] Se även exempelvis Olofsson (2011) som visar att fordonselever hade problem i verkstadspraktiken då deras förmåga att läsa och tolka text var begränsad och de var beroende av denna förmåga för sitt arbetsplatsförlagda lärande.

språkbruk att de kan fungera i olika sammanhang i samhället. Yrkesprogrammen ska rusta för såväl yrke som samhällsliv: ”Gymnasieskolans yrkesutbildningar avser att tillgodose det behov av kunskaper som krävs för att eleverna snabbt ska kunna etablera sig på arbetsmarknaden och kunskaperna ska vara hållbara och kvalificerade. Utbildningen ska också se till att eleverna får tillräcklig bildning för en gemensam medborgerlig referensram” (Skolinspektionen 2013:6). Det är därför också lärares uppgift att öppna dörrar för nya litteracitetspraktiker. Om eleverna ska kunna nå läroplanens syften och ämnesplanernas olika mål (Skolverket 2011) behöver de få möta även andra litteracitetspraktiker än de som ingår i redan kända litteracitetssfärer (jfr Barton 2007, Street 1993, 2003).

Programmålen

Inom GY 2011 (Gymnasieskola 2011) finns 12 yrkesförberedande program varav det industritekniska programmet är ett. Programmet är av intresse för föreliggande studie då det präglas av den problematik vad gäller läsande som beskrivits ovan. Programmet har fyra olika inriktningar. Föreliggande avhandling fokuserar på inriktningarna *Svetsteknik* och *Produkt och maskinteknik med profileringen träteknik*. Det industritekniska programmet förbereder för ett yrkesliv inom industri- och tillverkningssektorn.[5] Eleverna på yrkesprogrammen läser såväl gymnasiegemensamma ämnen, exempelvis svenska, som karaktärsämnen som är specifika för utbildningen. Olika ämnestraditioner och ämneskonceptioner samsas därmed inom programmet. Traditionellt har yrkeslärarna lärt ut de praktiska momenten och svensklärarna varit de som arbetat med elevernas språkutveckling och förmåga att arbeta med texter. I och med gymnasiereformen, GY 2011, halverades dock antalet timmar för svenskämnet på gymnasiets yrkesförberedande program i jämförelse med LPF 1994.[6]

[5] I skrivande stund (mars 2015) pågår en utredning om att knyta det industritekniska programmet närmare teknikprogrammet, dels för att säkra kvalitén på industritekniska programmet dels för att ge ett antal tydliga yrkesutgångar från teknikprogrammet (Utbildningsdepartementet 2015).

[6] Inom GY 2011 får elever på yrkesprogram nu endast en tredjedel av det antal timmar i svenskämnet som elever på högskoleförberedande program får. Många eftergymnasiala utbildningar och yrkeshögskolor kräver dock olika former av särskild behörighet i exempelvis svenska. Inom LPF 1994 (Läroplan för de frivilliga skolformerna) gav även de yrkesförberedande programmen allmän högskolebehörighet. Inom GY 2011 ger inte längre yrkesprogrammen automatiskt högskolebehörighet utan de elever som vill ha den behörigheten får komplettera med behörighetsgivande ämnen. Programmen har därmed fått en mer tydlig karaktär av yrkesutbildning. Efter 2011 års gymnasiereform har antalet elever som väljer att studera på yrkesprogrammen minskat, bland annat på grund av att yrkesprogrammen inte längre ger högskolebehörighet (Skolverket 2013b). De elever som studerar på olika yrkesförberedande gymnasieutbildningar väljer ofta att läsa ett utökat program med exempelvis extra kurser i svenska för att i framtiden kunna söka vidareutbildningar på exempelvis yrkeshögskola.

Karaktärsämneslärarnas ansvar för elevernas fackspråksutveckling betonades också i samband med GY 2011.

Den skrivning i industritekniska programmets examensmål som direkt pekar mot språkutveckling handlar om att eleverna ska kunna använda yrkets fackspråk när de avslutar sina studier (Skolverket 2014). Formuleringen pekar mot behovet av ett specialiserat språk i arbetet. Formuleringen ger därmed ett tydligare fokus på yrkesutbildning än i LPF 1994 som lyfte språkets roll i en alltmer modern industri. Ur ett demokratiperspektiv kan formuleringen kritiseras för att den begränsar språkanvändningen till enbart yrkets fackspråk. Ur ett läsutvecklingsperspektiv kan den kritiseras för att läsande inte särskilt betonas. Ordet *använda* kan dock tolkas som såväl läsa, skriva, som tala med förståelse för innehåll, begrepp och språkliga konstruktioner, genrer och texttyper.

För att eleverna ska kunna nå examensmålet om att kunna använda yrkets fackspråk förutsätts alltså arbete med texter. Detta arbete bygger på didaktiska val. De didaktiska valen rörande hur texter läses och bearbetas samt för vilka syften, påverkas av ämnestraditioner och ämneskonceptioner i både gymnasiegemensamma ämnen och karaktärsämnen.

Karaktärsämnena på industriprogrammets inriktningar för svets- och träteknik kommer ur en hantverkstradition som fokuserar på yrkeskunnighet. En mängd kurser integreras inom svetsteknik och träteknik. Kursmålen för industritekniska programmets karaktärsämnen lyfter nödvändigheten av ett för yrkeslivet fungerande fackspråk med fokus på yrkets centrala begrepp och kommunikationsformer, samt förmåga att presentera och dokumentera processer och resultat (Skolverket 2014). Karaktärsämnenas ämneskonceptioner och didaktik påverkas alltså av såväl hantverkstradition som den moderna mer textberoende industrin, samt de styrdokument som ligger till grund för undervisningen.

Svenskämnet, å andra sidan, kommer ur en bildningstradition (Malmgren 1996, Molloy 2002, 2007) där språk och litteratur är dess innehåll. Arbetet med texter hör till ämnets centrala innehåll. Styrdokumenten betonar de språkliga målen. De ämneskonceptioner som påverkar undervisningens utformning innefattar idéer om ämnet som bildningsämne, färdighetsämne, demokratiämne, samt erfarenhetsbaserat och personlighetsutvecklande ämne (Malmgren 1996, Molloy 2002, Liberg et al. 2012a).

Tillsammans utgör gymnasiegemensamma ämnen och karaktärsämnen de möjligheter gymnasiet erbjuder elever att skaffa sig utbildning och bildning för yrkes- och samhällsliv samt vidareutbildning. Stöttande modeller för explicit arbete med texter behöver därför fånga såväl skönlitterärt som fackspråkligt läsande.

Behov av stöttande modeller

Elever på yrkesprogram tillhör de elever i gymnasiet som löper risk att marginaliseras, bland annat på grund av hur undervisningen särskilt i teoretiska skolämnen blir iscensatt (Andersson Varga 2014). Det har också visat sig att det man inte lär sig i skolan är det svårt att återhämta inom yrkespraktiken. Kunskaper och färdigheter som inte utvecklats under skoltiden verkar inte kunna repareras genom yrkeserfarenhet och fortbildning under vuxenlivet (Gustafsson, Lind, Mellander & Myrberg 2014). För att eleverna ska nå både språkliga och ämnesspecifika mål i alla ämnen behöver därför lärare i såväl gymnasiegemensamma ämnen som karaktärsämnen arbeta explicit med texter.

Kunskap om och metoder för hur elevers litteracitetsutveckling kan stöttas efterfrågas nu såväl inom skolans väggar som på olika nivåer i samhället. Den ryske psykologen Vygotskij (1934/2001) vars idéer ligger till grund för mycket av den moderna pedagogiska forskningen, menade att språket utvecklas före tanken och att samtalet därför stöttar kunskapsutvecklingen. I linje med Vygotskij och ny-vygotskijanska idéer (se t.ex. Mercer 1994) kan explicita och utmanande samtal om texters innehåll och språk ses som en potentiell arena för litteracitetsutveckling i förhållande till de olika texterna. Många forskare förespråkar också idag, delvis utifrån olika perspektiv, textsamtal som ett sätt att stötta elevers läsande (Danielsson 2010, 2011, Danielsson & Selander 2014, Rojas-Drummond & Mercer 2003, Westlund 2013).

Vad kan då samtal om texter bidra med, och vad kan de göra för elevers läsutveckling? Att arbeta med text i ett samtal kan bidra till att eleverna ges möjligheter för att utveckla förmågan att läsa sig till förståelse för innehåll och ämneskunskap. Att utveckla en sådan förmåga kan stöttas av explicit arbete med texter vilket bland annat innebär text-fokuserade samtal om texterna. Ett text-fokuserat samtal tar sin utgångspunkt i texten och har hela tiden en tydlig textanknytning.

Yrkeslärare har av tradition kanske inte tidigare explicit fokuserat på texterna i ämnet. För att kunna arbeta språkutvecklande i sina ämnen behöver de därför didaktiska modeller för att arbeta med ämnets specifika texter. Lärarna behöver stöttning för arbetet med språk och läsutveckling i yrkesämnena. För att utforma stöttningen krävs kunskap.

Kunskapen om hur yrkesämnena utformas är dock, enligt Skolinspektionen (2013) begränsad, och kanske är kunskapen om det läsande som försiggår inom yrkesprogrammen och särskilt i yrkesprogrammens karaktärsämnen än mer begränsad. Skolinspektionen påpekar: ”I skolornas kvalitetsarbete är yrkesämnena sällan föremål för utvecklingsinsatser” (Skolinspektionen 2013:19). Enligt skolinspektionen krävs att skolorna analyserar orsakerna till de generellt låga betygen i yrkesämnena. En sådan analys skulle kunna bidra till att utveckla kvaliteten på utbildningen. Eftersom läsningen kan utgöra ett

av hindren i elevernas kunskapsutveckling kan kunskap om hur arbetet med texter och läsande går till bidra till sådan utveckling.

Sammanfattning

Mot bakgrund av den problematik som uppenbarar sig i glappet mellan sjunkande läsförmåga, ökande krav i samhället samt behov av läsförmåga och stöttande modeller som kan utveckla läsandet, väcktes alltså mitt intresse att gå vidare i forskarstudierna med en undersökning av möjligheterna för elever på ett yrkesprogram att utvecklas som läsare. Inom didaktisk forskning blir då lärarens roll avgörande. Arbetet med den här avhandlingen ger möjligheten att studera en faktor i lärares arbete med yrkeselevers litteracitetsutveckling, nämligen sådana textsamtal som syftar till att stötta elevernas läsande. Bakgrunden till avhandlingen är alltså en språkdidaktisk problematik uppkommen i relation till samhällsutvecklingen och en utgångspunkt är att samtal om texter kan stötta läsutveckling.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen disponeras enligt följande. I kapitel två presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Kapitel tre utgör en forskningsbakgrund där tidigare forskning, samt även begreppsdefinitioner och didaktiska aspekter presenteras. I kapitel fyra beskrivs teoretiskt ramverk, dels de grundläggande teoretiska perspektiven, dels tolkningsramarna och analysramarna. I det femte kapitlet beskrivs material och metodologi för undersökningen. Därefter presenteras tre resultatkapitel där det första delvis utgör bakgrund till de följande två resultatkapitlen. Kapitel sex redovisar hur textsamtalen organiseras och genomförs. Kapitel sju behandlar hur språkliga samband mellan text och textsamtal framträder. Kapitel åtta redovisar hur textsamtalets deltagare gemensamt rör sig i texten. Resultatkapitlen är disponerade så att kapitlens olika avsnitt inleds med beskrivningar och exemplifieringar av analysmetod för att sedan redovisa resultatet av respektive analys. Analyserna jämförs och diskuteras sedan. Kapitel nio är en resultatdiskussion och i det avslutande kapitel tio dras några slutsatser utifrån vilka didaktiska implikationer föreslås.

Kapitel 2. Syfte och forskningsfrågor

Denna avhandling rör sig mellan skönlitterära texter i svenskämnet och mer fackspråklig karaktärsämneslitteratur. Avhandlingens fokus är sådana samtal som förs kring de olika texterna i syfte att stötta läsförståelsearbetet. Forskning har som tidigare nämnts visat behovet och vikten av textsamtal i olika ämnen (t.ex. Danielsson 2010, Danielsson 2011, Danielsson & Selander 2014, Rojas-Drummond & Mercer 2003, Westlund 2013).

Ett textsamtal kan potentiellt erbjuda möjligheter för deltagarna att utveckla olika sätt att tala om texten och röra sig i texten och därmed utveckla sätt att förstå textens innehåll. Textsamtalet kan därmed utgöra en zon för proximal läsutveckling[7] för deltagarna.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur textsamtal i de tre ämnena träteknik, svetsteknik och svenska, i en klass på industritekniska programmet fungerar som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll.

De forskningsfrågor som studien söker besvara är:

- Hur organiserar och genomför lärarna textsamtalen?
- Vilka språkliga samband till texten konstrueras då textinnehållet introduceras och utvecklas i textsamtalet?
- Vilka sätt att röra sig i texten framträder i textsamtalet?

För att undersöka organisation och genomförande av textsamtalen beskrivs dels proceduren kring läsande och textsamtal samt frågornas karaktär, dels lärarnas reflektioner kring läsandet och textsamtalen. För att undersöka de språkliga samband som konstrueras i samtalen undersöks dels hur lexikal och konjunktiv kohesion konstrueras, dels hur textens ämnesområde, fält, utforskas i aktivitetssekvenser. För att undersöka hur textsamtalet rör sig i texten studeras vilken textrörlighet som framträder.[8] I studien undersöks alltså hur innehållet i några textsamtal relateras intertextuellt till innehållet i den lästa texten.

[7] Vygotskijs begrepp zpd, *zone of proximal development* förklaras närmare i avsnittet Tolkningsramar.

8 För en beskrivning av vad begreppen kohesion, fält, aktivitetssekvenser och textrörlighet innebär, se respektive avsnitt om analysmetod.

Avhandlingen är också metodutvecklande. För att kunna bidra till diskussionen av hur textsamtal kan förstås, utarbetades en modell för sådan innehållsanalys av textsamtal som kan fånga den intertextuella och kollaborativa funktionen i ett textsamtal.

Kapitel 3. Forskningsbakgrund, didaktiska aspekter och begreppsdefinitioner

I detta kapitel behandlas ett urval av sådan tidigare forskning som är av relevans för föreliggande studies syften. Det forskningsfält avhandlingen rör sig inom är språkdidaktiskt, närmare bestämt läsutvecklande didaktik inom olika skolämnen. Forskningsbakgrunden inriktas främst mot studier med fokus på samtal om texter med äldre elever, på högstadiet och gymnasiet. Särskilt relevanta är studier som behandlar yrkesinriktade program.

För studiet av mötet med texten i samtalet om denna finns ett antal parametrar och aspekter att beakta. De aspekter av mötet med texten som behandlades i licentiatstudien (Anderson 2011) beskrev exempelvis hur roller och positioneringar intas i relation till texten (jfr Smidt 2002) och hur mötet mellan litteraturen, läraren och eleven gestaltar sig (jfr Molloy 2002). Studien beskrev vidare hur olika svenskämneskonstruktioner inom gymnasieskolan påverkar meningsskapandet (jfr Bergman 2007) och makten över betydelseskapandet vid läsandet (jfr Bommarco 2006, Pradl 1996), samt hur explicit textarbete och metaförståelse för texter kan stötta skrivutvecklingen och därför påkallar samtal om texter (jfr Parmenius Svärd 2008). Cummins (2000) diskussion av möjligheter att i textsamtal kollaborativt upprätta en sådan kollektiv maktstruktur som ger ökade möjligheter till kritiskt och betydelseskapande deltagande utgjorde en av aspekterna som diskuterades. Föreliggande forskningsbakgrund är tänkt att utgöra en fördjupning av licentiatstudien, med inriktning på tidigare forskning om textsamtal som stöttar läsutveckling.

I det här kapitlet beskrivs därför några exempel på vad tidigare forskning dels visat empiriskt, dels föreslagit rörande några didaktiska aspekter av arbetet med texter, läsande och samtal om texter i skolan. Begreppsdefinitioner görs i de avsnitt där det är av relevans. Kapitlet utgör inte någon fullständig genomgång av forskningsfältet. Istället lyfts sådana studier fram som på olika sätt berör avhandlingens resultat. De områden som undersökningen rör sig inom är texten, läsandet och samtalet om texten i ämnespraktiken. Inledningsvis diskuteras nedan begreppet *text* vilket är centralt för studien. Därefter behandlas *läsande* och *textsamtal*.

Text

Innan tidigare forskning om textarbete i skolan presenteras behöver några ord sägas om begreppet *text*. Textbegreppet har under ett antal decennier diskuterats och vidgats från ett monomodalt perspektiv där text betraktas som något linjärt, stabilt och intentionellt till att betraktas som multimodal och bärare av multipla röster, utan självklar avgränsning. Den förändrade synen på begreppet text hänger bland annat samman med vår alltmer digitaliserade värld (se t.ex. Ledin 1999, Karlsson och Ledin 2000 för en diskussion av textbegreppet). Utöver att begreppet används på nya sätt har också läsarens roll i konstruktionen av texten lyfts fram och teorier om hur texten uppstår i läsandet har utvecklats (Barthes 1996).

Inom New Literacyforskningen (se t.ex. Barton 2007, Street 1993, 2003) ses texter som artefakter som används i skrifthändelser inom olika litteracitetspraktiker. Texter betraktas alltså som ett ting som i den sociala kontexten utgör utgångspunkt för läsandet, eller skrifthändelsen. Texter är lingvistiska former av social interaktion inbäddade i situationer. Texter består alltså av språk och att lära sig ett språk är att bygga upp uppsättningar av meningspotentialer som möjliggör möten med texten (Halliday 1978:121). Ett till dels fast och till dels förhandlingsbart innehåll presenteras i texten.

Texter är å ena sidan inte bärare av en enda fastställd mening, å andra sidan är de inte heller tillgängliga för vilken tolkning som helst. En text skrivs i ett specifikt socialt och historiskt sammanhang, men kan läsas, användas och reproduceras i en annan och ny historisk och social kontext. Den utgör ett innehållsunderlag som kan möjliggöra olika responser.

Texten finns alltså där som en artefakt med ett innehåll möjligt att relatera till. Mehrstam menar i sitt avhandlingsprojekt *Textteori för Läsforskare* (2009**)** att läsande äger rum i ett växelspel mellan text och responshandlingar, alltså växelvisa språkspelshandlingar[9]. Mehrstam ser texten som riktad mot en respons och som en förklaring till responsen (2009:59).

I föreliggande undersökning används begreppet *text* relativt sett förenklat: som text betraktas skrivna verbaltexter med tillhörande bilder, med bildtexter och verbaltext infogat i bilderna, med innehållsunderlag riktade mot rimliga responser.

[9] Begreppet språkspel hämtar Mehrstam från Wittgenstein. Begreppet innebär att språket och därmed talandet, läsandet, skrivandet, språkets alla uttrycksformer ses som spel i olika former med socialt utformade regler att förhålla sig till. Wittgenstein menar att ”helheten som består av språket och de därmed sammanvävda aktiviteterna” (2012:14) är ”språkspelet” (ibid.), men också vi rör oss i olika språkspel, med olika regler och mål. Wittgenstein pekar på att några av de språkspel vi lär att behärska i skolan innebär läsandet av olika texter.

Läsande

I följande avsnitt diskuteras läsande. Att *läsa* är att möta en text i en process som innebär en förhandling om textinnehållets mening.

Ur ett kognitivt perspektiv handlar läsande bland annat om att relatera ortografiska, fonologiska och semantiska nivåer till varandra (se Snowling & Hulme 2008). Läsande är ur den aspekten ”mycket vardagligt uttryckt [att] urskilja vad som står i texten” (Mehrstam 2009:204−205), det vill säga att avkoda de ord som står där. Mehrstam (2009) menar dock att de sammanhang och språkspel läsaren ingår i och där läsande äger rum alltid påverkar läsandet. Mehrstam talar om tre program i ett lässystem: ”den personliga läsningens program, den historiska läsningens program och den teknisk-analytiska läsningens program” (2009:205). Läsande i skolan rör sig inom alla dessa tre program som på olika sätt påverkar läsandets innehåll och utformning.

Det som äger rum vid läsandet är alltså inte avskilt från den sociala kontexten. Läsarens individuella möte med texten äger rum inom sociokulturella kontexter (se t.ex. Linell 1998, 2009[10]) och är såväl en yttre som en inre process. Men läsande är inte en enbart individuell process. I ett samtal om texten framträder också ett gemensamt och kollaborativt läsande som uppstår mellan deltagarna. Detta beskriver Mehrstam som: ”det kollektiva lässystemet” (Mehrstam 2009:213). Det kollektiva lässystemet kan innebära möjligheter till nya sätt att möta texten och möjligheter att se nya saker i texter. Även undervisningens språkspel kan socialisera elever in i nya sätt att möta texten. Mehrstams diskussion rör främst läsande av skönlitteratur för personlig utveckling, vilket Mehrstam hävdar är ett språkspel där såväl textens som läsarens handlingar kan relateras till läsarens personliga utveckling. Tanken på lässystemets olika program, samt ett kollektivt lässystem har relevans för föreliggande undersöknings resultat.

Läsande är alltså samtidigt en individuell färdighet och en sociokulturell praxis. Hur vi använder läsande och i vilka situationer vi läser står i relation till de behov vi ser av läsande (Iversen Kulbrandstad 2003). Läsande i skolan står bland annat i relation till att lära sig ämnet. För att möjliggöra läsutveckling måste exempelvis arbetet med en facktext kopplas till det som gjorts före läsandet. Iversen Kulbrandstad (2003) menar vidare att gemensamt läsande som utgångspunkt ger goda förutsättningar för utvecklande diskussion och reflektion. För föreliggande avhandling har detta relevans för att diskutera hur textsamtalen framträder.

Att få alla elever i alla ämnen att bli läsande och skrivande människor är också en fråga om social rättvisa (Fang & Schleppegrell 2008). För att lyckas på gymnasienivå och bortom gymnasiet behöver elever få tillgång till skolans språk (Schleppegrell 2004) vilket innebär att utvecklas inom de specialiserade

[10] Se Anderson (2011) för en närmare beskrivning och diskussion.

litteracitetspraktiker som tillhör respektive ämne. De behöver dessutom inlemmas i sådana kritiska litteracitetpraktiker där reflektion och värdering bidrar i läsandet. Lärare spelar en viktig roll för elevers lärlingskap i ämnesspecifika litteracitetspraktiker. Därför behöver de utveckla en expertis för att kunna hjälpa elever att använda de texter där den ämnesspecifika kunskapen produceras, bevaras, kommuniceras och kritiseras. Texter är i vårt samhälle det primära medium genom vilka kunskaper bearbetas, därför är textläsande en integrerad del i vårt samhälles sätt att hantera kunskap. Detta gör betoningen på läsande i ämnesinlärning både nödvändig och lämplig (Fang & Schleppegrell 2008). Språkdidaktiska arbetssätt för att stötta elevers läsande och lärande i alla ämnen har därför betonats och lyfts fram (se t.ex. Hajer & Meestringa 2010, Gibbons 2013). Höga förväntningar i kombination med hög grad av stöttning har visat sig vara effektivt för elevers lärande (Hammond & Gibbons 2001). För att utvecklas bör elever därför läsa texter de uppfattar som svåra och samtidigt få sådan stöttning i läsandet som så småningom gör dem till självständiga läsare.

Den läsdidaktiska forskningen har alltså betonat vikten av aktivt arbete för läsutveckling (Iversen Kulbrandstad 2003, Fang & Schleppegrell 2008, Schleppegrell 2004, Hajer & Meestringa 2010, Hammond & Gibbons 2001). Studier har även visat att för att kunna bli självständiga läsare måste elever få möjlighet att utveckla strategisk läskompetens inklusive en ökad medvetenhet om vad det innebär att förstå en text. Forskare hävdar också att eleverna i skolan behöver få färdigheter i olika lässtrategier och återkommande träna textförståelse i samspel med lärare och kamrater (Reichenberg 2005).

Lärares reflektioner kring arbete med elevers läsande

Ett par studier som undersökt lärares syn på arbete med läsande är av relevans för föreliggande studie. En norsk intervjustudie kring högstadielärares erfarenheter av arbete med elevers skönlitterära läsande visade att lärarna i studien engagerade sig i att elever ska få goda läsupplevelser samtidigt som de invigs i litteraturen (Iversen Kulbrandstad et al. 2005).

Westlund (2013) visar i en jämförande studie att både svenska och kanadensiska lärare beskriver läsförståelse som meningsskapande. Däremot skiljer sig diskurserna hos lärarna. De svenska lärarna rör sig med dels en mekanisk diskurs, dels en läslustdiskurs. Dessa diskurser utgår i hög grad från att läsförståelse kommer automatiskt då eleven läser flytande, kan svara på frågor eller återberätta texten och tycker läsandet är roligt. De kanadensiska lärarna å andra sidan rör sig med dels en medvetandegörande diskurs, dels en engagemangsdiskurs och utgår från att både lärare och elev för en medveten dialog med sig själv om texten. Westlund menar att diskurser och begreppsuppfattningar kring vad läsförståelse är i hög grad påverkar de möjligheter eleverna får att utveckla sin läsförståelse. Westlund som har undersökt hur dessa lärare

undervisade i och bedömde läsförståelse betonar särskilt vikten av det metaspråk kring läsning som används av både lärare och elever för hur undervisningen formas och som en förutsättning för arbetet med läsförståelse.

Båda dessa studier har relevans för föreliggande studie när det gäller relationen mellan lärarnas reflektioner kring elevernas läsande och samtal om texter och hur textsamtalen framträder i klassrumspraktiken.

Att reproduceras som läsare

I en jämförande studie av Malmgren (1992) presenterades den vidare kulturella kontexten för gymnasieelevers litteraturläsning inom svenskämnet och på fritiden. Malmgren som pekade på avgörande skillnader mellan elever på yrkes- och studieförberedande inriktningar visade att eleverna i de olika klasserna reproducerade sociokulturella skillnader. Malmgren menar att svenskämnet riskerar att bidra till reproduktionen av sociokulturella skillnader i skolan. I exempelvis den verkstadsklass Malmgren undersökte visade eleverna ett större motstånd och avstånd till svenskämnets litteratur än vad elever i en humanistklass och en naturvetarklass visade. Verkstadselevernas läsande hade en nyttoinriktning, de accepterade svenskämnet som ett färdighetsämne men avvisade en resonerande litterär gemenskap.

Föreliggande studie tar inte som Malmgren (1992) något grepp om den vidare kulturella kontexten utan studerar några enstaka möten med olika texter i klassrummet. Hur läsande och textsamtal producerar och reproducerar olika läsare relaterat till ämnestraditioner och ämneskonceptioner och hur undervisningen utformas har dock relevans för studiens resultatdiskussion. I Malmgren (2000) understryks också behovet av empiriska undersökningar av interaktionen mellan text och läsare, då Malmgren menar att den kunskap sådana undersökningar kan bidra med betyder mycket exempelvis för lärarutbildningen och för ämnesdidaktisk reflektion.

Textsamtal

Ett annat viktigt begrepp i föreliggande avhandling är *textsamtal*. Begreppet *textsamtal* används i undersökningen för alla de klassrumssamtal som rör text, texters innehåll och läsandet av text, även introducerande förklaringar. Textsamtal kan därmed pågå före, under och efter läsandet och de kan vara strukturerade eller informella.

Forskning kring textsamtal har visat att elever som under en längre tid får delta i textsamtal börjar läsa texter mer aktivt (se t.ex. Beck et al. 1996). I en större studie bland elever motsvarande högstadie- och gymnasieåldern i 64 klasser pekar Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran (2003) på vikten av att ha en dialogbaserad undervisning. Studien visar positiva samband mellan klassrumsklimat som är diskussionsbaserade och samtidigt har ett krävande

kunskapsinnehåll och elevers förmåga att beskriva vad de hade läst eller upplevt i såväl skrift som muntligt. Andra studier har även visat hur läsundervisning som är innehållsfokuserad och baserad på öppna innehållsfrågor givit positiva effekter (McKeown, Beck & Blake, 2009). Läsutveckling har alltså visat sig vara relaterat till sådana samtal kring texten, som innebär förhandling om mening.

Ett flertal studier har dock visat att klassrumssamtal många gånger bygger på en IRE-, (*initiation-respons-evaluation*), eller IRF-struktur, (*initiation-response-feedback/follow-up*), (se t.ex. Sinclair & Coulthard 1975, Mehan 1979). I sådana samtal ställer läraren en fråga som eleven svarar på och läraren utvärderar svaret för att gå vidare med nästa fråga. Ofta är läraren ute efter ”ett rätt svar”. Det finns forskare som hävdar att strukturen har sin plats i undervisning och särskilt i kontrollerande syfte. Mercer (2001) menar att lärare kan använda samtalsmönstret när de behöver förvissa sig om att elever förstått exempelvis faktarelaterat ämnesinnehåll eller procedurmässiga kunskaper, men att eleverna då riskerar att ges liten möjlighet att utveckla kunskaperna. IRE/IRF- mönstret kan också problematiseras och kontrasteras mot det Nystrand med flera (1997) kallar dialogiska samtal, och Dysthes (1996) beskrivning av mer dialogiska klassrumsklimat där olika röster möts kommunikativt. Undersökningar har visat att mer dialogiska klassrumssamtal gynnar elevernas resultat (Nystrand et al. 1997). Som stöttning för läsutveckling kanske IRE-strukturen fyller ett mer begränsat syfte då den kan begränsa det dialogiska utrymmet. Lärarens roll är att möjliggöra och leda en dialogisk klassrumsdiskurs så att även elevernas kunskap och insikter tas till vara för att utveckla en växande kunskap. I ett sådant klassrum handlar det inte om att endast recitera korrekta svar utan om att eftertänksamt kunna relatera textens innehåll och läsandet av texten till den egna erfarenheten (Nystrand et al. 1997). Textsamtalets grad av dialogicitet är också relevant i föreliggande undersöknings resultatdiskussion.

Iversen Kulbrandstad (2003) har visat att för att textsamtal ska vara utvecklande bör elever få sammanfatta texters innehåll och de stora dragen i texten, definiera svåra ord och begrepp och ställa sig frågor kring hur det lästa stämmer med tidigare erfarenheter och kunskaper. Samtidigt med en sådan innehållsdiskussion är det behjälpligt att öka förståelsen för hur exempelvis stycken och rubriker används (Iversen Kulbrandstad 2003:200). Det sätt på vilket en text diskuteras i ett textsamtal har alltså visat sig vara avgörande för möjligheterna till utveckling och är därmed av forskningsintresse.

I forskningsprojektet ”Elevers möten med skolans textvärldar” (af Geijerstam 2006, Edling 2006, Wiksten Folkeryd 2006, Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006) undersöktes i intervjuer svenska elevers sätt att samtala om läromedelstexter de läst och texter de själva skrivit. Eleverna fick frågor där de exempelvis ombads att sammanfatta hela eller delar av texten. Eleverna var från tre olika skolstadier, årskurs 5 och 8 samt andra året på

gymnasiet. Texter från svenskämnet, samhällskunskap och naturvetenskapliga ämnen diskuterades. Inom projektets ramar arbetades begreppet *textrörlighet* fram. Begreppet och den analysmodell som växte fram ur det har sedan bearbetats av Liberg med flera (2012b). Med textrörlighetsbegreppet vill man fånga ”vad det innebär att vara deltagare och medskapare i texter” (Liberg et al. 2012b:66) och med hjälp av det kan man beskriva de sätt att röra sig i en läst text som läsare uttrycker. Begreppet är dock:

> tänkt att kunna användas i relation till både lästexter och skrivtexter. Förståelsebegreppet vidgas härmed till att röra elevers hela förhållningssätt till textanvändning och textproduktion. En elev som uppvisar en god textrörlighet kan samtala om en text på många olika sätt (af Geijerstam 2006:129).

I det forskningsprojekt där textrörlighetsbegreppet utvecklades formulerades intervjufrågorna så att de inbjöd till svar av tre typer av textrörlighet: textbaserad, utåtriktad och interaktiv. I svaren man fick undersöktes graden och djupet av elevernas textrörlighet. Rörlighet mellan de tre typerna ger eleven möjligheter till ett dialogiskt förhållningssätt i relation till texten (af Geijerstam 2006).

Framförallt Edling (2006) fann att det var skillnader mellan den textrörlighet som uttrycktes i de olika ämnena vid läsande av läromedelstexter. Textrörligheten var lägre i naturvetenskap än i svenska och samhällskunskap. Man fann även att lågpresterande elever visade lägre grad av textrörlighet än högpresterande. Lågpresterande elevers textrörlighet i relation till texter de skrev i NO uppvisade till dels en negativ utveckling mellan årskurserna i motsats till de högpresterande som delvis byggde ut sina texter och textrörlighet. Det vill säga de lågpresterande elevernas textrörlighet ökade inte mellan år 5 och 8. Detta ska ställas i relation till att ämneskulturerna och därmed ämnets texter blir allt mer ämnesspecifika och därmed mer komplicerade längre upp i skolåren. Textrörlighetsbegreppet är centralt i analysen av textsamtalen.

Textsamtal om skönlitteratur

Samtal kring texter är ett forskningsområde som kanske främst har beforskats ur skönlitterära, litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv. Litteratursamtalen är kanske därför den av skolans läsdidaktiska arenor som belysts flitigast och visat sig gestaltas på olika vis. Thorson (2005) beskriver hur lärarledda litteratursamtal om en biblisk liknelse präglas av en fråga−svar−modell[11] som utgör en återkommande modell för samtalet om texten. Thorson menar att samtalsmodellen har en plats i skolan såtillvida att mönstret ger eleven möjlighet att ”överta kunskap genom att internalisera den kollektiva diskursen. Det samtal eleven deltagit i kan bli hans eget tänkande”

[11] Jfr IRE-struktur.

(2005:137). Textsamtalet som fråga−svar−modell ställs i föreliggande undersökning i relation till de läsutvecklingsmöjligheter det kan ge.

I en samtalsmiljö på ett yrkesprogram studerar Asplund (2010) fordonselevers läsningar, reception och identitetsskapande i litteratursamtal. Asplund menar att det finns en stor inlärningspotential i mötet mellan människor och texter, men att en positiv utveckling förutsätter en öppen och ärlig dialog. I de litteratursamtal Asplund följt tar eleverna ansvar för sitt lärande, söker konsensus kring läsningen av texten samtidigt som de uttrycker ett motstånd mot texternas innehåll. De samtalar med varandra, men för en auktoritativ diskurs som inte dialogiskt utvecklar nya synsätt kring identitetsskapandet. Dialogen kring texternas innehåll kan ändå, enligt Asplund (2010), sägas vara läsutvecklande, då elevernas litterära kompetens utvecklas. Litteratursamtalet framstår som en möjlig zon för proximal utveckling, förutsatt att de som kan bidra mer i samtalet eller de som kan tillföra någonting nytt också gör det (och tillåts göra det). Asplunds (2010) undersökning har relevans för föreliggande studie, såväl vad gäller sociokulturell kontext då samtalsmiljön påminner om kontexten för samtalen i föreliggande avhandling, som gällande hur läsutvecklande möjligheter kan konstrueras.

Då samtal om texter förs på olika vis uppstår olika samtalsgenrer. Hultin (2006) beskriver hur fyra olika samtalsgenrer framträder i svenskämnespraktiker på gymnasiet: det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, det kultur- och normdiskuterande samtalet, samt det informella boksamtalet. Liknande samtalsgenrer står att återfinna då texter diskuteras även i gymnasieskolans övriga ämnen. Hultins beskrivning av samtalsgenrer angränsar till denna studies beskrivning av de samtalsgenrer som framträder i textsamtalen.

En undersökning av det texttolkande litteratursamtalets pedagogiska möjligheter och begränsningar görs av Tengberg i *Samtalets möjligheter* (2011). Han finner sex olika *läsarter*, sådana ”tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten” (2011:193−194). De läsarter som framträder i samtalen är: handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektsorienterade, intentionsorienterade, och metakognitiva. I bakgrunden finns också lärarens didaktiska läsart som avgör vad som ska läsas och hur detta ska läsas. Dessa läsarter ger olika perspektiv på textens innehåll. Tengberg lyfter fram vikten av att frågor är öppna och inte förtolkade, så att svaret och hur det ska uttryckas är förutbestämt, och att mening inte uppstår genom en lärares yttranden utan mellan olika yttranden. Tengberg visar hur samspelet mellan kollektivt aktualiserad textstruktur och individuellt urskild textstruktur kan skilja sig åt. Dialogiciteten, uttryckt i skilda meningsbärande röster i samverkan i samtalet, kan ”ge förutsättningar för läsarna att överskrida den potential som den egna rekonstruktionen av texten frigör” (2011:301). Relationen mellan Tengbergs undersökning och denna avhandling är dels tanken på det texttolkande samtalets möjligheter till olika läsarter, dels hur en kollektivt aktualiserad textstruktur kan stötta läsutveckling.

Arbete med texter i olika skolämnen

Inom ramen för ett projekt om texters roll i kemiundervisning undersöker Danielsson (2010, 2011) textanvändning och textsamtal i svenska och finlandssvenska kemiklassrum. Danielssons utgångspunkt är att elever kan behöva stöttas in i ämnesspecifika litteracitetspraktiker. Utifrån ett multimodalt perspektiv på text undersöks hur texterna används med särskilt fokus på metatextuella klassrumsdiskussioner. Danielsson finner att trots att eleverna möter en mängd olika texter i kemiklassrummet varken läses eller skrivs några längre texter och att nästan inga meta-textuella diskussioner äger rum. Läroboken är central, men eleverna förväntas läsa den på egen hand utan stöttning. Danielssons slutsats är att det därmed finns en oanvänd potential för arbete med att insocialisera eleverna i kemiämnets skriftspråkliga diskurs. Hur potentialen för insocialisering i olika ämnesdiskurser utnyttjas är av relevans för denna studie.

Arbetet med texter i skolan kräver att samband skapas mellan text och tolkning/reflektion. Tang (u.a.) undersöker i fallstudier av arbete med texter i fysik och kemi den kohesion som konstrueras i klassrumsdiskurs kring de ämnesspecifika texterna. Tang menar att: "Disciplinary literacy is the ability to use the specialised language and multimodal representations of a discipline to construct knowledge and participate effectively in the discipline." (2014a). Tang undersöker bland annat hur samtalen kring texter hålls samman genom användningen av gester, konjunktioner och nyckelord (Tang 2014a). Undersökningen visar att även metakommentarer kring läsandet och var i texten topiken för textsamtalet hämtas fungerar som en form av konjunktiv kohesion som kan stötta läsandet och förståelsen. Han kallar detta *signposts* vilket innebär de läsinstruktioner och påminnelser läraren ger i samtalet exempelvis: "Let's look at the demonstration… As we see from the experiment…" (Tang 2014b). Den kohesiva kategori Tang benämner *signposts* har relevans för diskussionen av hur lärarna i denna avhandling leder textsamtalen.

I en studie av strukturerade textsamtal i historieämnet på gymnasiet visar Hallesson (2015) hur olika slags textsamtal, såväl lärar- som elevstyrda, kan fungera stöttande på vissa premisser. De stöttande premisserna innebär att ramarna för samtalet är tydliga, och att frågorna är öppna, utforskande och tydligt textanknutna (topikbaserade). Vidare innebär de stöttande premisserna att eleverna har relevanta förkunskaper om språk, ämne och texttyp, samt har redskap för att möta texterna. De stöttande premisserna innebär även att alla elever är delaktiga i samtalet och allas röster har auktoritet och blir hörda. Ytterligare en stöttande premiss är att samtalsdeltagarna är medvetna om att olika samtalsstrukturer och sätt att ställa frågor resulterar i textsamtal med olika inriktning och funktion. Hallesson undersöker hur textrörlighet samt lexikal och konjunktiv kohesion i samtalen framträder, och hur detta kan relateras till i vad mån samtalen kan anses vara lässtöttande i arbetet med historieämnets

texter. I ett metodutvecklande samarbete har den modell utarbetats som används för innehållsanalys av textsamtal i föreliggande studie och i Hallessons avhandlingsprojekt (2015).

När Westman (2009) undersökte skrivande på två yrkesprogram, bygg- och omvårdnadsprogrammet fann hon att skrivande inte hade någon framträdande position. De skrifthändelser som förekom var läsa och samtala, samt skriva. De situationer då eleverna läste och samtalade var dock fler än de situationer då de skrev. Westmans fokus var inte hur läsandet och samtalandet går till på samma vis som i föreliggande avhandling. Då läsande visade sig vara den vanligast förekommande skrifthändelsen pekar dock resultatet mot vikten av att undersöka läsande på yrkesprogram.

Läsandets centrala roll även i verkstadspraktiken framkommer i licentiatuppsatsen *Skriftbruk i fordonsverkstaden* (2011). Olofsson undersöker det läsande och skrivande som möter elever på gymnasiets fordonsprogram i verkstadspraktiken. Olofsson visar att mekaniker måste kunna tolka och använda text, och att digital sökläsning och läsande för att finna relevant information för problemlösning är det vanligast förekommande. Förmågan att använda skrift ingår i yrkeskunskapen. Läsande av verkstadslitteratur kräver eftertanke, och exempelvis i samband med läsande vid felsökning återkommer ofta läsaren till samma text flera gånger för att tolka och/eller läsa om. Informanterna i undersökningen uppger att de har svårigheter med läsandet och ofta behöver hjälp då de ska läsa. För många av dem har skolans läsande vållat problem och de redogör för anpassning som exempelvis undervisning i mindre grupper och talböcker. Gymnasieeleverna berättar också om lärares oförstående attityder inför deras svårigheter i mötena med texterna. Olofssons pedagogiska slutsats är att lärare behöver stötta yrkeselever med ändamålsenliga strategier för att kunna hantera arbetslivets krav på bland annat läsande. Föreliggande undersökning undersöker hur lärare gör för att stötta yrkeselevers läsande.

Utifrån en studie av hur en yrkeslärare i brandmansutbildning arbetar med en abstrakt facktext visar Göransson (2011) hur läraren arbetar med texten på ett didaktisk noga övervägt sätt och på så vis åstadkommer ett möte mellan teori och praktik. Göransson finner att yrkeslärare behöver redskap för att skapa konstruktiva möten mellan teori och praktik, som leder till läsutveckling: ”Språklig medvetenhet och fungerande yrkesspråk är sådana redskap” (Göransson 2011:13). I en pågående studie undersöker Göransson hur ”Yrkeslärare jobbar med text” (u.a.), en studie som handlar om att ge yrkeslärare fungerande språkdidaktiska redskap för att stimulera till ungdomars delaktighet i skriftsamhället. Göransson menar att tankegångar om språk och lärande har haft stort genomslag i ämnesdidaktisk forskning, men hittills inte uppmärksammats på samma sätt inom yrkesämnesdidaktiken.

Modeller för textsamtal

I avsnittet presenteras några av de modeller för textsamtal som utarbetats för att stötta elevers läsande. Förståelse för dessa modeller bidrar till diskussionen och slutsatserna av föreliggande undersöknings resultat. En av de beforskade didaktiska modeller där samtal ses som centralt för att stötta läsutveckling är *Questioning the Author, QtA*. Modellen är utarbetad och prövad för att stötta elevers förståelse av såväl skönlitterära texter som faktatexter (se t.ex. Beck & McKeown 2006). Modellen bygger på tydligt strukturerade textsamtal där segmentering av texten är en viktig beståndsdel. En central tanke i modellen är att eleverna ska lära sig se författaren som felbar genom att stanna upp i sitt läsande och fråga sig vad författaren vill säga och om eleven själv skulle formulerat det annorlunda. Lärarens uppgift blir att ställa öppna frågor och modellera hur man kan tänka om texten. I de studier där modellen har prövats har sättet att ställa frågor visat sig leda till mer samarbete och mer aktiv läsning hos elever. Dessutom har de elevinitierade frågorna visat sig öka både i antal och komplexitet (t.ex. Beck et al.1996, McKeown & Beck 2004)

I Sverige har QtA-modellen har använts av Reichenberg (2005, 2011), ofta med mindre starka läsare. Reichenbergs (2005) undersökning av textsamtal kring facktexter i omvårdnad och samhällskunskap på omvårdnadsprogrammet visar att textsamtalen enligt QtA-modellen, har betydelse för förståelsen av texterna (Reichenberg 2005). I undersökningen framkommer att det sätt på vilket textsamtalen organiseras och leds liksom hur frågor ställs, blir avgörande för hur elever infererar, det vill säga bland annat kopplar samman textens olika delar, och tar ställning till texterna. Studiens resultat pekar på vikten av att läraren segmenterar texten i en medvetet uppbyggd ordning, samt skapar struktur i undervisningen och modeller för lärande. De lärarledda textsamtalen underlättade för eleverna, som till stor del var mindre starka läsare, att förstå texterna. Eleverna reflekterade och infererade i högre grad än tidigare då de ofta oreflekterat hämtat information direkt från texten (Reichenberg 2005:102). Användningen av QtA-modellen innebar också att eleverna fick mer talutrymme, att lärarnas turlängd minskade, samt till att samtalen fick mindre IRE-karaktär jämfört med tidigare lärarledda samtal utan QtA. QtA-modellen gav också upphov till flera stöttande strategier då lärarna bland annat uppmärksammade inlägg elever gjorde, förde över tänkandet till eleverna, uppmuntrade inferenser som exempelvis erfarenheter och känslor, och gav eleverna ytterligare information när de inte kom vidare (Reichenberg 2005:135). Även Reichenberg (2011) visar att då elever, i denna studie elever med särskilda behov, fick delta i textsamtal strukturerade enligt QtA-modellen utvecklade de såväl förståelsen för den specifika texten som förmågan att läsa nya texter. Studierna kring QtA-modellen har relevans för föreliggande studies diskussion kring hur svenska yrkesgymnasieelever samtalar om läroboks-texter på ett strukturerat vis (Reichenberg 2005).

Ur forskningen kring den systemisk-funktionella lingvistiken i Australien har *genrepedagogiken* växt fram. Den systemisk-funktionella lingvistiken har fungerat som ett metaspråk som kan ligga till grund för modeller för att diskutera språkets funktion i skolans textproduktion (se t.ex. Christie & Derewianka 2008, Christie & Macken-Horarik 2011). Genom den så kallade *genreskolans* projekt vilka syftade till att designa en skrivpedagogik som stöttar alla elever att klara skolans skrivuppgifter arbetade man fram modeller för hur man kan tala om text (Martin & Rose 2008, Rose & Martin 2012). Skolans genrer och hur dessa skulle skrivas beskrevs och en explicit skrivundervisning föreslogs. Även läsutvecklingen kan gynnas av en sådan fördjupad förståelse för såväl texters strukturer, system och register som för deras innehåll (Martin & Rose 2008, Rose & Martin 2012).

Genrepedagogikens första fokus var alltså skrivandet. Inom *Reading to Learn-pedagogiken, R2L,* som är en vidareutveckling av den SFL-baserade genrepedagogiken har läsande fått en mer framträdande roll (Rose & Martin 2012). Man menar att läsande och dialogen kring och dekonstruktionen av texter utgör förutsättning och utgångspunkt för skrivande, men också för lärande. Läsundervisningens organisation är hos Rose och Martin (2012) en demokratisk aspekt lika väl som en didaktisk. Man menar i linje med Bernsteins teorier att undervisningen, för att fungera utjämnande och demokratiserande, måste vara explicit och innefatta såväl kunskap om ämnesområdet som kunskaper om språk och genre. Ett explicit didaktiskt ramverk för att stötta läsutveckling i skolans olika ämnen föreslås (Rose & Martin 2012). Utgångspunkten är en beskrivning av genre som hör hemma inom systemisk-funktionell lingvistik (Martin & Rose 2008). En cirkelmodell presenteras och man menar att undervisning innebär att förbereda eleverna för uppgiften, sedan göra gemensamt, för att slutligen överlämna kontrollen för utförandet. Detta kan fungera relativt enkelt vid en okomplicerad praktisk uppgift men är svårare exempelvis när det handlar om läsande av en text. Läsundervisningen inom R2L utgår alltid från *förbereda för läsning* och går vidare med gemensamt läsande med *stycke−för−stycke−läsning* och gemensamt antecknande och sammanfattande rekonstruktion. En av de centrala strategierna är *detaljerad läsning* av centrala och texttypiska avsnitt vilket innebär en form av närläsning där man studerar såväl meningskonstruktion som begrepp och elaborerar kring textens mening. Målet är att ge alla elever möjligheter att delta i ett dialogiskt samtal om texten, där diskursens möjligheter och begränsningar görs synlig. Ett ytterligare mål är att eleverna ska bli självständiga läsare av de allt mer komplicerade texter som först introduceras kollektivt och med stark stöttning av läraren (Rose & Martin 2012). Inga större effektstudier har gjorts som visar modellens resultat. Däremot finns rapporter baserade på aktionsforskning på skolor där modellen utvärderats (se t.ex. Culican 2006, Carbines, Wyatt &

Robb 2005).[12] Rapporterna visar att framförallt mindre starka läsare utvecklas. Förståelse för genrepedagogik och textarbete enligt Reading to Learn bidrar i diskussionen av hur organisationen och genomförandet av textsamtalen kan resultera i olika sätt att tala om texter.

En filosofisk utgångspunkt

För att tillföra undersökningen av textsamtalen en dimension som inte präglas av skolans och samhällets resultatkrav kompletteras denna bakgrundsteckning med en utgångspunkt ur filosofisk forskning. Hos den franske filosofen Rancière (2011) ses samtal om texter som vägen till kunskap och han betonar nödvändigheten av att elever utifrån en text kan tala om det hantverk de lär sig. Rancière (2011) visar hur ett textsamtal som tar utgångspunkt dels i jämlikheten mellan deltagarna, dels i textens egna ord kan utveckla kunskap. Däremot varnar Rancière för samtal där läraren på förhand vet svaret och ställer frågor som leder studenten mot detta specifika. Rancière menar att samtal baserade på slutna frågor är en fulländad form av fördumning och att ett textsamtal för att vara kunskapsutvecklande måste utgöra ett jämlikt studium av textens innehåll. Ett sådant jämlikt studium av texten innebär att textens egna ord prövas och blir till tanke i ett samtal där olika tankar bryts mot varandra. Denna utgångspunkt, grundad i filosofisk forskning, utgör referenspunkt för studiens syn på textsamtalet och är förenlig med den didaktiskt inriktade forskning om dialogiska klassrumsklimat (se Dysthe 1996, 2003, Nystrand 1997) som föreliggande avhandling ansluter sig till.

Sammanfattning och studiens bidrag till forskningsfältet

Sammanfattningsvis har detta kapitel behandlat forskning kring avhandlingens centrala begrepp, det vill säga: *texter, läsande* och *textsamtal* (Mehrstam 2009, Iversen Kulbrandstad 2003, Rancière 2011). Översikten visar att många forskare har pekat på dels vikten av insocialisering i ämnesspecifika diskurser, där ett explicit textarbete betraktas som gynnsamt (Danielsson 2010, 2011, Fang & Schleppegrell 2008), dels vikten av dialogiska textsamtal (af Geijerstam 2006, Dysthe 1996, Nystrand et al. 1997, Tengberg 2011). Kapitlet har även visat att textsamtal strukturerade efter strukturerade modeller på skilda sätt visat sig ge elever möjligheter till läsutveckling (t.ex. Beck et al. 1996, Thorson 2005). Forskning kring textrörlighetsbegreppet har presenterats då detta är centralt i föreliggande studies analyser av textsamtal. Tangs (u.a.) forskning om kohesionens betydelse för klassrumssamtal om texter har berörts

[12] Inga effektstudier i relation till kontrollgrupper med exempelvis andra explicita textsamtalsmodeller har gjorts av hur elever som undervisas inom R2L utvecklats som läsare. Datainsamlingar har dock gjorts i utvärderande syfte. Datainsamling har visat elevers utveckling och att gapet mellan låg- och högpresterande inom gruppen minskar (Rose & Martin 2012).

då kohesion är ytterligare ett centralt analysbegrepp för föreliggande avhandling. Översikten har också presenterat lärares reflektioner och diskurser kring läsande och läsförståelse (Iversen Kulbrandstad et al. 2005, Westlund 2013), samt lyft fram hur lärares begreppsförståelse kan få effekter på elevernas möjligheter att utveckla läsförståelse i arbetet med texter (Westlund 2013). I forskningsöversikten har även framgått att elever på yrkesprogram riskerar att reproduceras som svaga och ovilliga läsare (Malmgren 1992), och att de kan uppleva läsande som ett hinder (Olofsson 2011), men att samtal kring texter på yrkesprogram erbjuder möjligheter till fortsatt läsutveckling (Asplund 2010). Forskningsbakgrunden har också visat att mindre starka läsare på gymnasiets yrkesprogram utvecklades som läsare då de fick stöd i QtA-baserade textsamtal (Reichenberg 2005) och på behovet av att yrkeslärare har redskap för att arbeta med text (Göransson 2011). I föreliggande studie undersöks inte specifika textsamtalsmodeller. Forskning kring sådana modeller som QtA, genrepedagogik och Reading to Learn är ändå av relevans i diskussionen av samtalens organisation och genomförande då det bidrar med kunskap om hur elevers läsande på olika sätt kan underlättas genom explicit arbete med text och en ökad medvetenhet om hur frågor kan formuleras.

Översikten visar att det visserligen finns studier som visar både effekter och behov av explicit arbete med texter inom olika skolämnen. Dock saknas studier som visar hur förståelse av ämnesspecifika texters innehåll uttrycks och utvecklas av bland annat elever i yrkesämnen. Detta leder till ett behov av empiriska undersökningar av mötet mellan text och läsare i olika ämnen på yrkesprogram. Sådana studier kan bidra till fördjupad didaktisk kunskap när det gäller interaktionen mellan text och läsare i olika skolämnen, något som exempelvis Malmgren (2000) har uppmärksammat behovet av. Föreliggande studie kan bidra till att fylla denna forskningslucka, där valet har fallit på hur lärare på gymnasiets yrkesprogram organiserar och genomför textsamtal i syfte att stötta elevers ämnesspecifika läsutveckling, liksom hur dessa textsamtal ger möjlighet för eleverna att gå i dialog med texterna.

Kapitel 4. Teoretiskt ramverk

Avhandlingens vetenskapliga utgångspunkter ryms inom ett teoretiskt ramverk som bärs upp av sociokulturella och sociosemiotiska perspektiv, didaktiska tolkningsramar, samt analysramar hämtade ur systemisk-funktionell lingvistik och receptionsteori. Gemensamt för dessa vetenskapliga utgångspunkter är att människan ses som beroende av interaktion socialt och kulturellt.

Grundläggande teoretiska ramar

Sociokulturella perspektiv på lärande tar fasta på att lärande ses som socialt situerat[13] (se t.ex. Säljö 2000) och att individen utvecklas genom interaktion i sociala och kulturella samspel. Utvecklingen äger rum med hjälp av redskap, av vilka språket är ett av de viktigaste redskapen (Säljö 2000). Det är med andra ord i sociala och kulturella sammanhang människan lär sig läsa och samtala om, förstå och använda texter.

I språket föds och utvecklas tanken och kunskapen (Vygotskij 1934/2001). Men varje språklig framställning innebär också hållningar och värderingar som ”placerar oss i en kulturell och historisk tradition” (Dysthe 2003:47). Den bakhtinska metaforen om att varje ord som används ekar av röster från tidigare användare, ger en i sammanhanget tankeväckande bild. Texters ord och begrepp kan användas på nytt och på nya sätt i exempelvis textsamtal, som då medierar textens innehåll på de sätt som görs möjliga i den sociokulturella kontexten.

Centralt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är den dialogiska förståelsen av existensen, människan och språket. Utgångspunkten är bland annat en bakhtinsk beskrivning av samtalet, samt språkets och talgenrernas *dialogicitet:* ”Any utterance is a link in a very complexly organised chain of other utterances” (Bakhtin 1986:78). Dialog innebär alltså såväl det omedelbara utbytet i nutid, som den respons som spänner över en längre tidsrymd. Alla mänskliga yttranden är på detta vis länkade till varandra i komplexa kedjor där dessa yttranden på samma gång utgör svar på tidigare yttranden, och sam-

[13] Redan Kant menar att kunskap inte är given, utan är en mänsklig konstruktion som är dels analytisk och dels empirisk (*Kritik av det rena förnuftet*, 2004).

tidigt lägger grund för vad som kan sägas senare. Bakhtins resonemang innebär bland annat att förståelse i någon mening är språklig och uttrycks som svar på ett tidigare uttalat yttrande, vilket uppfattats och förståtts helt eller delvis. All förståelse är alltså responsiv: ”all real and integral understanding is actively responsive” (Bakhtin 1986:69). Det innebär vidare att kopplingen mellan aktiv respons och förståelse är reciprok. Mening, kunskap och förståelse skapas alltså genom interaktion. Om talarens idé och tanke endast dupliceras och inte omformuleras och omsystematiseras innebär det enligt Bakhtin snarast att den förståelse som nås blir passiv.

Ett *sociosemiotiskt* perspektiv innebär att de skiftande oregelbundenheter och spänningar som karaktäriserar och utgör mänsklig interaktion och sociala processer ses som betydelsebärande (Halliday 1978:126). Den sociala verkligheten konstituerar ett nätverk av olika betydelser som deltagarna socialiseras in i.

De betydelser som skapas inom det sociala systemet utväxlas av deltagarna bland annat i form av texter. För att citera Halliday:

> We have taken as our starting point the observation that meanings are created by the social system and are exchanged by the members in the form of text. The meanings so created are not, of course, isolates; they are integrated systems of meaning potential. It is in this sense that the meanings are the social system; the social system is itself interpretable as a semiotic system. Persistence and change in the social system are both reflected in text and brought about by means of text. Text is the primary channel of the transmission of culture [...]. (1978:141)

En text både speglar och skapar en social struktur. Texter skapar och återskapar, formar och omformar världsbilder och trossystem (*den ideationella metafunktionen*[14]), sociala positioner och relationer (*den interpersonella metafunktionen*) och flödet och viktningen av innehållet (*den textuella metafunktionen*).

Föreliggande undersöknings fokus på textsamtalets kollektiva konstruktion av läsutvecklande möjligheter är enligt min mening förenligt med dessa sociokulturella och sociosemiotiska perspektiv. Avhandlingens teoretiska perspektiv innebär att det gemensamt uttryckta kan ses såväl som uttryck för lärande, och som de möjligheter till lärande vilka kontexten erbjuder. Fokus ligger dock på den interaktionistiska närkontext som framträder i samtalet och inte på de yttre historiska och kulturella ramarna (jfr Blåsjö 2004, 2010).

Tolkningsramar

De didaktiska frågorna om *vem*, *vad*, *hur* och *varför* är undervisningens kärnfrågor (Comenius 1657/1999, Öhman 2014). I föreliggande studie undersöks

[14] Metafunktionerna beskrivs närmare i avsnittet Analysramar.

hur elever på industritekniska programmet möter texter i ämnena träteknik, svetsteknik och svenska genom läsande och lärarledda textsamtal för att förstå olika ämnesinnehåll och utveckla förmågan att läsa ämnets och praktikens texter. Lärarens organisation och genomförande av textsamtal, elevernas språkliga interaktion i dessa textsamtal samt innehållet i texterna bildar en didaktisk triangel i föreliggande undersökning (Öhman 2014). I samspelet mellan de tre hörnen i denna triangel äger möten mellan läsare och texter rum. De tolkningsramar som lyfts fram för att diskutera hur de möten med texter som äger rum möjliggörs av lärarnas didaktiska val, utgörs av ett dialogiskt perspektiv på undervisning (Dysthe 2003, Nystrand et al. 1997) med utgångspunkt i Bakhtin och av Vygotskijs utvecklingsteori, samt av Bernsteins teorier om inramning och pedagogisk diskurs (2000).

Vygotskij (1934/2001) menar att tanken föds i språket och att bara den inlärning som överstiger den redan uppnådda utvecklingsnivån och drar med sig utveckling är god. Vidare menar Vygotskij att inlärning sker bäst i *zonen för proximal utveckling, zpd*, (1934/2001:314) eller *den närmaste utvecklingszonen*. Zpd innebär utrymmet mellan det individen behärskar själv, alltså aktuell utvecklingsnivå, och det individen kan göra i samarbete med någon mer kunnig (Vygotskij 1934/2001:329). I ett skolsammanhang spelar den proximala utvecklingszonen en större roll för den intellektuella utvecklingen och beteendet än elevens aktuella utvecklingsnivå (1934/2001:330). Självständigt kan eleven bara arbeta på sin aktuella utvecklingsnivå. I samarbete kan hen däremot göra mer än på egen hand. Imitation är här av största betydelse för utvecklingen. Att imitera, eller att med hjälp göra något tillsammans med någon mer kompetent påverkar lärandet. Att säga efter och omformulera det någon redan sagt möjliggör kunskapsutveckling. Det som ligger inom den närmaste utvecklingszonen övergår då så småningom i aktuell utvecklingsnivå. Det som eleven idag kan göra i samarbete kan hen i morgon göra självständigt (1934/2001:333).

Dysthe (2003), som ansluter sig såväl till betydelsen av den bakhtinska tanken på dialogiciteten som till vikten av att arbeta inom zonen för proximal utveckling, menar att lärande har med relationer att göra och att det är genom deltagande och samspel som lärande sker. De grundläggande elementen i läroprocessen är språk och kommunikation. Lärande är alltid mycket mer än det som äger rum i den enskilde elevens huvud och en avgörande aspekt på lärmiljön är balansen mellan det individuella och det sociala. Dysthe skriver att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer” (2003:41). Hon sammanfattar en sociokulturell syn på lärande i sex punkter:

1. Lärande är situerat.
2. Lärande är huvudsakligen socialt.
3. Lärande är distribuerat.
4. Lärande är medierat.

5. Språket är grundläggande i läroprocesserna.
6. Lärande är deltagande i en praxisgemenskap.

Att lärande är situerat innebär att kontexten är en fundamental del i inlärningen. Den andra punkten handlar om att interaktionen är avgörande för vad som lärs. Att gradvis socialiseras in i diskurser och praxis är en central del av lärandet. Att lärande är distribuerat, punkt tre, innebär att kunskap är uppdelad så att olika människor är skickliga på olika saker och eftersom kunskapen är uppdelad måste lärandet vara socialt. Ny kunskap skapas genom att utnyttja den distribuerade kunskapen. Punkt fyra, att lärande är medierat, innebär att det krävs stöd i en lärprocess antingen genom personer eller genom artefakter. Idén om mediering innefattar även tanken att människan kan använda redskap, vilket här betyder de intellektuella och praktiska resurser vi har tillgång till och använder för att förstå världen. De viktigaste medierande redskapen är som nämns i punkt fem språket, interaktionen och kommunikationen. Slutligen, tanken i punkt sex, att lärande primärt äger rum genom deltagande i en praxisgemenskap flyttar fokus från individen till lärgemenskapen. Frågan är då inte längre vilka kognitiva processer som är involverade i lärandet utan vilket slags social aktivitet som ger den rätta kontexten för att lärande ska äga rum genom deltagande i aktiviteten (Dysthe 2003:47).

En utvecklande lärkontext kräver utmanande uppgifter och hjälp att klara dessa. Den hjälp som kan möjliggöra utveckling kan beskrivas som *stöttning*. Stöttning innebär att möjliggöra för eleven att nå ett mål eller utföra något som ligger bortom dennes individuella förmåga. Stöttningens kärna består av att den mer kompetente deltagaren kontrollerar de delar av uppgiften som från början är för svåra för eleven att klara på egen hand. På det sättet kan eleven med hjälp klara att lösa uppgiften. Stöttning innebär också att förmågan att lösa uppgifter utvecklas så att nivån för den individuella förmågan höjs (Wood, Bruner & Ross 1976).

En fundamental didaktisk aspekt är huruvida elever ges tillgång till fler och mer utvecklade koder, det vill säga sätt att föra mer utvecklade resonemang (jfr Bernstein 2000, Christie 2007), och därmed också möjligheter att utveckla meningsskapande kring det de läser och lär sig. Enligt Christie (2007) ger Bernstein en teoretisk ram för att identifiera de problem som vissa elever möter i relation till skolan, medan den systemisk-funktionella lingvistiken ger ett språk som kan adressera problemen.

Den pedagogiska diskursen präglas av den organisation och de genrer som ramar in undervisningen. Begreppet *inramning* rör överförandet av kontrollrelationer (Bernstein 2000). Inramningen reglerar *realiseringsreglerna* för diskursens produktion, alltså praktikens *hur*, det vill säga reglerna för hur saker ska sägas och göras. Inramningen kan vara stark eller svag. Där inramningen är stark har läraren explicit kontroll över urval, ordning, arbetstakt, kriterier och den sociala basen. Då inramningen är svag kan det förefalla som

om eleven har mer synlig kontroll över kommunikationen och den sociala basen. Vid en svag inramning lämnas å andra sidan fältet öppet för de outtalade koder och inramningar som inte alla har tillgång till. Inramningen etablerar möjligheterna att tillägna sig det legitimerade budskapet (Bernstein 2000:12). Inramningen tillsammans med praktikens *vad* skapar de pedagogiska *koder* som ger symbolisk kontroll (Bernstein 2000:14). Enkelt uttryckt är en stark inramning tydlig och explicit och därför lättare att förstå. Att ha tillgång till reglerna för såväl igenkänning av praktikens vad, som för praktikens realiseringsregler: *hur*, innebär att kunna läsa av det kontextspecifika, alltså att förstå koderna för vad som krävs i en viss kontext.

Enligt Christie (2007) måste Bernsteins kodbegrepp förstås utifrån dess semantiska egenskaper. Olika koder handlar om att kunna uttrycka sig mer eller mindre utvecklat eller begränsat kring olika innehåll och innebörder. Olika individer har tillgång till mer eller mindre *utbyggda* (*elaborated*) eller *begränsade* (*restricted*) koder (Bernstein 2000:20). Bernstein (2000:20) hävdar att medelklassens barn oftare har tillgång till fler och mer utvecklade koder, vilka ofta överensstämmer bättre med skolans pedagogiska koder. De kan också ofta röra sig mellan begränsade och utvecklade koder. Christie (2007) lyfter fram hur barn ur socioekonomiskt mindre priviligierade klasser å andra sidan ofta har tillgång till färre och ofta mer begränsade koder. Resultatet av den begränsade koden avspeglas i skolan i exempelvis lägre betyg och lägre resultat på läsförståelsetest (ibid., jfr introduktionskapitlet). Individen kan dock tillägna sig mer utvecklade koder som då också kan påverka exempelvis skolresultat (Bernstein 2000:22).

Analysramar

De vetenskapliga utgångspunkter vilka utgör de teoretiska ramarna för studiens analyser är hämtade ur systemisk-funktionell lingvistik (SFL) och ur receptionsteori. I följande avsnitt beskrivs de delar av dessa teorier som används i föreliggande studie. I anslutning till respektive resultatavsnitt beskrivs närmare hur analyserna har operationaliserats.

Systemisk-funktionella lingvistiska utgångspunkter

Den systemisk-funktionella grammatikens begrepp och språkbeskrivning, samt den systemisk-funktionella lingvistikens något bredare tillämpningar och resonemang, beskriver den språkliga arena människan rör sig på. Man menar att språket samtidigt uttrycker tre olika typer av betydelse, vilka representeras som språkets *metafunktioner*. Den *ideationella* metafunktionen bär skapandet av idéer och föreställningar om världen, tolkningar och formandet av erfarenheter (se Holmberg, Karlsson & Nord 2011). Den *interpersonella* metafunktionen, innefattar hur talaren eller skribenten språkligt skapar en relation och position i förhållande till textens läsare/lyssnare (Halliday 1978:112). Den

textuella metafunktionen innefattar vilka konkreta textrepresentationsval som gjorts, det vill säga om texten är talad eller skriven, för hand eller på dator och hur texten organiserats, exempelvis i genrer (ibid.). Denna betydelsepotential uttrycks i olika situationstyper. Situationstyperna ses som semiotiska strukturer: ”a constellation of meanings deriving from the semiotic system that constitutes the culture” (Halliday 1978:109). För att särskilja olika situationstyper använder Halliday tre aspekter: *fält, relation* och *kommunikationssätt*.[15]

> Field, tenor and mode are a conceptual framework for representing the social context as the semiotic environment in which people exchange meanings. (Halliday. 1978:110)

Situationskomponenterna svarar, något förenklat, på frågorna: Vad händer? Vilka deltar? Vilka uppgifter har texten i detta? *Fältet* kan beskrivas som ämnesområdet, *relationen* hur talaren eller skribenten positionerar sig och *kommunikationssättet* den modalitet som väljs. Halliday menar vidare att det finns ett samband mellan situationskomponenterna och metafunktionerna. Fältet uttrycks främst genom den ideationella metafunktionen, relationen uttrycks främst genom den interpersonella metafunktionen och kommunikationssättet uttrycks främst genom den textuella metafunktionen.

Enligt Halliday (1978) har kategorierna i den systemisk-funktionella grammatiken utvecklats för att på olika sätt koda metafunktionerna. För att analysera hur texternas innehåll förs in i textsamtalen (för att eventuellt utvecklas), används framförallt kategorier för ideationell och textuell metafunktion samt för kohesiva (alltså sammanhangsskapande) funktioner. (Den interpersonella metafunktionen vilken möjliggör relationsskapande ligger utanför föreliggande studies analysramar.)

Den ideationella metafunktionen är alltså den metafunktion som ger möjlighet att beskriva exempelvis erfarenheter, idéer och händelser. Dessa realiseras genom *deltagare, processer* och *omständigheter*. Deltagare är satsens vem eller vad, och innebär första- eller andradeltagare med eller utan agens. Processerna kan vara av olika slag. *Materiella* processer realiserar handlingar, exempelvis *segla*. *Relationella* processer realiserar tillstånd och förhållanden, exempelvis *vara*. *Verbala* processer realiserar uttryckssätt, exempelvis *säga*. *Mentala* processer realiserar tänkande, exempelvis *tycka*. Dessa processtyper realiserar på olika vis fältet. Exempelvis kan dynamiska materiella processer göra texten mer handlingsinriktad (se Holmberg & Karlsson 2006). Omständigheter realiserar satsens när, var och hur.

Den textuella metafunktionen organiserar informationsflödet bland annat genom konjunktioner som organiserar enheter i förhållande till varandra exempelvis additivt: *och* eller komparativt: *däremot.*

[15] För en svensk beskrivning se t.ex. Holmberg och Karlsson (2006) eller Holmberg, Karlsson och Nord (2011).

Möjligheterna att följa med i en talad eller skriven text och skapa mening ur denna påverkas bland annat av hur ideationella och textuella sammanhang upprättas i och mellan textens olika delar. Dessa sammanhang kan beskrivas med begreppet *kohesion*. Kohesion är enligt Halliday och Hasan (1976) del av det semantiska meningsskapande systemet och realiseras genom det lexikogrammatiska systemet. Kohesion uppstår då tolkningen av något element i diskursen är beroende av tolkningen av något annat. Kohesion konstrueras alltså då det ena förutsätter det andra i så måtto att det som sägs bara kan kodas effektivt genom att skapa en relation till det som tidigare sagts:

> The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some element in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. (Halliday & Hasan 1976:4)

Kohesion handlar alltså om hur sådana samband upprättas som skapar sammanhang verbalt och består i att relationer med kohesiv, det vill säga sammanhållande, kraft upprättas mellan olika ord i utsagor och yttranden i en antingen talad eller skriven text. Eggins (2004) beskriver kohesion av tre slag: *referentiell, lexikal* och *konjunktiv*. Referentiell kohesion handlar om hur textens vem kan följas. Lexikal kohesion innebär att lexikala enheter relaterar logiskt till varandra genom taxonomiska och förväntade relationer och handlar om textens vad. Konjunktiv kohesion innebär att skapa logiska samband mellan textens olika innehållsdelar med hjälp av konjunktioner och andra konnektiver.

Kohesion, betraktat som ett slags lim som håller samman textens grammatiska strukturer, innebär ett bottom-up-perspektiv. Martin och Rose (2007) anlägger även ett semantiskt top-down-perspektiv på ideationella/lexikala relationer. Med begreppet *aktivitetssekvenser* beskriver de sådana lexikala relationer som upprättar samband som utvecklar (*unfold*) och håller samman ett fält. Dessa lexikala samband realiseras i serier av länkande företeelser vilka utgår från processer. Sammanhållande relationer konstrueras mellan olika processer eller företeelser som logiskt följer på varandra inom fältet, ofta antingen bundna till varandra genom additiva samband eller genom orsak−konsekvens. Martin och Rose menar att i exempelvis talad text markeras sambandet mellan aktivitetssekvenser ofta med ett omarkerat *och* vilket helt enkelt länkar företeelserna i en serie. Ett exempel på sådana länkade företeelser är *meeting − beginning relationship − marriage* (ur Martin & Rose 2007:76) som kan hålla samman exempelvis en återberättelse av ett romantiskt möte. Den sammanhållande kraften i aktivitetssekvenserna ligger därmed i att de utvecklar och binder samman *fältet*. Då aktivitetssekvenser bygger på orsak−konsekvensförhållanden som exempelvis i en lärobok eller diskussionen kring en lärobokstext, kan dessa även beskrivas som *implicerade sekvenser* (Martin & Rose 2007:102).

Relationer mellan aktivitetssekvenser är beroende av genre. Genre[16] är dels den språkliga nivå, dels den abstrakta analysnivå, som stegvis och med ett syfte samordnar fält, relation och kommunikationssätt (Martin & Rose 2008). Inom olika genrer kan aktivitetssekvensrelationer sålunda upprättas mellan olika typer av företeelser som håller samman fältet logiskt på olika vis inom de olika genrestegen.[17] Till synes disparata lexikala enheter kan alltså skapa tydliga samband då dessa relateras till fältet och genrens olika steg.

Receptionsteoretiska utgångspunkter

Receptionsteorier beskriver läsarens möte med texten. Det läsarorienterade forskningsfältet kan delas in i tre traditioner: en kognitiv, en expressiv och en sociokulturell (McCormick 1994). De olika traditionerna kan dock knytas till varandra:

> These three approaches are not diametrically opposed to each other: rather, they exist in dialectic relationship. Each acknowledges the importance of the reader, the text, and the larger social context in the reading situation, but each assigns quite different significations to the terms. (McCormick 1994:14)

I den kognitiva traditionen ses läsande som en akt där resultatet av läsningen avgörs av individens läskompetens. Läsande beskrivs som hierarkiskt uppbyggda färdigheter där vissa färdigheter krävs för att läsaren ska kunna gå vidare i läsprocessen och nå en högre nivå. Den expressiva läsmodellen är en motpol till den kognitiva då den avvisar idén om läsande som en hierarkisk färdighet. Istället betonas hur läsare aktivt skapar egna, individuella och subjektiva meningar baserat på de texter de läser. Expressiva läsmodeller ger inga kriterier för vad som är en rimlig läsning eller rimliga tolkningar, utan alla tolkningar betraktas som en tillgång. Detta kan leda till att exempelvis sociohistoriska kontexter ignoreras, vilket kan få betydelse för hur läsares tolkningar av textinnehåll kan knytas till texten. Den tredje, sociokulturella modellen, lyfter fram den sociala kontextens betydelse för läsarens möjligheter till meningsskapande i mötet med en text. Den sociokulturella modellen ser

[16] Genre-begreppet är omdiskuterat och används på delvis olika vis. Bakhtin beskriver tal-genre som en typisk yttrandeform. Inom litteraturvetenskapen används begreppet för att beskriva olika former av skönlitteratur, exempelvis roman och novell. Texter är ofta otydliga och utgör många gånger hybridgenrer (jfr ex Ledin 2001). Inom SFL och genrepedagogik används begreppet för att beskriva ett antal grundläggande sätt att organisera text för olika sociokommunikativa syften: återberättelse, förklaring eller instruktion. Genrer definieras som återkommande meningskonfigurationer realiserade genom språk och kommunikativa modaliteter i en kultur. Genrer beskrivs vidare som målinriktade sociala processer konstruerade av på varandra följande steg (Martin & Rose 2008, Rose & Martin 2012, 2013). Då genrebegreppet används i avhandlingen görs det utifrån detta perspektiv. Sociala aktiviteter, som exempelvis recept, recension, nyhetsartikel, myt beskrivs som texttyper.

[17] Se avsnitt Aktivitetssekvensanalys, för en närmare beskrivning av hur analysen av aktivitetssekvenser går till.

läsande som en social process i vilken läsaren skapar mening i läsningen genom att låta texten konfronteras med de egna kulturella resurserna. Här formas ett receptionsteoretiskt perspektiv där läsande är att möta textens innehåll kontextualiserat. Den socialt konstruerade läsaren är varken helt självständig i sitt läsande eller helt bestämd av sina sociala och historiska omständigheter. För att läsare ska kunna röra sig mellan det socialt bestämda och det självständiga betonas att läsare medvetandegör sina egna läsningar. McCormick skriver:

> […] if students are to learn how to read the world critically, they must be given access to discourses that can allow them to analyse that world, discourses that can enable them to explore the ways in which their own reading acts, as well as the texts of their culture, are embedded in complex social and historical relations. (McCormick 1994:49)

Föreliggande studies teoretiska perspektiv innebär att läsande analyseras som en sociokulturell process som äger rum i interaktionen mellan individernas sociokulturella resurser och de möjligheter den framväxande kontexten i textsamtalet erbjuder. Att läsa innebär alltså, förutom att avkoda textens ord, att möta denna texts innehåll. Receptionsteorin behandlar det som sker i mötet mellan läsare och text. Med in i det mötet bär både text och läsare olika faktorer som styr och påverkar läsningen. En av det receptionsteoretiska perspektivets föregångare, Rosenblatt (2002), skiljer på hur vissa faktorer frambringar en *estetisk* läsning som fokuserar på den litterära konstupplevelsen och hur andra faktorer frambringar en *efferent* läsning som söker svar på specifika frågor.

För att beskriva de möten med texter som äger rum i föreliggande studies textsamtal på ett yrkesprogram, används en analysmodell utvecklad från begreppet textrörlighet. Begreppet bygger bland annat på receptionsteorier och då främst på Langers (1995) teorier om hur läsarens möte med texten innebär *envisionment building*. Langer menar att läsare bygger *föreställningsvärldar* om texter i olika faser som läsaren rör sig i då hen läser text. Langers (1995) teori om *envisionment building*, utgick först ifrån skönlitterärt läsande och hur läsare rör sig i fyra faser: (1) träder in i en text, (2) rör sig i texten och länkar textens olika delar till varandra, (3) jämför med egna erfarenheter och (4) objektifierar texten.[18] Langers receptionsteori har senare vidareutvecklats och beskriver nu även en femte fas då läsaren (5) går bortom texten. Att gå bortom texten innebär att ta föreställningen om texten vidare in i en konstruktion av något nytt baserat på textinnehållet (Langer 2011a, 2011b). Faserna är inte att betrakta som statiska och normerande utan en aktiv läsning innebär rörlighet mellan faserna. Läsande innebär alltså att bygga dynamiska föreställningar om textens innehåll utifrån mötet mellan textens innehåll och läsaren. Teorin om läsande som föreställningsbyggande kring texters innehåll är inte längre begränsad till enbart skönlitterära texter, vilka först utgjorde grund för Langers

[18] För en närmare beskrivning se den diskussion som förs i licentiatstudien, Anderson (2011).

teori. Även läsande av ämnesspecifik litteratur innebär att läsaren bygger föreställningar om innebörden av textens innehåll. Sådant byggande av föreställningsvärldar innebär kunskapsbyggande baserat på läsande (Langer 2011a).

Den femte fasen av föreställningsbyggande är den fas i läsandet som ofta betonas i skolkontexten på högre stadier. Eleverna förväntas gå bortom texten. De förväntas lära sig något av texten och kunna använda det och göra något baserat på läsandet exempelvis skriva en responsiv text, eller som i föreliggande studie, lägga en svetsfog. Föreställningarna om texten förväntas leda till utveckling. Läsandet måste därför kopplas till lärandet.

Kapitel 5. Avhandlingens material och metod

De metodiska överväganden som gjorts styrs av forskningsfrågornas karaktär och är också framvuxna ur mötet med materialet. Forskningsprocessen kan sägas vara praxisnära. Praxisforskningen drivs av ett genuint intresse för hur skolans praxis är utformad (Mattson 2004).[19] Undersökningen har en explorativ ansats och är kvalitativ. Studiens explorativa ansats innebär att den syftar till att nå nya insikter utifrån de undersökta lärandemiljöerna och inte att påvisa generaliserbara resultat (Croker 2009).

Kvalitativ forskning präglas enligt Burns (2011) av en utforskande ansats och ett deskriptivt fokus, en framväxande forskningsdesign, datainsamling i naturlig miljö och ett medvetet urval i relation till syftet, tidig och kontinuerlig induktiv dataanalys och en narrativ resultatrapportering. Det är enligt Burns sällan vattentäta skott mellan de metodologiska ansatser och metoder som appliceras i kvalitativ forskning. Undersökningens kvalitativa metodval syftar till att: ”fånga vardagliga aktiviteter […] i syfte att samla in data på ett systematiskt sätt men utan att betydelsen eller meningen så att säga hämtas utanför miljön utan kommer från individerna själva” (Bell 2006:26). De aktiviteter som fångats är sådana textsamtal som förekommer i skolvardagen. Att undersökningen är kvalitativ innebär bland annat att den bygger på tolkning (Alvesson & Sköldberg 2008).

I kvalitativ forskning kan fallstudier användas för mer ingående beskrivning och analys av en avgränsad kontext, exempelvis en individ, en institution eller en lärandemiljö (Hood 2009). I föreliggande studie undersöks tre olika lärandemiljöer där elever i en klass på olika vis samtalar om olika slags texter. Undersökningen består därmed av fallstudier av ett begränsat dataurval i naturlig miljö, tre textsamtalsmiljöer. Avhandlingen innehåller vissa kvantifierande moment då jag jämför aspekter av textsamtalen. Dessa kvantifieringar är dock inte gjorda på någon positivistisk grund för att vara generaliserbara utan är till för att tydliggöra och att ge analys och diskussion trovärdighet i beskrivningen av vad som särskiljer materialets olika delar.

En pilotstudie gjordes under våren 2012. I pilotstudien analyserades en liten del av materialet för att pröva insamlingsmetoder och hur analysmetoder kan appliceras på materialet och hur materialets karaktär påverkar behovet av teori och metod. Ett textsamtal spelades in i svetsteknik, transkriberades och analyserades ur ett antal perspektiv. Pilotstudien resulterade i de metodiska

[19] För ett resonemang om praxisnära forskning se licentiatstudien (Anderson 2011).

överväganden som präglat avhandlingen. Insamlingsmetoder och urval befanns acceptabla. De analysmetoder som befanns mest fruktbara i relation till materialet är de som utvecklats för avhandlingens syften.

I föreliggande kapitel presenteras material, samt metoder för insamling och analys.

Forskningsetik

Etiska hänsyn har tagits enligt vetenskapsrådets rekommendationer, *Codex, regler och riktlinjer för forskning* (2002) och *God forskningssed (*2011). Vetenskapsrådets etiska regler och riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning kräver vid forskning som involverar människor att deltagarna ger ett informerat samtycke. För att säkerställa att forskningsprojektet är etiskt försvarbart tillfrågades först skolledning och lärare om deltagande i projektet och skriftliga informerade samtycken samlades in från såväl skolledning som lärare och övrig personal som arbetade med klassen. I projektets inledningsskede, under höstterminen 2011, informerades sedan eleverna först muntligt och sedan skriftligt om undersökningens övergripande syfte och huvudman, och om att deltagande är frivilligt och anonymt. Samtyckeskravet bemöttes genom att ett brev skickades hem till elever och vårdnadshavare med information om forskningsprojektets övergripande syfte och huvudman, att klassen skulle videofilmas, att anonymitet garanteras och att allt material som samlas in förvaras så att inte obehöriga får tillgång till det och materialet endast används i forskningssammanhang. I brevet ombads vårdnadshavarna att ta ställning till om de ville att deras barn skulle delta i projektet. De informerades också om att de när som helst kan avbryta deltagandet i undersökningen. De underskrivna medgivandena samlades in. Den elev i klassen som var myndig gav själv skriftligt sitt informerade samtycke. Övriga elever som var minderåriga skrev på tillsammans med sina vårdnadshavare. En elev lämnade in medgivande/informerat samtycke i efterhand, efter att materialinsamlingen gjorts, och hade vid det tillfället blivit myndig och behövde inte förälders medgivande. Eleven i fråga gjorde under materialinsamlingen upprepade muntliga försäkringar om att hen ville delta i projektet. Ingen elev eller vårdnadshavare avböjde fortsatt deltagande under det att projektet pågick.

Konfidentialitetskravet bemöttes genom att alla deltagare och skolan i projektet lovades full anonymisering. Alla deltagare avidentifierades. I transkriptionerna kallas därför lärarna genomgående enbart Lärare och eleverna kallas enbart E och gavs ett slumpat nummer exempelvis E1, E2 etc. Skolan benämns som Skogslänsskolan. Allt inspelat material förvaras så att det inte är åtkomligt för någon utomstående. Materialet används inte för annat än forskningssyften.

Enligt Vetenskapsrådets rekommendationer (Vetenskapsrådet 2002) regleras en forskares arbete av mer eller mindre tvingande regler och föreskrifter,

men forskarens eget etiska ansvar utgör i en mening grunden för all forskningsetik. Forskaren har nämligen ytterst själv ansvaret att se till att forskningen är av god kvalitet och moraliskt acceptabel. Forskningsetisk reflektion har därför varit en ständigt närvarande, naturlig del av det vardagliga forskningsarbetet, vilket innebär ett etiskt förhållningssätt i så väl hanteringen av material, analyser och skrivande som diskussioner och presentationer i forskningssammanhang (Alvesson & Sköldberg 2008).

Urval, deltagare och miljö

Undersökningen gjordes i en klass i årskurs 1 på industritekniska programmet på Skogslänsskolan som är ett litet gymnasium med ca 400 elever i Mellansverige. Av tradition har regionen dominerats av träindustri och skogsbruk. Skogslänsskolan erbjuder utbildning på de flesta nationella program och på skolan finns ett industritekniskt program med två inriktningar, svetsteknik och träteknik. Skolans industritekniska program är en del av Teknikcollege, som innebär ett aktivt samarbete mellan näringsliv och utbildningsväsende i regionen. Eleverna i denna studie tillhör den första gruppen elever på det industritekniska programmet inom GY 2011.

Klassen där studien är genomförd består av femton elever. En av eleverna har andraspråksbakgrund. Alla eleverna läser kursen svenska 1 tillsammans. Åtta av eleverna studerar på svetsteknisk inriktning och sju studerar på produkt- och maskinteknisk inriktning mot verkstadssnickare (träteknisk inriktning) och då läser de sina karaktärsämnen i separata grupper. Tre lärare deltar i studien, en i varje ämne, det vill säga en lärare i träteknik, en i svetsteknik och en i svenska.

Urvalet var ett strategiskt urval (se t.ex. Milroy 1987), vilket innebär att forskaren definierar den typ av informanter som denne utifrån olika kriterier önskar studera och söker efter informanter som uppfyller dessa kriterier. Då denna undersökning söker studera arbete med läsande på ett av de yrkesprogram där läsande har visat sig problematiskt och där kunskapen om hur arbetet med texter i de olika ämnena går till är liten, föll valet på industriprogrammet. Huvudkriterierna för denna undersökning var därför att finna lärare i olika ämnen på industriprogrammet som undervisar i samma klass och som arbetar med elevers läsande genom samtal om texter. Lärarna tillfrågades efter samtal med gymnasiechef och programrektor på skolan.

I klassrummet fanns ibland lärarassistent och specialpedagog som deltog i undervisningen bland annat genom att högläsa texter, att svara på frågor om arbetssätt och uppgiftslösning.

Undersökningen följde alltså samma elever men i olika grupperingar. Undervisningen i de olika ämnena ägde rum i olika lokaler. Svenskundervisningen ägde rum i gymnasieskolans huvudbyggnad, dels i en datasal dels i ordinarie klassrum och grupprum. Textsamtalen i svetstekniken ägde rum i ett

klassrum bredvid svetslokalerna i en byggnad belägen i andra änden av samhället. Gymnasiet hyrde där lokaler för svetsteknikinriktningens karaktärsämnen av en entreprenör. Textsamtalen i träteknik ägde rum under liknande förutsättningar som i svetsteknik. Eleverna hade olika teoretiska moment i ett klassrum som låg i anslutning till den verkstadslokal belägen i ett industriområde i kommunen, där de studerade sina karaktärsämnen. De olika klassrummen var alla relativt lika varandra med bänkar utplacerade så att eleverna kunde se läraren som stod framme vid katedern. I samtliga textsamtal i de tre ämnena var det läraren som ledde textsamtalet. I träteknik bestod gruppen av halva klassen och i svetsteknik bestod gruppen av den andra halvan av klassen. Svenskundervisningen ägde ibland rum i helklass och ibland i mindre grupper. Textsamtalen i svenska organiserades vid två tillfällen i mindre grupper. Grupperna satt då på stolar ställda i en ring med läraren som en av deltagarna i gruppen/ringen.

Forskningsintresset i undersökningen ligger på en kollektiv gruppnivå och de individuella perspektiven lämnas åt sidan.

Insamlingsmetod

De insamlingsmetoder som användes var fältanteckningar, audio- och videoinspelningar och semistrukturerade intervjuer i form av reflektionssamtal baserade på sekvenser ur videoinspelningarna (Kvale 2007).

För att vara säker på att få med allt det som sades gjordes samtidigt såväl ljudupptagningar som videofilmupptagningar. Fältanteckningar skrevs under alla de lektioner som observerades. Jag stod längst bak i klassrummet med en videokamera riktad mot läraren och i klassrummet finns tre ljudupptagare (mp3spelare). Ett av textsamtalen, det sista av de fyra textsamtalen i svenska, är inspelat av läraren själv då jag inte hade möjlighet att delta.

Då klassen filmades var alltså oftast kameran riktad mot lärarna, medan eleverna hade ryggen mot kameran, eftersom det i samtliga fall var läraren som ledde samtalet kring texten. Flera ljudupptagare som placerades bland eleverna kompletterade och kunde därmed dokumentera allt det som sades även om det faktum att kameran var riktad mot läraren ibland gjorde att elevernas kommentarer hördes svagt.

Jag träffade också lärarna vid några tillfällen i semistrukturerade intervjuer kring textsamtalen i klassen. Intervjuerna dokumenterades med video- och audioinspelningar. Intervjuerna, vilka hade formen av reflektionssamtal, var tänkta att fånga vad lärarna såg som stöttande i textsamtalen och arbetet runt dem. Vid det första tillfället var svetstekniklärare och svensklärare med (trätekniklärare blev sjuk). Vid det andra tillfället deltog jag och trätekniklärare. Reflektionssamtalen ägde rum efter att de första textsamtalen ägt rum. Efter dessa reflektionssamtal genomfördes ytterligare textsamtal och efter dessa träffades vi åter för att samtala om textsamtalen. Vid det tredje tillfället

var alla tre lärarna närvarande samtidigt. Samtliga reflektionssamtal gick till så att vi tillsammans tittade på avsnitt ur inspelningarna. Inledningsvis utgick samtalet ifrån uppmaningen: *Beskriv vad du ser*. Därefter diskuterades frågan: *Vad av det du ser tänker du är stöttande?* Ytterligare en fråga: *Vad var syftet med att planera och genomföra undervisningen på det här viset?* avrundade samtalet. Lärarna beskrev vad de såg i sin egen undervisning och vad av det som ägde rum som de ansåg kan vara stöttande för elevernas läsande och reception av texten. Frågan om vad av undervisningen som kan vara stöttande för elevernas läsande och förståelse av textinnehållet diskuterades även gemensamt. I det tredje samtalet diskuterades även vad lärarna medvetet hade förändrat och tänkt på inför textsamtal två i forskningsmaterialet.

Forskarrollen

Den forskarroll jag intog i klassrummet var observerande. Jag satt med men deltog inte i undervisningen. Mitt deltagande i klassrummet påverkade inte organisationen av klassrummet eller undervisningen då jag hade kommit överens med lärarna om att få delta i ordinarie undervisning om text vilken syftar till att eleverna ska utveckla ämnesläsandet. Det faktum att en forskare finns på plats med utrustning för dokumentation av det som äger rum påverkar dock alltid i någon mån det som uttrycks i klassrummet. Materialinsamling för ett forskningsprojekt är alltid något som går utanför den vanliga rutinen i skolan. I reflektionssamtalen med lärarna var min forskarroll en intervjuande samtalspartner (Bell 2006).

Material

Materialet samlades in under vårterminen 2012 och det växte fram i samspel med lärarna. Då lärarna informerades om forskningsprojektet ombads de att ge tillgång till sådana textsamtal de håller för att stötta elevernas läsutveckling i sina respektive ämnen. Lärarna kontaktade mig därför när de tyckte det var lämpligt att jag kom och spelade in. Det material som samlades in var därmed lektioner som ingick i den ordinarie undervisningen. Materialet består alltså av de inspelade lektioner då lärarna har som specifikt syfte att stötta elevernas läsande av ämnesspecifika texter. Inspelningarna av textsamtal är huvudmaterial. Kompletterande material är de inspelningar som gjordes av reflektionssamtal som fördes med lärarna, samt de lästa texterna.

Inga längre undervisningsprocesser har alltså följts utan lärarna har meddelat mig när det är lämpligt att jag deltar för att få ett sådant forskningsmaterial som visar upp hur arbetet med läsande av texter och samtal om dem går till. Empirin ser därför till viss del olika ut i de olika ämnena. I svetsteknik visar materialet två klassrumssamtal kring texter. I träteknik visar materialet

två klassrumssamtal kring texter, men också vid det ena lektionstillfället hur elever och lärare först arbetar med de olika maskinerna i verkstaden och sedan går upp till klassrummet och diskuterar. I svenskämnet visar materialet två helklassamtal med powerpointgenomgångar som var avsedda att förbereda eleverna för läsningen och två gruppsamtal. Materialet i svenskämnet är därmed större då mer tid ägnades åt processen kring läsandet och det förekommer skrivande om texten mellan de olika textsamtalen.

Materialet består av åtta inspelade lektioner med textsamtal med klassens elever i mindre och större grupper och tre reflektionssamtal med lärarna då videoinspelningarna diskuterades. Samtliga textsamtal har analyserats i sin helhet. Dessutom har ett antal samtalssekvenser ur ett textsamtal ur varje ämne (från lektion 3, 4 och 8) använts även för att göra kvantitativa jämförelser mellan samtalen. Reflektionssamtalen med lärarna används för att fördjupa förståelsen för och belysa det som händer i textsamtalen. I materialet ingår även de texter som lästes och diskuterades. En viktig aspekt av analyserna var att undersöka hur textsamtalen relaterar till dessa texter. I tabell 1 ges en översikt av materialets olika delar.

De kvantifieringar som görs i avhandlingen tjänar endast till att ge en överblick i hur data analyserats och jämförts. Genom att kvantitativt beskriva och diskutera materialets textsamtal kan frågor som gäller relationer mellan språkliga uttryck och rörlighet i texten besvaras. Det väcker också andra frågor som i sin tur kan leda vidare till nya studier. I materialöversikten i Tabell 1 presenteras först lektionerna med textsamtal i den kronologiska ordning de samlades in, sedan reflektionssamtalen med lärarna och sist de texter som eleverna läser och samtalar om.

Tabell 1. Materialets olika delar.

Materialtyp/data	Beskrivning	Tid
Lektion 1	Svenska: Lärarintroduktion till grekisk mytologi. Helklassamtal, anteckningar på tavlan.	Ca 60 min
Lektion 2	Svenska: Högläsning, gemensam läsning. Textsamtal i mindre grupp om Odysseus och Polyphemos.	Ca 60 min
Lektion 3	Svetsteknik: Textsamtal om ”Termisk cykel vid svetsning” ur Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning.	Ca 60 min
Lektion 4	Träteknik: Textsamtal om texten ”Arbetsmiljöarbete”.	Ca 60 min

Lektion 5	Svenska: Introduktioner till det grekiska samhället. Textsamtal i helklass om Ikaros och Theseus.	Ca 90 min
Lektion 6	Svetsteknik: Textsamtal om ett mycket kort textutdrag från internet om kundanpassning.	Ca 60 min
Lektion 7	Träteknik: Arbete i snickarverkstaden, ritningsläsning. Textsamtal om texten ”Rikthyvel”.	Ca 60 min
Lektion 8	Svenska: Textsamtal i mindre grupp om myterna om Ikaros samt Theseus och Minotaurus.	Ca 60 min
Reflektionssamtal 1	Lärare 1 (svenska) och Lärare 2 (svetsteknik) diskuterar avsnitt av inspelningen av textsamtal 2 och 3.	60 min
Reflektionssamtal 2	Lärare 3 (träteknik) reflekterar över textsamtal 4.	45 min
Reflektionssamtal 3	Lärare 1, 2 och 3 reflekterar tillsammans och diskuterar arbetet med läsande i sin respektive undervisning.	60 min
Texter	”Arbetsmiljö.” prevent.se/maskin. ”Rikthyveln.” prevent.se/maskin. Henriksson & Hällman. 2009. Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning. Stockholm: Liber. ”Kundanpassning.” ur Columbi. ”Utvecklas från grupp till högpresterande team”. http://en.columbiresearch.com/utvecklas-fran-grupp-till-hogpresterande-team. ”Odysseus och Polyphemos.” Ur Hedén, E. 1995. Grekiska Sagor. Stockholm: Fabel Bokförlag. ”Ikaros fall” nationalmuseum.se. ”Theseus – kung av Aten.” ungafakta.se/grekiskmytologi.	

Transkriptioner

Då transkriptionerna av textsamtalen skulle tjäna undersökningens syfte, och används för att undersöka samtalets innehåll avseende den intertextuella relat-

ionen mellan text och textsamtal snarare än hur interaktionen i samtalet framträder, har det inte setts som relevant att exempelvis notera överlappningar eller exakt hur långa pauser som görs. De inspelade textsamtalen och reflektionssamtalen har därför transkriberats enligt en enkel transkriptionsmodell baserad på skriftspråksnormer.[20] Allt det som sägs har dock tagits med, varför det förekommer såväl omtagningar, som oavslutade ord och fraser. Då det ej går att avgöra vilken elev som talar markeras detta med E?. Då flera elever talar samtidigt markeras det med Ee. Modellen som använts kan jämföras med en dramadialogisk transkription där replik för replik återges (Forsblom-Nyberg 1995). Detta innebär visserligen att en tolkningsnivå förs in redan vid transkriptionen, men det bidrar till exemplens läsbarhet och tydlighet. Då en mening uppfattats som avslutad har punkt och stor bokstav satts ut. Då talaren vilat på tonen och på det viset lämnat utsagan oavslutad har tre punkter satts ut. Då tonläget varit tydligt frågande har detta markerats med frågetecken. Vid en mycket kort men ändå markerad paus har kommatecken använts. Även dialektala uttal transkriberas till standardskriftspråk av tydlighetsskäl och för att inte det transkriberade samtalet ska få någon oönskad effekt. Vid transkription enligt denna modell utesluts harklingar, pauser och liknande vilket visserligen kan ha betydelse för tolkningen av icke-verbala interaktionsivåer i samtalet men inte har någon avgörande betydelse för den analys som här görs av hur innehållet i texten fångas upp och behandlas i samtalet.

Exemplen i transkriptionerna

De exempel med utdrag ur samtalen som används i resultatredovisningen är numrerade utifrån den ordning i vilken de diskuteras i avhandlingen. Beroende på en triangulering av analyser används ibland samma, eller delar av samma, samtalsutdrag i flera exempel för att visa olika aspekter av innehållet i sekvensen. Detta resulterar i att i resultatredovisningen återkommer samma yttranden och utsagor i olika exempel för att beskriva och belysa resultatet från de olika analytiska perspektiven. Vissa av exemplen analyseras och diskuteras även i Anderson och Hallesson (2013), Hallesson och Anderson (2013), samt Visén (2015).

De lästa texterna

Exempel ur de texter som diskuteras i undersökningens textsamtal återfinns som bilagor.[21] Textexemplen i bilagorna är tänkta att visa hur texterna ser ut

[20] Se t.ex. Exempel 13 eller Exempel 16.
[21] Bilaga 1, 2 och 3.

snarare än att tjäna som källor i läsningen av avhandlingen. Bilagorna visar några av de centrala delar som diskuteras i de exempel som används i resultatredovisningen. I övriga fall beskrivs eller citeras det textinnehåll som diskuteras. En övergripande beskrivning av texternas utformning, innehåll och språkliga drag presenteras här.

Träteknikens texter

I träteknik diskuteras två texter ur ett nätbaserat läromedel, prevent.se. Den första texten har rubriken ”Arbetsmiljö” och den andra texten ”Rikthyvel”. Texterna är uppkopierade på papper, vilket innebär att digitala länkar förlorar sin funktion men framträder i texten som understrukna ord under uppmaningen ”Läs mer:”, exempelvis ”om Arbetsmiljöverket”.

Den första texten ”Arbetsmiljö” består av korta stycken med rubriker som exempelvis ”Arbetsmiljöregler skyddar oss mot risker i arbetet” och ”Att bryta mot reglerna kan leda till böter, fängelse eller vite”. Texten är beskrivande och har en hög grad av läsartilltal: ”Arbetsmiljön består av allt vi har omkring oss på jobbet, bild 1. Som människor påverkas vi av…” och ”Den viktigaste personen i ditt arbete är du!” Språket är delvis fackspråkligt med begrepp som exempelvis ”arbetsmiljöbrott”. I texten återkommer uppmaningen: ”Tänk på!” som en rubrik under vilken det exempelvis står: ”Grundtanken i det systematiska arbetsmiljöarbetet är att vara medveten om de risker som finns i en arbetsuppgift. Påbörja aldrig ett arbete om du inte är säker på hur du ska göra!” (s 7). Texten är illustrerad med både foton och tecknade bilder med bildtexter och verbaltext i bilden. Det personliga läsartilltalet kan tänkas underlätta läsandet (se t.ex. Reichenberg 2000) medan det relativt stora antalet fackspråkliga uttryck och en samhällsvetenskapligt präglad vokabulär kan försvåra läsandet.

Texten ”Rikthyvel” beskriver rikthyveln som arbetsredskap och rikthyvling som arbetsmetod. Texten liknar i strukturen texten ”Arbetsmiljö”. Maskinens olika delar, deras användning och skötsel beskrivs. Texten är instruerande, med många fackspråkliga begrepp som exempelvis *kutter, skärstål, sidoanhållet*.

Svetsteknikens texter

Den första texten som diskuteras i svetsteknik är ett utdrag ur läromedlet *Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning* (Henriksson & Hällman 2009). Detta är ett läromedel som med delvis fackspråklig terminologi[22] förklarar exempelvis den påverkan värme har på svetsmaterial (Se också Danielsson & Selander 2014: 173−179 där ett utdrag har analyserats utifrån ett multimodalt perspektiv). Kapitlet som diskuteras i klassrummet handlar om relationen mellan temperatur, utvidgning och krympning och konsekvenser av detta vid svetsning. Texten är indelad i avsnitt med tematiska rubriker och underrubriker och anslutande

[22] Se exempelvis Bernstein (2000) om rekontextualisering, pedagogisk diskurs, etc.

illustrationer. Utifrån en multimodal analys av texten visas att det är kongruens mellan textens illustrationer och verbaltext och att illustrationerna överlag ligger i tät samklang med verbaltexten (Danielsson & Selander 2014:175). Språket ”kännetecknas av en stil som ofta associeras med naturvetenskapligt språkbruk, då den bland annat innehåller såväl en hög andel ämnesspecifika termer (rotvulst, HAZ), som många s.k. grammatiska metaforer[23]” (Danielsson & Selander 2014:178). Ämnesspråk, bland annat av detta slag, kan bereda en läsare svårigheter då den specialiserade domänens ämnesterminologi, vilken används i texten är viktig för förståelsen (Maagerø 2006). Det är vanligt att ämnesspråk har abstrakta drag med exempelvis grammatiska metaforer i form av nominaliseringar, vilka ställer krav på läsarens tolkningsförmåga. I de grammatiska metaforerna komprimeras texten då hela skeenden med processer och deltagare kan packas in i ett begrepp, exempelvis *värmebehandling, kallriktning, deformation*. Textens grammatiska metaforer och den fackspråkliga terminologin kan tänkas orsaka eleverna svårigheter vid läsandet av texten.

Den andra texten som diskuteras i svetstekniken är ett kort utdrag hämtat från Internet och innebär ett stycke på sju rader ur texten ”Utvecklas från grupp till högpresterande team”.[24] Stycket handlar om att kundanpassning blir allt vanligare. Stilen är fackspråklig och präglas av grammatiska metaforer som ”standardisering” och ”kundanpassning”.

Svenskämnets texter

För textsamtalen i svenskämnet har eleverna läst tre texter. Alla tre texter är berättande skönlitterära texter ur den grekiska mytologin med en orientering, konflikt och konfliktupptrappning samt lösning. Språknivå och läsartilltal skiljer sig åt mellan berättelserna. Den första texten, ”Odysseus och Polyphemos,” hämtas ur Hedén (1995) *Grekiska sagor* vilket är en antologi med grekiska myter. Eleverna läser texten kopierad på papper och i det avsnittet i texten finns inga illustrationer.

I myten seglar Odysseus med sina mannar, hamnar på en ö och träffar på Cyklopen Polyphemos som stänger in dem i en grotta för att senare äta upp dem. De lyckas med list lura Polyphemos och lämna ön. Texten följer en typisk berättarstruktur men med vad man kan kalla ett mer litterärt språk med uttryck som *vredgades, honungsljuvliga lotusfrukter, cyklopens ofantliga knölpåk*, etc. vilket kan påverka förståelsen av texten.

Eleverna har också läst ytterligare två myter vilka hämtats från Internet och kopierats upp på papper. En av dessa vilken utgör den andra texten eleverna

[23] Magnusson (2011) definierar grammatisk metafor som ett samlingsnamn inom den systemisk-funktionella lingvistiken, för icke-typiska sätt att uttrycka betydelse, som t.ex. nominaliseringar, exempelvis *inlämning* istället för *att lämna in*. För en närmare beskrivning se även exempelvis Holmberg och Karlsson (2006).

[24] Läraren läser texten högt en gång och eleverna har inte tillgång till texten.

läser i arbetet med myter är: ”Ikaros fall.” Texten har inga illustrationer. Den inleds med ett läsartilltal ”Nu ska jag berätta för er, en mycket gammal saga … Det var en gång en …” Texten inleds alltså med sagoformen och berättar sedan hur Ikaros lyckas rädda sig själv och sin far ur en knipa. Då de är instängda med monstret Minotaurus, räddas de genom att Ikaros bygger vingar och de kan flyga iväg, men också hur han drabbas av hybris och inte kan motstå frestelsen att flyga in i solens varma strålar. Språket är vardagligt med relativt få potentiellt svårförståeliga uttryck.

Den tredje texten ”Theseus – kung av Aten” är även den hämtad från Internet och uppkopierad till eleverna. Här finns illustrerande bilder i svart-vitt, av Theseus som välter en sten, av ett svärd, av Minotaurus som slåss med Theseus, med mera. Texten återberättar dramatiska händelser. Theseus är en äventyrare som uträttar stordåd men sviker sin älskade och orsakar sin fars död. Hans liv slutar i ensamhet och ond bråd död. Språket är vardagligt, med korta meningar.

Analysmetoder

Då undersökningen bygger på antagandet att ett samspel mellan olika sätt att röra sig i texten ger möjlighet till läsutveckling (se t.ex. af Geijerstam 2006) samt att tydligt uttryckta samband mellan textens innehåll och textsamtalet kan fungera stöttande för elevers förståelse av texten (se t.ex. Eggins 2004) undersöks dessa faktorer. Avhandlingen skrivs i medvetenhet om att samtalen även påverkas av både yttre och inre, sociala och kulturella faktorer både inom och utom den omedelbara kontexten. Analysen berör dock endast den språkliga interaktion som rör texterna och läsandet. Textsamtalsanalysen avser alltså att belysa potentiellt läsutvecklande stöttning genom varierad rörlighet i texten samt genom hur texten på olika vis framträder språkligt i textsamtalen.

För att besvara forskningsfrågorna har ett antal analytiska ingångar och två huvudsakliga analysverktyg valts:

Forskningsfråga 1: ”Hur organiserar och genomför lärarna textsamtalen?” besvaras dels genom en beskrivning av organisationen av läsandet, textsamtalens genomförande, utformningen av textsamtalens frågor, samt lärarnas reflektioner kring sin textsamtalspraktik, dels genom analys av hur kommentarer och frågor skapar kohesion och bjuder in till textrörlighet. Det material som avser besvara frågan är klassrumsobservationer, lärarintervjuer samt inspelade och transkriberade textsamtal.

Forskningsfråga 2: ”Vilka språkliga samband till texten konstrueras då textinnehållet introduceras och utvecklas i textsamtalet?” besvaras genom analyser av *lexikal och konjunktiv kohesion* samt *aktivitetssekvenser*. Det material som avser besvara frågan är inspelade och transkriberade textsamtal.

Forskningsfråga 3: ”Vilka sätt att röra sig i texten framträder i textsamtalet?” besvaras genom analyser av den *textrörlighet* som framträder. Det material som avser besvara frågan är inspelade och transkriberade textsamtal.

Studien hämtar alltså analytiska perspektiv ur flera discipliner, språkvetenskap, litteraturvetenskap, och didaktisk forskning, vilket innebär att en triangulering görs. Forskningsfråga 1 besvaras dels genom en undersökning av lärarnas reflektioner kring och genomförande av textsamtalen baserad på en induktiv tematisk metod (Alvesson & Sköldberg 2008), dels genom språk- och litteraturvetenskapliga analyser av hur kommentarer och frågor skapar kohesion och bjuder in till textrörlighet. Forskningsfråga 2 besvaras främst genom språkvetenskaplig analys av den kohesion som upprättas och forskningsfråga 3 besvaras genom litteratur- och språkvetenskaplig analys av den textrörlighet som visas. En sådan triangulering av analysmetoder kan bredda och fördjupa analysen och ge ett trovärdigt resultat trots materialets relativt sett begränsade omfattning. Analysverktygen kan på olika sätt bidra till kunskap om hur texters innehåll logiskt kan fångas upp ur texter och utvecklas i ett textsamtal samt hur textsamtal kan stötta elevers sätt att tala om texten på olika vis.

Avsikten är att uppfylla avhandlingens syfte ”att undersöka hur textsamtal i de tre ämnena träteknik, svetsteknik och svenska på industritekniska programmet fungerar som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll”.

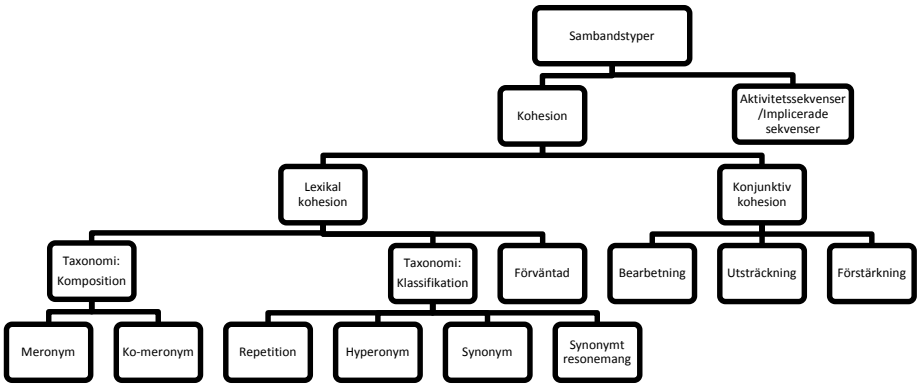
Analysenheten är textsamtalet, det samtal där såväl abstrakta och övergripande idéer som mer konkreta begrepp och topiker hämtas ur texten och där textsamtalets syfte enligt läraren är läsutveckling, i meningen att skapa större förståelse för texten samt att utveckla kunskapen i fältet. Textsamtalet betraktas i denna avhandling som en kollektiv läsning. Individuella utvecklingsaspekter analyseras och diskuteras därför inte. Textsamtalet i sig analyseras däremot som en potentiell zon för närmaste utveckling där både den kollektiva läsningen och individens läsande kan utvecklas (se Vygotskij 1934/2001, om zpd). I linje med Bakhtin (1986) betraktas i undersökningen hela och avslutade samtalssekvenser som ett *yttrande* och de individuella kommentarerna som *utsagor* som fogas in i det gemensamma yttrandet.

Även ickeverbala resurser så som exempelvis gester kan påverka hur eleverna möter texten och påverka de samband som konstrueras mellan texten och textsamtalet. I föreliggande material konstrueras exempelvis samband genom att läraren fysiskt pekar i boken, eller använder artefakter som illustrerar texten. Dessa ickeverbala resurser analyseras inte men beskrivs ibland översiktligt i bakgrundsteckningen.

Följande avsnitt avser att övergripande redogöra för analysingångarna. Mer detaljerade beskrivningar av analysmetoderna ges i anslutning till de respektive resultatkapitlen där en forskningsfråga i taget besvaras.

Analys av hur språkliga samband till texten konstrueras

För att analysera olika samband som byggs upp mellan text och textsamtal används begreppet *kohesion*[25]. Då studien avser att undersöka hur textinnehåll fångas upp och behandlas i textsamtal görs en analys som följer hur lexikala enheter, innehåll och begrepp fångas upp ur texten och eventuellt utvecklas i textsamtalet. Detta innebär *intertextuella* analyser av *kohesion* samt *aktivitetssekvenser* mellan text och textsamtal. Figur 1 visar de olika språkliga samband som analyseras i avhandlingen: aktivitetssekvenser och kohesion, samt vilka kohesionskategorier som analyseras i textsamtalen. Modellen är utarbetad utifrån Eggins (2004) modell för kohesion och Martins och Roses (2007) modell för aktivitetssekvenser.



Figur 1. Kohesion och Aktivitetssekvenser.

Den kohesion som upprättas i samtal är av liknande slag som i skriven text och kan innebära lexikala, konjunktiva eller referentiella relationer. I avhandlingen analyseras endast två av de tre kohesionstyperna: lexikal och konjunktiv.[26] Eggins menar att då ”the texture of spoken texts” (2004:51) ska beskrivas

[25] För att diskutera verbala sammanhang används begreppen kohesion och koherens. Kohesion handlar om de lingvistiska kopplingar som görs i och mellan olika led. Koherens handlar om hur texten i sin helhet bildar ett sammanhang (se exempelvis Hellspong & Ledin 1997). Nyström Höög (2001) beskriver koherens och kohesion som två samverkande mekanismer. Koherens definieras som ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten” (Nyström Höög 2001:11). Kohesion å andra sidan är ”de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan” (ibid.) Halliday och Hasan (1976) har hävdat att kohesion är basen för koherensen, vilket de har kritiserats för av exempelvis schemateoretiker som anser att de psykologiska och kognitiva sammanhangen konstruerar en koherent läsning av en text.

[26] Kohesionsanalysen görs endast för att undersöka hur lexikal och konjunktiv kohesion skapas kring texten i textsamtalet. *Referentiell kohesion* vilket innebär hur texten introducerar deltagare och håller reda på dem när de väl är introducerade i texten analyseras inte. Referenserna som organiserar vem och/eller vilka texten handlar om var inte centrala för den innehållsanalys som avses. Detta beror på att materialets natur var sådant att de kohesionstyper som främst hade

bör de mönster dessa relationer bildar undersökas då de dynamiskt bidrar till att skapa ”texture in speech” (ibid). En kohesionsanalys kan alltså visa hur lexikala enheters organisation skapar sammanhang och vilka relationer som upprättas mellan olika lexikala enheter. Att undersöka hur sammanhang skapas i ett klassrumssamtal skiljer sig dock från en analys av hur en skriven text hänger samman. Analysen av klassrumssamtalet måste i högre grad ta hänsyn till att det i ett samtal ibland utelämnas sådana explicita uttryck som krävs i en skriven text.

Kohesionsanalysen i föreliggande undersökning avser att systematiskt beskriva och förklara hur textens ord och innehåll relateras till ord, utsagor och hela yttranden i textsamtal och hur sammanhang kring textens innehåll skapas i textsamtalen, i motsats till osammanhängande och enbart bredvidställda utsagor. Tabell 2 visar ett exempel på hur kohesionsanalysen följer ett textcitat: ”En stång av stål blir 9 mm längre per meter när den värms så att temperaturen ökar 600 grader.” Lexikal kohesion skapas då nominalfrasen ”en stång av stål” fångas upp ur texten med en taxonomisk repetition och uttrycken ”värms” och ”ökar 600 grader” fångas upp taxonomiskt i ett synonymt resonemang, ”värmer…till 600 grader.” Konjunktiv kohesion skapas genom konjunktivet ”om” och konnektivet ”vad händer” som bjuder in till en konsekventiell förstärkning av texten. Analysen följer alltså hur såväl konkret som mer abstrakt textinnehåll fångas upp ur texten och ibland utvecklas i samtalet.

betydelse för avhandlingens syfte var av lexikal och konjunktiv art. I ett av samtalen i materialet, då man i svetstekniken diskuterar deformationer och termisk cykel, skulle även en referentiell kohesionsanalys kunna säga något då variationen av referenterna där kan bidra till att skapa samband och bryggor mellan textens olika delar och samtalet. Referenterna tycks användas för att elaborera textens innehåll. ”Man”, ”vi” och ”du”, används som agenter i utforskandet av processer och omständigheter. Vem som relaterar till texten och till vem texten vänder sig blir av intresse i detta samtal. Denna analys är dock inte jämförbar med något av de andra samtalen i materialet och bidrar därför inte till diskussionen i avhandlingen. De referentiella samband som byggs upp presenteras därför inte i avhandlingen (men kan vara av intresse i en annan studie).

Tabell 2. Olika slag av kohesion (markerade med understrykning).

Textursprung	Lexikal kohesion i utsaga Taxonomisk Förväntad Aktivitetssekvenser	Konjunktiv kohesion i utsaga Bearbetning, Utsträckning, Förstärkning
”En stång av stål blir 9 mm längre per meter när den värms så att temperaturen ökar 600 grader”	Vad står det där? Om man värmer en stång av stål till 600 grader. Vad händer med den?	Vad står det där? Om man värmer en stång av stål till 600 grader. Vad händer med den?

I talad interaktion förekommer även andra sammanhangsskapande resurser som inte ingår i en kohesionsanalys, exempelvis sådana som härrör ur konversationsstrukturer så som exempelvis talturer och ellipser (Eggins 2004:51, Eggins & Slade 1997). I denna studie, liksom hos Eggins (2004), lämnas dessa övriga konversationsstrukturer åt sidan. Undersökningen följer de strukturer som utgörs av den intertextuella kohesionen mellan den lästa texten och textsamtalet. Kohesionen undersöks som kontinuitet och logogenes, vilket innebär att meningsskapande betraktas som något pågående: ”the ongoing creation of meaning in the unfolding of text” (Halliday & Matthiessen 2004:41).

Analysen av aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser gjordes på basis av att textens eller textavsnittets fält utforskas på ett semantiskt sammanhängande vis i serier av sådana företeelser som kan förväntas inom ett fält, men utan att taxonomisk eller förväntad relation skapas. Analysen görs i ljuset av att det i talad interaktion så som i ett textsamtal kan förekomma att olika lexikala enheter länkas till synes löst till varandra och trots detta har kohesiv funktion (Martin & Rose 2007, u.a.). Aktivitetssekvensanalysen utgår från processerna och därför görs förenklade analyser av processtyper (Se avsnittet Aktivitetssekvensanalyser).

Analys av sätt att röra sig i texten

För att analysera hur deltagarna i textsamtalen rör sig i texterna används begreppet *textrörlighet*. Textrörlighetsbegreppet och en modell för att analysera textrörlighet av tre typer, textbaserad, utåtriktad och interaktiv, utarbetades som tidigare nämnts[27] i projektet ”Elevers möten med skolans textvärldar” (af Geijerstam 2006, Edling 2006, Wiksten Folkeryd 2006, Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006). Utåtriktad textrörlighet benämns även med begreppet *associativ textrörlighet* vilket är det begrepp som fortsättningsvis

[27] Se avsnittet Analysramar, samt avsnittet Textsamtal.

kommer att användas i föreliggande studie. Textrörlighetstyperna beskrivs i sjutton dimensioner vilka redovisas i tabellerna 11, 14 och 17.

Idén om textrörlighet bygger på forskning med fokus på skolans värld och receptionsinriktad och social-interaktionistisk forskning. Den receptionsteori textrörlighetsbegreppet främst utgår från är Langers (1995, 2011a, 2011b) teori om hur läsare bygger föreställningsvärldar kring texten (Se avsnittet Analysramar).

Langers föreställningsbyggande, där läsaren beskrivs röra sig i fyra olika faser genom att träda in i texten, röra sig i texten, knyta det lästa till egna erfarenheter och inta ett objektivt förhållningssätt till texten, har stått till grund för de tre typerna av textrörlighet, nämligen textbaserad textrörlighet, associativ textrörlighet och interaktiv textrörlighet. *Textbaserad textrörlighet*, innebär att textens innehåll, struktur eller budskap kommenteras. Den textbaserade textrörligheten delas in i sju olika dimensioner, exempelvis från att ta ut huvudpunkter, sammanfatta, utnyttja texten för ordförståelse till att generalisera och kritiskt ifrågasätta.[28] *Associativ textrörlighet*, innebär att textens innehåll jämförs med erfarenheter och kunskaper utanför den lästa texten, exempelvis vardagskunskaper, skolkunskap och fakta eller andra texter. Associativ textrörlighet delas in i fem dimensioner som exempelvis innebär att relatera texten till erfarenheter kunskaper och andra texter. *Interaktiv textrörlighet* innebär att texten diskuteras ur sändar- och mottagarperspektiv, eller som helhet och texttyp, i fem olika dimensioner som exempelvis innebär att diskutera texttypens lexikogrammatiska drag. Elevsvar som kategoriseras i de första dimensionerna av varje huvudtyp visar på en ytligare läsning/textrörlighet medan exempelvis dimensionerna 5−7 av textbaserad textrörlighet visar på en djupare läsning/textrörlighet (Liberg et al. 2012b). Textrörligheten graderas också från låg till hög grad. Då läsaren svarar mycket enstavigt och osjälvständigt eller inte alls graderas textrörligheten som låg och om svaret är utbyggt och självständigt graderas textrörligheten som hög. Elevsvaren kan därmed visa ytlig textrörlighet i låg till hög grad eller djup textrörlighet i låg till hög grad. Detta innebär i praktiken en modell med 17x3 kategorier.

Textrörlighetsbegreppet kan ses som ett analysverktyg för att beskriva läsarens uttryckta reception av texten. Indelning i typer, dimensioner och grader möjliggör också en diskussion om läsutveckling. Samtidigt fångar konnotationerna av rörlighet och textanknytning det dynamiska i Langers form av receptionsteori. En vid textrörlighet innebär ett levande och dialogiskt förhållande till texten, vilket skapar möjligheter att bära med sig erfarenheter från textarbetet till andra sammanhang (af Geijerstam 2006:149). En konsekvens av att modellen bygger på en syn på språk som realiserad social kontext är att utveckling av kunskap och förståelse i skolämnen också innebär utveckling av

[28] Dimensionerna beskrivs som nämnts ovan mer utförligt i modeller i Tabellerna 11, 14 och 17 i respektive resultatkapitel.

de språkliga resurser som konstruerar och kommunicerar den kunskapen och förståelsen (Edling 2006:24).

Textrörlighetsbegreppet fångar läsande på ett fruktbart vis för föreliggande undersöknings didaktiska tolkningsperspektiv, då de olika dimensionerna beskriver hur läsaren uttrycker förståelse genom att tala såväl om textinnehållet som om hur texten relaterar till den egna erfarenheten och också kan objektiviseras.

Analysen kan visa om och hur eleven rör sig i textens innehåll på ytan och/eller djupet, relaterar texten till tidigare erfarenheter och uppvisar medvetenhet om texten som text. Textrörlighetsmodellen utarbetades först i relation till ett material som bestod av arrangerade intervjusituationer med individuella intervjuer där riktade frågor användes för att undersöka individers textrörlighet av olika typ och i de olika dimensionerna. Föreliggande avhandlings textrörlighetsanalyser rör textsamtal som förekommer i ordinarie undervisning. Då textrörlighetsmodellen ursprungligen utarbetats för styrda intervjufrågor blir den delvis svår att applicera på klassrumssamtal vilka kännetecknas dels av en annan typ av interaktion, dels kan vara mer dynamiska än en intervjusituation. Materialet i föreliggande studie skiljer sig således avsevärt från det material för vilket textrörlighetsmodellen[29] ursprungligen utarbetats (Liberg et al. 2012b). Skillnaden mellan de olika materialen består i att i det ena fallet handlar det om intervjusituationer med riktade frågor och i det andra naturligt förekommande klassrumssamtal. I samarbete med Hallesson (2015) har därför textrörlighetsmodellen utvecklats för att fånga den textrörlighet som framträder i samtal.[30] I föreliggande undersökning samt i Hallesson (2015) ställs inte frågor som utformats explicit för att fånga eller utesluta textrörlighet så som gjordes i projektet ”Elevers möten med skolans textvärldar”. Materialen i föreliggande undersökning och Hallesson (2015) innebär alltså sådant som sägs om texter i naturligt förekommande textsamtal. Den stora skillnaden mellan modellerna ligger därmed i att ursprungsmodellen utvecklades för intervjuer med ett individfokus, medan den anpassade modellen vidareutvecklats för undersökningar med fokus på det kollektiva klassrumssamtalet.

I ett klassrumssamtal är inte heller alla utsagor direkta svar på frågor som är tydligt riktade mot texten och de olika textrörlighetstyperna och kan därför bli något mer svårkategoriserade. Ett exempel på svårkategoriserade utsagor är utsagor som rör sig helt utanför texten. Exempel på sådana utsagor är då elever ger nonsenssvar, frågar efter vad klockan är eller vad det blir till lunch som svar på en textfråga.[31] Dessa utsagor kan inte kategoriseras som låg grad av textrörlighet, vilket är möjligt i de ursprungliga intervjuundersökningarna

[29] Se tabell 11, 14, och 17.

[30] Den bearbetade modellen presenteras i tabell 12, 15, och 18.

[31] Att i samtalet på detta sätt ställa sig utanför texten skulle kunna tyda på svårigheter att förstå och engagera sig i texten och textsamtalet.

utan kategoriseras istället som att ingen textrörlighet visas. Klassrumssamtalets karaktär nödvändiggör också att den kollektiva aspekten av ett samtal får framträda. I ett samtal som rör sig dynamiskt fram och tillbaka kan de olika deltagarna på olika sätt haka i varandra och tillsammans konstruera en kollektiv och gemensam rörlighet i texten. En enstaka utsaga kan hänga ihop med något som tidigare sagts och därför kategoriseras som den textrörlighetstyp den fungerar som i samtalet, även om utsagans explicita innehåll inte uttrycker textrörlighet genom explicita referenser till texten. Ett exempel på detta är då man i svetstekniken diskuterar textcitatet ”värmepåverkat material” och en elev säger ”Det bågnar”. Här använder eleven sin erfarenhet för att diskutera och utforska vad begreppet ”värmepåverkat material” kan innebära, och trots att texten inte nämns explicit i elevens utsaga kan textrörligheten i utsagan bara tolkas och få mening om den kategoriseras som associativ textrörlighet.

I relation till denna undersöknings samt Hallessons (2015) materialtyper och forskningsfrågor vidareutvecklades alltså textrörlighetsbegreppet för att bättre kunna svara på de respektive undersökningarnas forskningsfrågor. I avsnitten Analysmodell för textbaserad textrörlighet, Analysmodell för associativ textrörlighet, samt Analysmodell för interaktiv textrörlighet, visas sex tabeller som beskriver de tre textrörlighetstyperna och bearbetningar av dessa närmare. Först presenteras respektive ursprunglig modell i Tabell 11, Tabell 14 och Tabell 17 (Liberg et al. 2012b:67−70). Därefter presenteras den bearbetade modellen för respektive textrörlighetstyp i Tabell 12, Tabell 15 och Tabell 18 i anslutning till resultatredovisningen.

Syftet med bearbetningen är att modellen ska kunna fånga den kollektiva textrörligheten och säga något om de uttryck för och de möjligheter till förståelse och läsutveckling som framträder i samtalet. De huvudsakliga förändringarna gjordes i relation till dels *dimensioner*, dels *gradering*.

Dimensionerna bearbetades genom viss omorganisering och omformulering och att vissa dimensioner uteslöts. Omorganiseringen av dimensionerna innebär att ordningen på de fyra första dimensionerna ändrats för att de ska säga något om en ökad komplexitet. Även beskrivningen av innehållet i de olika dimensionerna omformulerades något och ett par dimensioner togs bort av skäl som beskrivs i resultatkapitlet.

Graderingen bearbetades i syfte att modellens spalt för låg grad av textrörlighet inte skulle innehålla formuleringar som innebar visar ”inte” eller ”ingen” textrörlighet utan istället gå från låg till hög grad av visad textrörlighet. Rör sig utsagorna i samtalet helt utanför texten och topiken kategoriseras detta därför inte som låg textrörlighet utan faller utanför textrörlighetsmodellen och visar då att frågan inte resulterar i någon textrörlighet. Graderingen inom dimensionerna är avsedda att visa på fördjupning och ökad självständighet av samma dimension och innehåller därför inte heller olika kategorier.

Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen

Undersökningen består av analyser och tolkningar av hela materialet, men för att kunna dels tydliggöra de mönster som framträdde i materialets olika delar, dels göra jämförelser mellan sätten att tala om texter i de olika ämnena gjordes även ett urval i materialet. Detta möjliggjorde också en kvantitativ beskrivning som bidrar till resultatredovisning och diskussion. Jämförelserna avser att illustrera och tydliggöra de mönster som framträdde i helheten i de olika textsamtalsmiljöerna. Ett antal representativa sekvenser valdes därför ut från ett samtal ur varje ämne. I resultatredovisningens kapitel 7 och 8 redovisas dessa sekvenser i tabeller.

De lektioner med textsamtal som följdes i de olika ämnena var av olika omfattning. För att få ett jämförbart urval valdes textsamtalssekvenser som utgick ifrån 16 frågor från respektive ämne. Frågorna är av den typ av frågor som är organiserande för samtalet, i betydelsen frågor vilka utgör utgångspunkt för en samtalssekvens och därmed för samtalet framåt. I samtalssekvensen kan även ingå följd- eller uppföljningsfrågor, vilket innebär att frågan räknas som en flerledad fråga (se avsnitt Textsamtalskontext och frågor). Längden på sekvenserna skiljer sig åt. En utgångsfråga kan ibland leda till endast ett kortfattat svar och sekvensen är därmed avslutad, andra gånger leder utgångsfrågan till flera svar som hakar i varandra, eller ger upphov till följdfrågor och svar. En sekvens kan alltså bestå av en eller flera utsagor. En sekvens innebär det som tolkas som ett helt avslutat yttrande, ibland kollaborativt bestående av utsagor som hakar i varandra (jfr Bakhtin 1986). Sammanlagt finns alltså 48 sekvenser med i sammanställningen och de jämförelser som görs. Frågorna är representativa på så vis att de har likartad karaktär som frågorna ur respektive ämnes textsamtalspraktik i hela materialet och ger upphov till likartade responser. De är också representativa i så måtto att de följer hela samtal från inledning till avslutning. Det är främst lärarfrågor som för samtalen vidare men även några få elevfrågor hade tydlig textanknytning och var på så vis organiserande för samtalet och ingår därför i urvalet. I sammanställningen finns därför två frågor ställda av elever och 46 frågor ställda av lärare. Fördelningen mellan lärar- och elevfrågor speglar även karaktären i materialets helhet.

Att antalet frågor blev just sexton är avhängigt det faktum att ett av samtalen endast hade 16 styrande/organiserande frågor på texten. Att endast ett samtal ur varje ämne valdes för jämförelsen beror på att i svetsteknikens andra samtal hade eleverna inte tillgång till texten vilket gjorde det problematiskt att jämföra analysen av detta med de övriga textsamtalen även om det är klassrumsinteraktion kring en (hög)läst text och sättet att samtala liknar det i det jämförda textsamtalet.[32]

[32] Se även avsnittet Bearbetning av data.

Urvalet av frågor styrdes även av textanknytningen. De frågor som valdes för sammanställningen och jämförelsen är sådana frågor som riktades mot texten och alltså hade en textanknytning. Om frågor enbart hade valts kronologiskt kunde jämförelsen blivit missvisande och inte visa hur läraren arbetade för att samtala om texten då det förekom samtalssekvenser som rörde sig helt utanför texten och tog upp andra ämnen som exempelvis uppförande, lunch och raster.

Sekvenserna i urvalet gavs sifferkoder för typ av textrörlighet och kohesion. En sekvens som exempelvis är textbaserad kan innehålla ett flertal instanser av textbaserad rörlighet i olika dimensioner. De sekvenser där ett flertal kohesionstyper och textrörlighetstyper förekommer kodas då som olika kombinationer. Det kodade urvalet sammanställdes och bearbetades i ett Exceldokument som möjliggjorde olika översiktliga kvantitativa jämförelser av resultaten. Dessa jämförelser redovisas i tabellform i respektive resultatkapitel och är avsedda att bidra till att visa likheter och skillnader i hur texten behandlas i de olika samtalen. Studien är, som tidigare nämnts, kvalitativ. De kvantitativa delarna syftar enbart till att påvisa övergripande mönster vad gäller textrörlighet och kohesiva samband i textsamtalen och tjänar inte till att utgöra statistiskt säkerställda kvantifieringar eller generaliserbara resultat.

Kapitel 6. Att organisera och genomföra textsamtalen

I textsamtalen i de tre ämnena skiljer det sig åt hur textsamtalspraktikerna framträder. I det här kapitlet presenteras hur lärarna skapar ramar för textsamtalet. Först beskrivs hur materialet undersökts och därefter redovisas resultatet. Det första avsnittet beskriver kort lärarnas organisation av textsamtalen och karaktären på de frågor som samtalet bygger på. Det andra avsnittet redovisar lärarnas reflektioner kring sin läsundervisning och syftet med den. Avsikten är dels att besvara frågan om hur lärarna organiserar och genomför textsamtalen, dels att utgöra bakgrund för jämförelser av hur samband skapas till texten och hur deltagarna i de olika textsamtalen rör sig i texten.

Textsamtalskontext och frågor

Textsamtalen beskrivs utifrån de klassrumsobservationer och videoinspelningar som gjorts. Undervisningskontexten diskuteras sedan som exempel på textsamtalspraktiker. Ur det sociokulturella perspektivet ses kunskap som situerat i en social praktik (Säljö 2000). Begreppet praktik kan användas dels för att beskriva övergripande kontexter, dels för att beskriva typer av återkommande handlande inom specifika grupper (Blåsjö 2004). I föreliggande undersökning avser begreppen praktik eller textsamtalspraktik beskriva lokala praktiker med typifierat handlande i mindre gemenskaper.

Texterna som används i och inför samtalen består i alla ämnen av såväl skriven verbaltext som bilder (se avsnittet De lästa texterna, för en beskrivning av dessa). Läsandet är därmed multimodalt och i alla samtal diskuteras såväl bilder som skriven text som en enhet. I svenskan används kartor och illustrationer i en powerpoint i förberedelser inför läsandet. I träteknik och svetsteknik ligger delar av den text som läses i bilderna.

Frågorna i materialet framstod som avgörande för samtalens utformning och den textrespons som möjliggjordes. En analys gjordes därför dels av den textrörlighet och kohesion frågorna bjöd in till, dels av den respons frågorna gav upphov till. Det kommenteras också om de frågor som ställs är öppna frågor eller slutna frågor som söker ett enda möjligt svar (jfr Mercer 2001, McKeown, Beck & Blake 2009, Tengberg 2011). Hur tydligt frågorna knyter

an till texten är av intresse för att förstå analysen och detta kommenteras därför. Att en fråga har tydlig textanknytning innebär att den explicit refererar till textens innehåll.

Frågorna analyseras också utifrån vad jag kallar *elasticitet* och för denna analys används analyskategorierna *isolerad* eller *flerledad* fråga. Frågor kan ha olika grad av elasticitet i betydelsen vara isolerad eller mer eller mindre flexibelt flerledad. Med flerledad fråga menas här en fråga som ställs och bearbetas i flera led och/eller är en fråga av mer öppen karaktär som kan ge upphov till svar i flera led. Som en isolerad fråga betraktas en fråga som söker ett (förut)bestämt svar och inte ställs och/eller bearbetas i mer än ett led. En sekvens kan alltså bestå av en isolerad fråga och ett kortfattat svar eller en utgångsfråga och ett antal följdfrågor och på varandra följande kommentarer som tillsammans bildar ett yttrande. Exempel 1 visar en samtalssekvens ur svetsteknik baserad på en isolerad fråga:

Exempel 1

Lärare: Det första och framförallt viktigaste vad är det? Att man har rätt …
E9: Inställning
Lärare: Inställning på svetsen, att man inte kör för varmt.

Frågan är dels ställd så att endast ett svar är möjligt dels har den enbart ett led och bearbetas inte vidare. Exempel 2 visar en samtalssekvens ur svenskämnet där samtalet rör Ikaros övermod och där utgångsfrågan tolkas som flerledad:

Exempel 2

Lärare: Har du något exempel på när du har varit övermodig någon gång?
E10: Neej.
Lärare: När du har trott dig vara bättre än du är?
E10: Nån gång kanske men ingenting jag kan komma på nu ...
Lärare. Inget du känner igen?
E10: Nej.
Lärare: Om du hakar på här. Har du någon gång känt övermod, att du har ... ?
E14: Ja typ någon gång i bandyn.

Frågan syftar till att en jämförelse med textens innehåll ska göras. Frågan är dels öppen för olika möjliga svar och den ställs i flera led till fler än en samtalsdeltagare. I Tabell 3 ges en kvantitativ översikt över frågornas elasticitet och i den vänstra kolumnen redovisas antal frågor med tydlig textanknytning i respektive ämne, i dataurvalet[33]. Av översikten framgår att isolerade frågor överväger i träteknik medan de flerledade frågorna överväger i svetsteknik och i svenska.

[33] Se avsnittet Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen.

Tabell 3. Antal flerledade, isolerade och textanknutna frågor i respektive ämne i de 48 sekvenserna i urvalet av analyser för jämförelser av textsamtalen.

Antal flerledade, isolerade och text-anknutna frågor i respektive ämne	Isolerade	Flerledade	Tydlig text-anknytning
Träteknik	14	2	4
Svetsteknik	4	12	15
Svenska	1	15	16

I träteknik är 14 frågor isolerade och två flerledade, av dessa är fyra tydligt textanknutna. I svetsteknik är fyra frågor isolerade och 12 flerledade, av dessa är 15 tydligt textanknutna. I svenskämnet är en fråga isolerad och 15 flerledade, av dessa är alla 16 tydligt textanknutna. De frågor som ställs i samtalen tycks vara en styrande faktor för den respons de öppnar för. I analysen utkristalliserades tre olika mönster som presenteras nedan.

Enskilt läsande och frågor om detaljer

Organisationen och genomförandet av textsamtalen i träteknik innebär att eleverna läser texterna på egen hand och att samtalet om texterna sedan bygger på att de svarar på slutna frågor om delar av textinnehållet. Eleverna läser enskilt så långt de hinner i de förhållandevis långa texter som delas ut i början av lektionen och då introduceras genom att läraren påpekar att det är en viktig text. Texterna är 25 respektive 17 sidor långa och eleverna får använda cirka 15 minuter till att läsa. Det första textsamtalet baseras på en text om hur man ska hantera arbetsmiljön i en snickeriverkstad. Det andra textsamtalet rör en text om rikthyvling.[34] I inledningen till det första textsamtalet kommenterar läraren texten: ”Det är helt nyskrivet utbildningsmaterial och det är arbetsmiljö. Maskinsäkerhet”. Längre fram i samtalet säger läraren att det eleverna läst är en text de måste kunna läsa och förstå om de ska kunna få något jobb, och att de inte kan få någon anställning utan att klara provet efter att texten lästs. Syftet kan vara att motivera eleverna. I samtalen i träteknik förekommer en mängd frågor som lyfter fram detaljer ur texten. Dessa frågor tycks syfta till att kontrollera hur långt eleverna hunnit läsa. Inför det första samtalet vet inte eleverna innan samtalet vilka frågor som ska tas upp. Inför det andra samtalet säger läraren att frågorna de ska diskutera är vad som ska kontrolleras före respektive efter rikthyvling, samt varför man rikthyvlar. Frågorna i det

[34] Se avsnittet De lästa texterna, för en närmare beskrivning.

andra samtalet formuleras dock sedan efter ett annat mönster där läraren ställer detaljfrågor:

> Ettan nu då, vad är det?
> Tvåan då?
> Har ni memorerat allting så där?
> Fyran då?
> Och femman?
> Har vi några mer saker som kan vara viktiga?

Lärarens frågor i det andra textsamtalet gäller olika delar på en rikthyvel. I texten finns de olika delarna benämnda och läraren använder ett overheadblad med en bild med de olika delarna markerade med siffror. Frågornas karaktär inbjuder till en läsning på textens yta, där fakta hämtas från textens olika delar utan att dessa relateras till varandra eller att textens fakta bearbetas.

Frågorna i exemplet nedan är hämtade ur det första textsamtalet där läraren inleder med frågan om vad eleverna tycker om texten:

> Vad tyckte ni om det här?
> Varför tror du det är så mycket om arbetsmiljöverket?
> Sen har vi ju då, det är tre stora saker som påverkar arbetsmiljön och vad var det för någonting?
> Fysiska faktorer, och det är?

I textsamtalet förekommer dessutom många faktafrågor vilket ger samtalet detaljfokus, men det förekommer även vissa mer öppna frågor som ovan, exempelvis ”Vad tyckte ni om det här?” och ”Varför tror du det är så mycket om just arbetsmiljöverket?” Efter samtalet ska eleverna ha ett prov på textens innehåll.

Texten segmenteras och begrepp reds ut

I svetsteknik innebär organisationen och genomförandet av det första textsamtalet att läraren läser tillsammans med eleverna och lyfter ut centrala begrepp och formuleringar som diskuteras. Det andra textsamtalet handlar om ett kort utdrag om kundanpassning från internet. Den texten läser läraren utan introduktion högt för eleverna som inte har tillgång till texten. Samtalen har samma mönster i bägge fall.

Texten segmenteras av läraren och bara ett kort stycke i taget läses, med tydliga anvisningar om vad som är rubriken och vad den innebär, vad stycket handlar om och hur långt eleverna ska läsa innan stycket ska diskuteras. Eleverna och läraren läser stycket tyst samtidigt, och därefter diskuteras det aktuella stycket. Vissa stycken väljer dock läraren att läsa högt medan eleverna följer med i texten, men de flesta styckena läser eleverna individuellt. I det första textsamtalet introduceras texten översiktligt som ”boken”, alltså den

lärobok de brukar använda. Strukturen kommenteras med: ”Vi ska läsa ett avsnitt i boken nu som heter ”Spänningar och deformationer” Det börjar längst ner på sidan 95”. Man läser och samtalar om både verbaltext och bilder.

Läraren påpekar var i texten det textutdrag som lyfts finns och läser detta högt innan frågan ställs. I svetsteknik ställs frågor som nära (och kronologiskt) följer texten och dess fackspecifika uttryck. Eleverna förväntas dra nytta av tidigare erfarenhet för att diskutera textens innehåll och språk och att knyta ihop det med det praktiska arbetet i verkstaden:

> Så kan ni stanna vid ”utvidgning och krympning” …
> Så kan ni titta på skissen högst upp där så står det ju någonting [skriver ”HAZ” på tavlan och pekar i boken] Vad är det för nånting? Vet du vad de där tre bokstäverna står för?
> Ja. Heat. Affected. Zone. Zon. Om ni tittar på den där lilla svartvita bilden där, alltså värmepåverkat material. När ni svetsar, så tillför ni ju otroligt mycket värme ju eller hur?

Läraren inleder sin fråga med ”titta på skissen … står det ju någonting” och uppmärksammar därmed eleverna på textens innehåll. Frågan ”vad de där tre bokstäverna står för” tar sitt ursprung i texten, men kräver att eleverna aktiverar tidigare skolkunskaper då förkortningen inte förklaras i texten. Läraren fortsätter att uppmärksamma eleverna på texten, den ”lilla svartvita bilden där”, och citerar ur texten/bilden ”värmepåverkat material” Samtidigt som samtalet rör sig i texten knyter läraren an till elevernas erfarenhet från praktiken ”när ni svetsar”. Efter textsamtalet förväntas eleverna kunna arbeta med en större förståelse för hur deformationer uppkommer och kan åtgärdas vid svetsning och därmed få bättre precision i praktiken.

Högläsning och förförståelse

Läraren i svenska organiserar textsamtalspraktiken i en process på ett annat sätt än vad som sker i de övriga två ämnena. I svenskämnet förbereds textsamtalet i en undervisningsprocess där bakgrundsfakta om texttyp, historisk kontext och innehåll presenteras före läsningen. Texten högläses i klassen som diskuterar texten och dess kontext tillsammans utifrån frågor om vad eleverna tyckte var bra, dåligt, respektive svårt att förstå.[35] Eleverna läser sedan texten själva individuellt och skriver läslogg om den. Eleverna tar med sig sin läslogg till textsamtalet. Bearbetningen av texten (tre myter) är såväl kollektiv som individuell. Då eleverna har fått möjlighet att förbereda sig, först gemensamt i helklass och sedan individuellt, äger textsamtal rum i mindre grupper. Efter

[35] I det inledande klassrumssamtalet om myterna användes som nämndes ovan frågorna: Vad var bra? Vad var mindre bra? Vad förstod du inte? vilket är en frågestruktur som hämtas ur Chambers (1998) modell för boksamtal.

textsamtalet ska eleverna skriva en text om innehållet i läsningen där de förväntas dra nytta av diskussionen.

Textsamtalen i svenskämnet genomförs strukturerat utifrån ett fåtal frågor som eleverna applicerar på de tre myterna som är utgångspunkt för textsamtalet. Frågorna ger möjlighet för eleverna att presentera och diskutera textens innehåll, ställa den i relation till egen erfarenhet och diskutera texten mer objektivt. Eleverna är medvetna om frågorna före samtalet, de har fått dem på papper, skrivit svar på frågorna i sina loggar och samtalet rör sig sedan runt dessa frågor. Inför det avslutande samtalet handlar frågorna om lärdomar ur myterna:

> Vad kan vi lära oss genom dessa myter? Vilka lärdomar förmedlas genom texterna? Använd citat ur texten som stöd i ditt resonemang. Detta är två från varandra skilda myter. Vad har myterna gemensamt? Vilken myt ger dig mest information om det grekiska samhället? Vad är det för slags information du får? Känns innehållet i myterna igen? I så fall, försök att göra kopplingar till annan litteratur (film/spel).

Under samtalet utgår lärarens frågor från dessa förberedelsefrågor och läraren säger exempelvis:

> Vad har du hittat för nedslag i myterna som du tycker är lärdom?
> De här är två stycken myter och de skiljer sig ju åt, men även om de skiljer sig åt finns det någonting som på något sätt förenar dem, alltså att de har någonting gemensamt?
> Men vilken myt tycker ni är den som ger mest information just om det grekiska samhället? Alltså den tiden.
> Ja, huvudhandlingen ... om vi ska gå in på det här med innehållet om ni på något sätt känner igen innehållet i myterna och hur har ni resonerat där? E10, om du börjar? Vad kan du känna igen?

Läraren organiserar samtalet så att det cirkulerar kring de frågor eleverna har förberett sig för och ställer en mängd följdfrågor som inbjuder till att utveckla den respons som frågorna ger upphov till. Eleverna förbereds för att klara den uppgift som textsamtalet i sig innebär och för den skrivuppgift som följer på textsamtalet.

Lärarnas reflektionssamtal

Undersökningen som gjordes utifrån videoinspelningar av lärarnas reflektioner kring sin textsamtalspraktik presenteras i följande avsnitt. Lärarnas kommentarer och reflektioner tjänar som bakgrund för kommande kapitels diskussion av det som händer i textsamtalen. Lärarreflektionerna bidrar till att besvara forskningsfråga 1 och även till att belysa organisationen av samtalen och analysen av lärarnas frågetyper. Undersökningen av lärarnas reflektioner

ägde rum i två steg. Först kategoriserades lärarnas uttalanden kring vad de ser som lässtöttande i sin organisation och sitt genomförande av textsamtal. Kategoriseringen gjordes tematiskt i en induktiv processmodell där olika teman framträdde ur materialet (Alvesson & Sköldberg 2008).

Nästa steg var att undersöka hur lärarnas utsagor om sina ambitioner för textsamtalen pekar mot förutsättningar för att uttrycka olika typer av textrörlighet i samtalen. De olika textrörlighetstyperna[36] spåras i så måtto att den samtalsstruktur lärarna säger sig ha ambitionen att organisera eller menar sig organisera mer eller mindre öppnar för olika textrörlighetstyper. Detta kommenteras och får tjäna som bakgrund till diskussionen av hur lärarens frågor öppnar för, bjuder in till och resulterar i olika textrörlighetstyper då samtalet sedan utvecklar sig.

Ett antal utsagor där lärarna exempelvis kommenterade vikten av tystnad eller ordning kategoriserades som procedurkommentarer. Lärarnas reflektioner kring procedur finns med och markeras i resultatredovisningen i de fall då kommentarerna och reflektionerna berör hur lärarna organiserar sin undervisning om text. För att belysa organisationen och genomförandet av textsamtalen redovisas i det här avsnittet lärarnas egna kommentarer om textsamtal. I de reflektionssamtal då vi gemensamt tittar på filmsekvenser ur de inspelade lektionerna och samtalar kring vad lärarna ser och vad av det de ser som de anser är stöttande för elevernas läsande, uttrycker lärarna varierande ambitioner med sin undervisning och syftet med och organisationen av textsamtalet.

Vid en första undersökning av lärarnas reflektioner framträdde fem olika teman. 1) *Läsandet*: Lärarna talade om olika sätt att läsa texten med eleverna. De talade exempelvis om värdet av högläsning, eller att läsa korta stycken. 2) *Textsamtalet*: De uttryckte olika medvetenhet om hur man strategiskt kan lägga upp ett textsamtal så att det fungerar stöttande. De föreslog samtal i olika gruppkonstellationer och talade om vikten av att vara förberedd för samtalet. 3) *Igenkänningen*: Lärarna uppgav olika sätt att få eleverna att känna igen sig i texten, antingen genom att be dem koppla till annan kunskap eller personliga erfarenheter. 4) *Ords betydelse/Ordförrådet*: De talade om vikten av att förstå orden för att förstå innehållet och uppgav olika sätt att ge ordkunskap. 5) *Frågor*: De talade om vikten av frågor för att eleverna ska förstå vad som är viktigt i texten.

I resonemangen pekar vissa kommentarer och reflektioner kring stöttning mot faktorer som kan möjliggöra för eleverna att uttrycka olika typer av textrörlighet. Lärarna reflekterar även kring procedur och hur organisation kan vara stöttande. Nedan ges några exempel på lärarreflektioner där jag inom parentes har markerat dels vilken av de olika textrörlighetstyperna kommentaren pekar mot och dels då lärarna formulerar reflektioner om procedur.

[36] Se kapitlet Att röra sig i texten – Textrörligheten, för en beskrivning av textrörlighet och beskrivningar av de tre textrörlighetstyperna.

Läsa för att förstå fakta

I träteknikläkarens reflektioner kring ambitionen med sin textsamtalspraktik beskrivs hur texten bär på information som ska läras in:

> *(textbaserad textrörlighet*) Det här vill jag att ni lär er, och när ni läser texten ska ni tänka på det här […] kanske frågor […] så de kan tänka efter och svara på frågor redan när de läser. Så att jag har gjort iordning innan att, det här är viktigt att ni förstår, de här bitarna."
> *(procedur)* Det är jag som försöker dra dem någonstans som de inte riktigt vet vart. De vet inte vad jag vill ha. Ska man ha läsning med såna här då måste man nog faktiskt vara väldigt förberedd. Lägga ner ordentligt med tid […] på frågor och sånt. […] man skulle fått dem engagerade mer på något sätt. Och frågan är då om det skulle fungera bättre om man skulle jobba i grupp, men jag har ju försökt att jobba i grupp och det fungerar liksom inte, det blir lite halvt om halvt det också för att då ska man göra en gruppindelning som man styr upp, jag bestämmer, för att om de får välja själv då blir det vissa […] Det gäller att få dem engagerade, för ämnet. […] så att man ger dem lite andra förutsättningar.

Det exempel på textsamtalspraktik som framträder på videon beskrivs av läraren själv som "det är jag som försöker dra dem någonstans som de inte riktigt vet vart". Läraren menar att samtalet borde ha förberetts bättre genom att eleverna fått veta: "Det här vill jag att ni lär er". Läraren talar om vikten av hur frågor förbereds och ställs. Att på något sätt få eleverna engagerade i texten och ämnet är också något som läraren återkommer till. Läsandet handlar för läraren om att lära sig, om att svara på faktafrågor, om att förstå, men det är otydligt på vilken nivå texten ska förstås. "De vet inte vad jag vill ha" säger läraren, vilket pekar mot att läsandet ses som ett sätt att hitta det i texten som läraren bestämt. Samtidigt pekar det mot att läraren är medveten om att eleverna inte förstår. Reflektionerna kring procedur handlar om elevernas eget engagemang. Läraren tycks trots medvetenhet om vikten av läsande och textarbete sakna verktyg för sin organisation av elevernas arbete med texter.

Läsa för att förstå och göra

Svetstekniklärarен beskriver sin textsamtalspraktik och ambitionerna för den så här:

> *(textbaserad textrörlighet*) "Ja jag hoppas ju att det är stöttande ... och liksom alltså försöka förklara dem eller egentligen – förklara ordbetydelser [...] det är ju bra om de läser och förstår det då för då har de ju, får vi någonting att diskutera, ibland märker man ju att de förstår vad de har läst, ibland gör de det ju inte, och då tar ju jag oftast ett samtal eller en tavelskrivning så att säga då. Det är ju exakt så, de uppfattar ju texter extremt olika och jag skulle säga de värderar ju det viktiga i texter väldigt olika."
> *(associativ textrörlighet)* "eller som i det här fallet försöka sätta in dem [texterna] i ett sammanhang, som till exempel vad vi faktiskt gör ute i verkstan, om vi bockar en plåt och provar någon och så blir det fel och så bockar vi om och

så får vi en *erfarenhet* och så skaffar vi oss ett *erfarenhetsvärde* att om vi gör så här med just den här plåten innan vi svetsar då blir det bra liksom. Så försöker man ju liksom koppla det [läsandet] till verksamheten, till det praktiska ska jag säga. [...] jag får ju kvitto varje dag när de liksom sitter och jobbar att de har fattat."
(procedur) "Ja alltså en praktisk lektion ute i verkstan där vi omsätter det hela i praktik så att säga och har de inte förstått det teoretiskt eller det de har läst så brukar de åtminstone förstå det då. Vad faktiskt det är de har läst. [...] Så det är väl, de vägar jag tror att jag ska gå. För att få dem att förstå. […] just det här avsnittet deformation … "

Svetstekniklärarens egen beskrivning av sin textsamtalspraktik är att den handlar om att kunna läsa och förstå för att kunna göra, att eleverna genom att förstå vad de läser ska utvecklas i svetspraktiken. Läraren talar också om ordförståelse, vilket för läraren innebär att utveckla ett fackspråk. Läraren lyfter också att elever uppfattar och förstår texter olika. De ambitioner som uttrycks pekar mot sätt att röra sig i texten av textbaserad och associativ textrörlighetstyp. Den procedur som beskrivs innebär att praktik och läsande knyts samman. Reflektionerna om procedur formulerar hur förståelsen av texten ska hjälpa eleverna i sin svetspraktik. Att stötta läsandet handlar samtidigt om att stötta hantverket. Svetsläraren påpekar i reflektionssamtalet att i svenskan skriver de en text för att visa att de förstått, medan i svetstekniken är beviset att de förstått texten att de kan göra det de läst.

Läsa för att förstå och reflektera tillsammans

När svenskläraren beskriver sin textsamtalspraktik lyfts dels fram att eleverna ska kunna relatera det de läser till tidigare erfarenhet dels den funktion interaktionen i ett samtal kan ha:

(textbaserad textrörlighet) Att man ställer frågor till texten, vad var det jag förstod? Vad förstod jag inte? Och det här vill jag fråga om [...] att det här tyckte jag var särskilt bra, det här tyckte jag var mindre bra, att de hela tiden gör loopar tillbaka till det lästa. […] Det kan ju vara att man har tappat en sak i texten som man inte förstod men genom andras kommentarer, eller genom lärarens stöttande kommentarer kan det ju också vara, naturligtvis, så kan man ju öka förståelsen och på sikt genom såna här vidgande samtal så ökar väl förståelsen till slut då.
(associativ textrörlighet) Ja, jag gjorde väl som så att jag ville utgå ifrån deras tidigare erfarenheter och vad de hade med sig. Alltså den nya texten, det nya innehållet på något sätt skulle gå tillbaka till det de hade läst tidigare för att dels kanske känna igen någonting och så att det nya kan vara utvecklande i sig. Alltså en ny beskrivning, en ny handling, en ny miljö, en ny person, men att man kan bygga på det man redan känner till då. Och det kan ju vara allt från texter till filmuttryck alltså erfarenheter. Det var väl lite så jag var ute efter från början, använda elevernas förkunskaper. Att de har en viss förförståelse i ämnet och försöka dra nytta av det så långt det bara går då så att de har någonting att gå tillbaka till och så bygger man på den kunskapen och så går man tillbaka. Så

är väl tanken nu när jag ska jobba då att bygga succesivt lite större och större förståelse. Jag skulle nog vilja gå från en ganska öppen fråga eller öppen frågeställning där eleverna får utgå från sig själva inledningsvis alltså inte så styrande och så låst fråga där man har chans att utveckla liksom ett resonemang.
(procedur) Ja, det är också en tanke med att vi har några lässvaga i gruppen som har svårt ibland att uttrycka ord och hänger upp sig på ord och om det är L eller jag som läser orden då, då, hör de med förhoppningsvis med rätt betoning och rätt tryck också så att de kan känna igen orden. Men så vill jag ju att de ska följa med i texten ändå så att de liksom hör oss läsa och sen så kan de följa med i texten. Nu vet jag att det var väl någon som inte följde med i texten så noga utan la ifrån sig den och då vill jag ju gärna vara där och: ”fortsätt vara med” och för jag tror på att dels se, men också höra i en kombination. Så att högläsning vill jag gärna ha med som en stöttande grej men det får inte bara bli högläsning utan man måste ju också kunna ta till sig texten själv också, men som ett litet verktyg, ja. […] att man använder sig av ett återkommande mönster när man tar sig an texter alltså någonting de känner igen alltså att man bearbetar texterna ganska strukturerat då, alltså att man har återkommande punkter som de får bearbeta, och sen att […] håller man igång en text en längre text som har en krävande handling. […] Och så om man sitter i en grupp så får de här eleverna delge sin syn på det och så tillsammans har ju gruppen gjort iakttagelser i texten och det som X gjorde det kanske inte Y gjorde men att man uppfattar texter olika och tillsammans så kan ju det vidga textförståelsen.

Det svenskläraren lägger vikt vid kan ge upphov till associativ textrörlighet som drar nytta av erfarenheter och av tidigare lästa texter för att förståelse kring den nya texten ska utvecklas. Läraren menar också att förståelsen växer i det gemensamma och kollektiva förhandlandet i interaktionen kring texten. Tanken att interaktionen ska stärka textförståelsen innebär ett dialogiskt perspektiv där de olika läsningarna tillsammans kan utgöra något nytt eller mer. Här skymtar ett textbaserat förhållningssätt till textens innehåll exempelvis i kommentaren ”tappat en sak i texten som man inte förstod” och också då innehåll, handling och personer nämns. De reflektioner läraren gör kring procedur handlar om läsande i sig, hur eleverna genom exempelvis högläsning och samtal kan stöttas till en vidgad ”textförståelse.” Textsamtalet syftar enligt läraren till att förståelsen för texten ska vara så god att eleverna efter samtalet kan skriva en text om den.

Sammanfattning av lärarnas reflektioner

De tre lärarna uttrycker på dessa sätt sina olika tankar och olika ambitioner kring textsamtalen. Iversen Kulbrandstad med flera (2005), vilka visserligen undersökte hur lärare talade om att de arbetar med skönlitterärt läsande, fann att lärare ofta talade om att ge elever goda läsupplevelser. Lärarna i denna studie, som innefattar såväl skönlitteratur som ämnesspecifika texter, talar inte på samma sätt om goda läsupplevelser utan betonar andra aspekter. En del reflektioner handlar om vad i den yttre organisationen och proceduren som kan fungera stöttande för läsande. Träteknikläraren reflektioner handlar dels

om hur eleverna kan fås engagerade för ämnet (något som tycks förutsättas i de andra ämnena?) dels om att eleverna bör få veta vad de ska leta efter i texterna, samt vilka frågor läraren vill att de ska kunna svara på efter att de läst. Svetstekniklärarens använder texten i praktiken och menar att text och praktik är avhängiga varandra. Undervisningen av textläsningen utformas nästan som undervisningen i ett hantverk, konkret och del för del, där målet är en produkt och läsande är en av metoderna. I svenskan handlar reflektionerna om procedur, om läsandet i sig, att läsande ska få ta tid och vara något gemensamt som landar i vidgad ”textförståelse”. I lärarnas reflektioner kan även olika sätt att röra sig i texten spåras. Det lärarna uttrycker pekar därmed mot att olika möjligheter kan ges för olika typer och dimensioner av textrörlighet i textsamtalet. Lärarnas sätt att tala om läsande och textsamtal skulle kunna reflekteras i den undervisning kring läsande av ämnets texter som de organiserar vilket då ger upphov till olika ingångar till textrörlighet. De textrörlighetstyper som framträder i lärarkommentarerna är textbaserad och associativ textrörlighet. Då lärarna talar exempelvis om vikten av att arbeta med ordförståelse kan det innebära att ett textbaserat arbetssätt blir ett didaktiskt val. En intressant fråga utifrån lärarreflektionerna blir hur dessa lärares ambitioner realiseras i undervisningen.

Kapitel 7. Att skapa samband med texten – kohesionen och aktivitetssekvenserna

Begrepp, information och budskap fångas upp ur texterna, introduceras i textsamtalen och utvecklas på olika sätt. Hur ser då de språkliga samband ut som skapas mellan de olika texterna och textsamtalen? I talad text[37] utgör kohesionen skillnaden mellan godtyckligt bredvidställda[38] utsagor utan samband och en talad text/diskurs där utsagorna hakar i varandra och ingår i ett pågående meningsskapade. I talad text är dock kohesionen ofta implicit. Det kohesiva sambandet uppstår då i relation till diskursens logik. Om utsagor (enbart) kan förstås i relation till varandra finns ett kohesivt samband antingen explicit med hjälp av lexikala enheter eller konjunktiv, eller implicit baserat på en intern logik (Eggins 2004). En analys av vilken intertextuell kohesion och vilka ideationella samband som upprättas mellan text och textsamtal, kan visa vad som språkligt görs med texten i textsamtalet. Olika sätt att samtala om texten kan tydliggöras genom en sådan analys. Då den kohesion, det vill säga de sammanhang inom och mellan olika led, som skapas i text eller interaktion kan inverka på möjligheterna till förståelse (Eggins 2004:44ff) är en sådan analys av intresse.

Detta kapitel svarar främst på frågan om hur språkliga samband till den lästa texten konstrueras då textinnehållet introduceras och utvecklas i textsamtalet. Varje del i analysen inleds med en presentation av de analytiska metoder som använts.

Innehållsord hämtas ur texten och förs in i samtalet på olika vis. För att närmare undersöka hur detta görs har analyser av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser genomförts. I ett textsamtal kan också olika strategier användas för att skapa sådana sammanhang där förståelse av texten kan utvecklas ytterligare. Exempel på detta kan vara att i samtalet föra resonemang om texten för att bearbeta, göra tillägg och på olika sätt förstärka innehållet i texten. För att undersöka hur detta går till har en analys av konjunktiv kohesion mellan text och samtal genomförts.

---

[37] Det etymologiska ursprunget för ordet text kommer ur latinets *textus*, väv, vilket i sin tur kan härledas till *texere*, att väva. Etymologin ger oss för sammanhanget intressanta implikationer om något sammanhängande.

[38] I den engelska litteraturen (t.ex. Eggins 2004) används begreppet *juxtaposition*, på svenska juxtaposition, för att beskriva utsagor som är bredvidställda utan att skapa sammanhang. I föreliggande studie används av tydlighetsskäl uttrycket bredvidställda.

I kommande avsnitt ges kvantifierande översikter i Tabell 4, 5, 6, 7 och 8. Dessa bygger på urvalet av 16 samtalssekvenser ur varje ämne (se avsnittet Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen).

Lexikal kohesionsanalys

Den ena huvudtypen av kohesiva språkliga redskap är *lexikal kohesion.* Analysen av lexikal kohesion rör vilka sambandsrelationer som upprättas mellan textens *vad* och samtalets *vad*. Vad ur texten som introduceras och vad som sker med textens ord i samtalet undersöks. Ord och verbalspråkliga enheter med lexikalt innehåll som exempelvis adjektiv, adverb, nominalfraser och verbprocesser relaterar till varandra och bildar kluster som bygger lexikala grupper. Dessa lexikala grupper bildar kedjor som lexikalt och på ett sammanhängande vis relaterar till ämnet/topiken (jfr *fältet* i systemisk-funktionell lingvistik). Om man exempelvis läser eller hör ordet hund skapar orden svans eller päls, koppel, morrar, lyktstolpe, tax, svart eller gnagben troligen ingen förvåning i sammanhanget, medan orden kolsyra, lila eller strykjärn kan skapa större förvirring. Dessa ord relaterar lexikalt till varandra på olika vis och bygger olika sammanhang eller saknar relation och orsakar därmed fragmentisering.

Lexikal kohesion delas in i två huvudgrupper. Den första huvudgruppen är *taxonomisk relation,* vilket innebär att relationen handlar om antingen *komposition* eller *klassifikation.* Komposition är relationer av *del−helhet/meronymi* och *del−del/ko-meronymi* som exempelvis relationerna kropp−hjärta och hjärta−lunga. Klassifikationer är relationer av typen ”x är ett slags y”, som *repetitioner, synonymer,* eller *hyperonymer,* exempelvis verktyg−hammare (Eggins 2004).

Den andra huvudgruppen av lexikal kohesion är *förväntad relation* (Eggins 2004). Denna grupp innebär också förväntade samband eftersom det finns en förutsägbar länk mellan orden. En förväntad lexikal länk kan finnas exempelvis mellan verbprocess och utförare eller påverkad/berörd exempelvis morrar−hund, äta−mat. Förväntade relationer länkar då i detta fall nominal och process. Men också sambandet mellan ord som hungrig−äta kan beskrivas som en förväntad relation. Övriga förväntade relationer kan exempelvis vara mus−ost eller jätte−stor, medan exempelvis mus−åskväder inte har någon förväntad relation.

Ett illustrerande analysexempel ur materialet kan tas ur inledningen till den samtalssekvens då begreppet *deformation* diskuteras då klassen läst en lärobokstext om bågsvetsning. Eleverna har läst ett kort stycke och stannat upp för att diskutera det. Det textcitat som samtalssekvensen utgår från är: ”Åtgärder för att motverka deformation”. Läraren refererar inte explicit till texten men skapar kohesion här först genom lexikal kohesion/taxonomisk relation, i form av en repetition ur texten: ”För att motverka deformation…”. Sedan går

läraren vidare med att säga: ”Det man brukar säga då är att det slår sig.” *Slår sig* innebär här lexikal kohesion i form av en förväntad relation, deformation−slår sig. Ett fackuttryck, begreppet (och nominaliseringen) deformation, får en förväntad relation i ett mer vardagligt uttryck (och en verbfras), ”slår sig”.

Att göra en analys av lexikal kohesion innebär alltså att beskriva relationer mellan innehållsord. I samtalen i undersökningens material relaterade inte alltid endast enstaka ord till varandra utan ett längre yttrande relaterade ibland till ett enstaka begrepp ur texten och ibland till en idé eller ett resonemang ur texten, vilket var en faktor som påverkade analysen. Kohesionsanalyser i tidigare studier är oftast gjorda på skriven text och visar hur kohesionen ser ut inom texten. I föreliggande studie får analysen en något annan karaktär, då kohesionsanalysen rör det intertextuella sambandet mellan text och samtal och vidare genom samtalet.

För att analyserna i studien skulle fånga den typ av lexikala samband som skapas då ett begrepp ur texten förklaras i en längre utsaga utvidgades kategorin klassifikation: synonym till att även fånga dessa liknande resonemang. I samarbete med Hallesson (2015) valde jag att benämna denna relation *synonymt resonemang*. Ett synonymt resonemang kan innebära ett mer svårkategoriserat men ändå troligt och ofta tydligt samband, exempelvis relationen mellan det lästa ordet, ”erfarenhetsvärde” och följande utsaga: ”erfarenhetsvärde, alltså man kan ju inte räkna ut exakt hur mycket man måste förbocka just den här biten för att den ska dra upp sig liksom utan man får ju chansa lite då och så får man ju liksom lära sig av det.” Hela utsagan syftar till att förklara och/eller illustrera begreppet ur texten och framträder som ett slags synonym som reder ut begreppets mening. Ett sådant yttrande skapar i sin helhet mer än i sina delar, en kohesiv relation av typen: ”x är ett slags y”. Sådana grupper av ord kan i analysen behandlas som en enhet:

> Complex lexical items operating to encode one meaning can be treated as a single item for the purposes of lexical cohesion analysis. (Eggins 2004:44)

Uppbyggnaden av lexikal kohesion skapar olika slags struktur i ett samtal eller en text. Variation av lexikala relationer ”add texture to a text” (Eggins 2004:44). Men om den lexikala kohesionen och därmed sambanden mellan innehållsorden i texten störs kan vår förmåga att förstå text och inhämta mening ur ett stycke språk försvåras (se också Eggins 2004). På samma sätt kan vi tänka oss att om de lexikala sambanden störs eller inte byggs upp mellan textens och textsamtalets ord minskar möjligheterna att i samtalet hämta mening ur texten.

Om textsamtalet betraktas som en möjlig kollektiv zon för närmaste läsutveckling där det gemensamt uttryckta kan ge ramar för utveckling av förståelse för texten är den lexikala kohesion som konstrueras av betydelse. Är kohesionen outvecklad kan zonen för proximal utveckling krympa och därmed

hämmas möjligheten att utveckla förståelse/skapa mening av texten. Och vice versa om den lexikala kohesionen är utvecklad kan möjligheter skapas för att läsandet och förståelsen av texten utvecklas genom att begreppen på så vis bearbetas. Att studera hur kohesiva samband byggs upp på olika sätt kan därför bidra till ett didaktiskt resonemang kring hur textsamtal kan stötta läsande och läsutveckling.

Analysen gick till så att lexikala enheter som hämtades ur texten följdes genom textsamtalet för att undersöka vilka taxonomiska och förväntade relationer som upprättas. *Taxonomiska* relationer analyserades genom att följa hur repetitioner, synonymer och hyperonymer samt meronymer framträdde i samtalet för att fånga upp och utveckla lexikala enheter i textinnehållet. *Förväntade relationer* markerades då förväntade lexikala relationer framträdde mellan textens ursprungsord och lexikala enheter i samtalet.[39]

Aktivitetssekvensanalyser

Vid analysen av textsamtalen framträdde i materialet relationer mellan lexikala enheter som tydligt höll samman samtalet och utforskade texten men som varken var taxonomiska eller förväntade. Martin och Rose (2007) talar om tre typer av lexikala relationer som fungerar som ideationella sambandsrelationer: *taxonomiska*, *nukleära* och *aktivitetssekvensrelationer*. Taxonomiska relationer innebär repetitioner, synonymer och kontraster. Nukleära relationer innebär sådana lexikala relationer som utvecklar och beskriver relationer inom satsen mellan personer, ting och de centrala processer de är involverade i och de platser och kvalitéer som är knutna till processen. Dessa två kategorier står att jämföra med det Eggins (2004) beskriver som taxonomiska och förväntade relationer, men till detta lägger Martin och Rose (2007) alltså kategorin *aktivitetssekvenser*.

Analysen av aktivitetssekvenser följer de serier av företeelser som kan förväntas inom det fält hämtat ur texten som diskuteras. Aktivitetssekvensanalysen innebär alltså ett top-down-perspektiv på de lexikala relationer som utvecklas mellan de företeelser som i textsamtalet konstruerar och utvecklar textens fält (*unfolds the field*). Aktivitetssekvensrelationer kan exempelvis hålla samman en återberättad räcka händelser med en värdering av händelsekedjan. I textsamtalen markeras ofta relationen mellan aktivitetssekvenserna med ”och” som helt enkelt länkar samman företeelserna, de lexikala enheterna, i

[39] De lexikala enheter som framträder vid analys av lexikal kohesion bildar *Lexikala kedjor* som skiljer sig åt i längd och variation. En analys av de lexikala kedjorna visar hur begrepp rör sig exempelvis mellan olika synonyma varianter eller mellan vardagliga och mer specialiserade nivåer. Undersökningen av de lexikala kedjorna har av utrymmesskäl lyfts ut ur avhandlingen och kommer att presenteras i en framtida artikel som är under arbete.

serien. I samtal om mer ämnesspecifik text kan relationerna mellan företeelserna ibland vara orsak och konsekvens-bundna, så att de på varandra följande konsekvenserna framkallas av en föregående orsak. Denna typ av aktivitetssekvensrelationer kan beskrivas som *implicerade sekvenser*[40]. Då relationerna inte är tydligt ämnesspecifikt bundna eller orsak–konsekvensbaserade benämns de som aktivitetssekvenser.

Begreppet aktivitetssekvenser beskriver alltså innehållssamband som inte går att förklara med enbart en kohesionsanalys. Aktivitetssekvenser visade sig därför vara ett fruktbart analysverktyg för att ytterligare beskriva hur ett begrepp eller en idé fångas upp från texten och utforskas och kommenteras i olika steg i textsamtalet.

Få texter, talade eller skrivna består av kontinuerliga serier av händelser, eller företeelser, dessa sprids snarare och varvas med beskrivningar eller kommentarer. För att kunna följa sambanden måste därför analysen fånga sekvenserna i relation till såväl *fältet* som de *steg* texten (här samtalet) består av. Analysen förutsätter alltså en typ av översiktlig genreanalys där man kan påvisa vilka steg som kan förväntas i *genren* (Martin & Rose 2007, Rose & Martin 2012). Aktivitetssekvens-analysen måste sedan relateras till samtalets, eller samtalssekvensens, genre och de olika genresteg den byggs upp av.

Ett textsamtal kan alltså utformas som en eller flera olika genrer[41], uppbyggda av olika steg. Dessa genrer kan beskriva samtalets helhet, men också följa på varandra då något nytt introduceras i samtalet. De genrer i vilka aktivitetssekvenser analyseras i föreliggande undersökning är *återberättelse av procedur* (*procedural recount*), *faktoriell* och *sekventiell förklaring* (*factorial* and *sequential explanation*), samt *sedelärande återberättelse* (*exemplum*) (jfr Rose & Martin 2012, 2013). Inom dessa genrer skapar olika företeelser i olika genresteg logik. Den serie av aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser som i samtalets olika steg presenterar och utforskar textens fält har alltså en form av sammanhållande kraft som håller samman texten och textsamtalet lexikalt och ideationellt. Exempel 3 visar hur aktivitetssekvenser i ett kort samtalsutdrag konstruerar en utredning av textinnehåll, här vad begreppet *utvidgning*

[40] Dessa begreppsöversättningar används av smidighetsskäl i avhandlingen istället för de engelska begreppen *activity sequence* och *implied sequence* som används av Martin och Rose (2007).

[41] Bakhtin menar att alla samtal förs i olika talgenrer. Talgenrer är inte skilda språkformer, men typiska yttrandeformer (Bakhtin 1986:87). Inom talgenren har och/eller får ordet ett speciellt typiskt uttryck, vilket korresponderar med typiska situationer, teman och kontaktytor mellan ord. Våra sätt att tala med och till varandra organiseras genom talgenrerna på i stort sett samma vis som de grammatiska formerna organiserar språkets mindre komponenter. Ett samtal består alltså av serier av utsagor och kan utgöra ett yttrande eller flera yttranden. Samtalet ingår i en talgenre som reglerar det språk som kan användas. Bakhtins genrebegrepp är visserligen inte ekvivalent med genre-begreppet inom systemisk-funktionell lingvistik, men är i sammanhanget värt att notera då samtalets genre styr uttrycksformerna.

kan innebära för svetsning. Den genre samtalet förs i är återberättelse av procedur (Rose & Martin 2013:147). Genrestegen markeras i kursiv stil till höger och de olika aktivitetssekvenserna markeras med ett = till vänster om den process de utgår från.

Exempel 3

Ni = tittar på ja sidan 97 högst upp där ja *orientering*
där = har man ju satt ihop två balkbitar *kommentar*
och så = har man satt ett rör däremellan
så = ska ni kanske svetsa fast de här balkbitarna någonstans i två plåtar *mål*
så = sätter ni ett rör däremellan *metod 1*
och så = svetsar ni det där *metod 2*
då = drar det ju ihop sig liksom *resultat*
och så = skrynklar sig plåtarna
Nån som har = sett nån skrynkliga plåtar ute i verkstan, nej, inte?? *kommentar*

Sekvensen inleds med en hänvisning till texten, vilket ger eleverna en orientering om vad samtalssekvensen kommer att handla om. Den första aktivitetssekvensen utgår från processen *tittar*. Sedan ges en kommentar som beskriver textinnehållet. Nästa aktivitetssekvens utgår från *har satt ihop*. I en *återberättelse av procedur* är det första genresteget *målet* med proceduren, här ges ett fiktivt mål *ska kanske svetsa fast*, vilket relaterar till både bilden och elevernas praktik. I följande genresteg, metod 1, *sätter ett rör* och metod 2, *svetsar*, konstruerar aktivitetssekvenserna möjliga företeelser som utreder fältet. Ett resultat presenteras i två aktivitetssekvenser som utgår från *drar ihop sig* och *skrynklar sig*. Avslutningsvis ges en i viss mån utvärderande kommentar.

Exempel 4 visar ett kort samtalsutdrag om en myt där sambanden med textinnehållet framträder, samt hur en analys av aktivitetssekvenserna kan förklara de lexikala samband som håller ihop fältet. Fältet är Ikaros fall. Exemplet visar en sekvens där genren i samtalet kan beskrivas som *sedelärade återberättelse*, vilket kan bestå av stegen *orientering* (en beskrivning), en utredning av *händelser* (som kan innefatta problem och händelser som ofta är oväntade, störande) och en värdering, *tolkning* och kommentar, en slutledande fas (Rose & Martin 2013:150). De olika stegen markeras med kursiv och aktivitetssekvenserna är understrukna:

Exempel 4

Orientering: Ja alltså i myten om Ikaros fall, då säger Daidalos till Ikaros och varnar honom för att inte flyga för nära solen,
Händelse: men han kan inte, men Ikaros kan inte motstå frestelsen och flyga in i de varma solstrålarna och då typ smälter ju vaxet som han har limmat ihop fjädrarna med och så störtar han i havet,
Tolkning: så typ lärdomen är väl att inte falla för frestelser. Man ska tänka sig för noga för vad man gör.

Fältet ”Ikaros fall” bearbetas här genom att så disparata enheter som *varnar*, *flyga mot solen*, *falla för frestelse*, *tänka sig för* relateras logiskt till varandra

inom genren för att utreda fältet. Relationen mellan dessa lexikala enheter utgår från relationen mellan processerna och innebär att de alla är aktiviteter/företeelser som kan förväntas inom genren för att utforska fältet och därmed har sammanhållande, alltså kohesiv kraft. Då aktivitetssekvensrelationerna utgår från processer kan processanalyser bidra till beskrivningen av samtalet. Förenklade processanalyser görs därför för att visa hur samtalet utforskar texten. Analysen av aktivitetssekvenserna kan därmed visa hur samband skapas då textinnehållet diskuteras.

I Exempel 5 och Exempel 6 visas stegvis hur analysen av samtalssekvensen gjordes. På samma sätt har aktivitetssekvenserna i det övriga materialet analyserats.

Det första steget (Exempel 5) är att med utgångspunkt i processkärnan dela upp utsagan eller yttrandet i de olika aktivitetssekvenserna:

Exempel 5

Ja alltså i myten om Ikaros fall,
då säger Daidalos till Ikaros
och varnar honom för att inte flyga för nära solen,
men han kan inte,
men Ikaros kan inte motstå frestelsen och flyga in i de varma solstrålarna
och då typ smälter ju vaxet som han har limmat ihop fjädrarna med
och så störtar han i havet,
så typ lärdomen är väl att inte falla för frestelser.
Man ska tänka sig för noga för vad man gör.

Varje aktivitetssekvens utgår från processen och är logisk i sitt genresteg (se ovan). Det andra steget är därför att analysera samtalssekvensens genre. I detta fall alltså sedelärande återberättelse.

Nästa steg (Exempel 6) i analysen är att undersöka vilken roll människor och ting har i aktivitetssekvenserna. Pronomen och implicita deltagare lexikaliseras och de flesta grammatiska ord tas bort. Kolumnen till höger markerar aktörer, den andra kolumnen är process (och uppackade nominaliseringar), den tredje visar andradeltagare, den fjärde omständigheter och längst till höger visas genresteg. Deltagare markeras med +, process med =, och omständigheter med xx. Analysmodellen ger även en möjlighet att undersöka hur processtyper och relationer mellan aktivitetssekvenser här markerade som påföljande ^, utvecklande =, eller projicerande” utvecklar resonemanget. I resultatkapitlet redovisas dock exemplen på aktivitetssekvenser enbart markerade med = vid den process de utgår från och beskrivs mer övergripande.

Exempel 6

Ikaros +	faller =		xx i myten	Orientering
Daidalos +	säger ^	+ Ikaros		
Daidalos +	varnar ‘‘	+ Ikaros		Utredning Problem 1
Ikaros +	att inte flyga ^		xx för nära solen	
Ikaros +	kan inte motså ^	+ frestelsen		Händelse
Ikaros +	flyger ^		xx in i solens varma strålar	
vax + [= limmade + fjädrar]	smälter ^			Problem 2
Ikaros +	störtar =		xx i havet	Händelse
berättelsen +	lär oss ’			Tolkning kommentar
man +	ska inte falla =		x för frestelser	
man +	ska tänka		+ sig noga för	

I Exempel 6 analyseras de olika steg genren *sedelärande återberättelse* byggs upp av samt processer, deltagare och mer perifera omständigheter separat. I analysen framträder en serie företeelser som håller samman ett resonemang om textinnehållet, Ikaros fall, och möjliga implikationer av detta.

Textsamtalen formar ett flertal olika samtalsgenrer. Då analysen av aktivitetssekvensrelationer är beroende av genren visas i Exempel 7 även ett exempel på analys av aktivitetssekvenser i en annan genre, *återberättelse av procedur.* Exemplen återkommer i resultatredovisningen.

Exempel 7

Svetsare +	riktar/rätar ut =	+ kall plåt		*mål 1*
Svetsare +	riktar/rätar ut med värme =	+ plåt		*mål 2*
Klassen +	kallriktar = gör? =	+ plåt		*fokusfråga metod*
Svetsare +	har =	+ hammare, ngt på andra sidan, ’motstöd’		*steg 1*
Klassen +	slår =	+ plåten	xx hammare	
Klassen +	rikta = gick bra =	+ kall plåt + grillen		*kommentar*
Klassen +	rikta med värme =			*fokusfråga*
Plåt +	bågnat =			
Klassen+	värmer =	+ plåten	xx var?	*metod 2*
			xx vid sidan	*steg 1*
Klassen +	värmer =		xx på ovansidan	
Plåten +	går upp =			*steg 2*
Plåten +	går ner =			*steg 3*
Klassen +	berätta =	+ vad som händer		*fokusfråga*
Elev +	vet inte =	+ vad som händer		*kommentar 1*
Elev +	sa =	+ vad som händer	xx nyss	*kommentar 2*
Svetsare +	slår =			*metod 1 (uppr)*
Klassen +	värmer =	+ plåten		*metod 2 (uppr)*
Plåten +	slår sig ännu mer =			*steg 2 (upprepas)*
Plåten +	går ner =			
Klassen +	gör =	+ plåten		*fokusfråga*
Klassen +	värmer =	+ plåten		*metod 2 (uppr)*
Plåten +	vidgar sig =			*steg 2 (varieras)*

Materialet +	blir större =			
Klassen +	slutar värma =	+ plåten	xx vad händer?	*fokusfråga*
Plåten +	kallnar =		xx tillbaka	*steg 4*
Plåten +	krymper =			*steg 3(vari.)*
Klassen +	får =	+ en plåt som på bilden		*resultat*
Klassen +	har värmt =			*fokusfråga*
		+ en kälfog		*kommentar*

Analysen följer hur fältet utforskas genom att två olika mål presenteras: *kallriktning* och *varmriktning*, vilka i analysen packats upp för att visa processerna. Analysen visar hur olika metoder och resultat knyts till varandra inom genren. Dessa innehållsliga samband blir synliga i analysen av aktivitetssekvensrelationerna.

För att fånga helheten av de lexikala, ideationella samband med textens innehåll som konstrueras i textsamtalet formades en analysmodell som innefattar såväl taxonomiska och förväntade relationer som aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer. Analysen av aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser gjordes på basis av att textens eller textavsnittets fält utforskas och i ljuset av att i talad interaktion så som i ett textsamtal kan olika lexikala enheter länkas till synes löst till varandra och trots detta konstruera kohesion. Dessa analyser gav de resultat som presenteras i följande avsnitt. I de exempel som visar analyser av aktivitetssekvenser används tabbar för att grafiskt tydliggöra hur innehållsrelationer byggs upp såväl i som mellan utsagor.

Textens innehållsord i samtalen − Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser

I det här avsnittet redovisas dels hur lexikal kohesion framträder i textsamtalen i de tre ämnena, dels hur aktivitetssekvensrelationer utreder[42] de respektive fältens innehåll och implikationer. Dessa språkliga samband mellan text och textsamtal kan bidra till att utveckla och visa förståelse för innebörden i textens innehåll. I resultatredovisningen ges i tabellform översikter över hur innehållssambanden fördelas kvantitativt i de sammanlagt 48 sekvenserna (Se Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen). I den löpande texten ges

[42] Martin och Rose 2007 talar om *unfolding the field*. Detta motsvarar inte självklart *utreda* men i relation till det som äger rum i studiens textsamtal är begreppen *utreda* och/eller *utforska* vad som närmast motsvarar det engelska *unfold*.

exempel på förekomster av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser. Tabell 4 visar det antal av de jämförda sekvenserna, där lexikal kohesion och aktivitetssekvenser förekom.

Tabell 4. Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i de 48 jämförda sekvenserna i alla tre textsamtalen.

Lexikal kohesion	Taxonomisk: Komposition	Taxonomisk: Klassifikation	Förväntad relation	Aktivitetssekvensrelationer /Implicerade relationer	Aktivitetssekvensrelationer + Taxonomisk: Klassifikation
Antal sekvenser med framträdande innehållssamband, totalt 44	4	8	4	15	13

Som framgår av Tabell 4 upprättas någon form av lexikal kohesion i 44 av de sammanlagt 48 sekvenserna. I fyra sekvenser upprättades alltså ingen lexikal kohesion. Detta berodde i ett fall i svenskämnet på att eleverna svarade med exempel utanför texten utifrån tidigare kunskap vilket inte krävde lexikal kohesion. I övriga fall som förekom i trä- och svetstekniken, kan det dels bero på att eleverna inte förstod frågan, eller hur texten kan användas för att svara på frågan dels på att erfarenheter utanför texten bidrog och svaret därför inte krävde lexikal kohesion med texten. Förekomsterna av lexikal kohesion är mer eller mindre utbyggda och varierade. Den vanligast förkommande typen av lexikal kohesion är taxonomisk, i form av klassifikationer. Det förekommer åtta sekvenser då den lexikala kohesionen byggs upp enbart av klassifikationer och 13 sekvenser då de förekommer inbäddade i aktivitetssekvensrelationer. Klassifikationer användes för att plocka upp ord genom repetition, men också för att ge innebörd i ordet genom synonymer och synonyma resonemang. Ofta bygger också innehållssambanden på aktivitetssekvensrelationer, vilka samvarierar med de taxonomiska relationerna.

De minst frekventa formerna av lexikal kohesion i det jämförda materialet är förväntad relation och komposition, vilket kan bero på materialets art och de texter som diskuteras. Del−helhetsrelationer förekommer, men sparsamt, exempelvis finns en del−helhetsrelation mellan begreppen *v-fog* och *svetsstycke* i diskussionen kring deformationer i svetsteknik.

De frågor som leder till ett samtal som kännetecknas av lexikal kohesion mellan text och textsamtal är av olika slag. Det är en förhållandevis jämn fördelning mellan hur isolerade och flerledade frågor ger upphov till någon form av lexikal kohesion. De flerledade frågorna ger dock oftare upphov till en mer varierad lexikal kohesion medan de isolerade frågorna i stort sett alltid följs av taxonomiska relationer i form av repeterande klassifikationer.

Att skapa lexikala samband i de olika ämnena

Den lexikala kohesionen framträder på skilda sätt i textsamtalen i de olika ämnena. Följande avsnitt är en jämförelse av lexikal kohesion och innehållssamband mellan textsamtalen i de tre ämnena. Lite förenklat kan man säga att det som skiljer sig tydligast åt mellan samtalen är huruvida den lexikala kohesionen varieras, alltså om olika kohesionstyper används eller om de taxonomiska relationerna främst är av repeterande art. Tabell 5 visar hur lexikal kohesion framträder i de jämförda sekvenserna i de olika ämnena, antingen som självständiga kategorier eller i olika kombinationer med aktivitetssekvenser.

Tabell 5. Lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i de olika textsamtalen.

Antal sekvenser med olika lexikala kohesionstyper, aktivitetssekvenser Ämne	Taxonomisk relation Komposition	Taxonomisk relation Klassifikation	Förväntad relation	Aktivitetssekvenser /implicerade sekvenser	Aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser + Taxonomiska relationer
Träteknik	2	5	2	2	2
Svetsteknik	2	2	2	6	4
Svenska	–	1	–	7	7

Tabellen visar att i träteknik återfinns två sekvenser med komposition, fem med klassifikation, två med förväntade relationer, två med aktivitetssekvensrelationer och två sekvenser där taxonomiska relationer kombineras med aktivitetssekvensrelationer. I svetsteknik återfinns två sekvenser med komposition, två med klassifikation, två med förväntad relation, sex med aktivitetssekvenser och fyra med kombinationer av aktivitetssekvenser och taxonomiska relationer. De ideationella och lexikala samband mellan text och textsamtal som upprättas i de olika samtalen skiljer sig åt vad gäller variation. Utifrån

vad som utmärker de tre ämnena vad gäller hur textens begrepp behandlas, beskrivs i följande avsnitt tre skilda sätt på vilka lexikal kohesion framträder i de olika samtalen.

Att repetera ord ur texten

Typiskt för sättet att samtala om text i träteknik är att ord repeteras ur texten. Den lexikala kohesion och de aktivitetssekvenser som upprättas då klassen samtalar om texter i träteknik innebär främst taxonomiska relationer i form av klassifikation: repetition. I Exempel 8 ställer läraren en fråga om vad som påverkar [arbetsmiljön]. Exemplet visar hur den lexikala kohesionen i elevresponsen blir en klassificerande repetition.[43] Textanknytningen är något oklar men kontexten kan tyda på att läraren är ute efter att ur texten fånga upp vilka faktorer som påverkar arbetsmiljön i verkstaden. Eleverna svarar med att plocka enstaka ord ur texten. Begreppen de fångar upp ur texten svarar inte på frågan. Det eleverna läser ur texten fångas inte upp och kohesionen utvecklas och/eller varieras inte. Det textinnehåll lärare och elever hänvisar till kan hämtas från olika delar av texten, vilket tyder på att de befinner sig på olika ställen i texten. Understrykningarna i exemplet visar den lexikala kohesionen med texten.[44]

Exempel 8

Lärare: Vad har vi mer som påverkar då?
E14: Får man titta på bilder?
Lärare: Mmm.
E5: Nervskador, stora sårskador
Lärare: Nej, inte de faktorerna, vi har ju ...
E4: Förslitningsskador.
Lärare: Fysiska, psykiska och vad är det som kan vara psykiska då? och vad är det?
E: Förslitningsskador.
Lärare: Nej. Psykiskt. Psykiska.
E10: Ja, om det där att man sliter ut.
E12: Sårskador.
Lärare: Neej.
E1: Det kan det ju ...
Lärare: Stress det är det psykiskt.

Frågorna i exemplet: *vi har ju, vad är det*, styr mot klassifikationer och i elevsvaren dominerar också klassifikationer i form av repetitioner ur texten, där orden ”nervskador”, ”sårskador” och ”förslitningsskador” förekommer i en bild i texten. Olika lexikala enheter förs in i samtalet genom repetitioner av

[43] Samma textsamtalsutdrag används i Exempel 50 för att visa textbaserad textrörlighet.
[44] Se Bilaga 1.

begrepp ur texten. Det konstruerar en klassificerande repeterande lexikal kohesion mellan text och textsamtal. Den lexikala kohesion som framträder bidrar dock inte till att skapa ett sammanhängande samtal om texten.

Vid ett tillfälle dröjer visserligen samtalet kvar vid ett begrepp ur texten som förs in i samtalet. Elev 10 börjar en bit in i sekvensen reda ut vad förslitningsskador innebär, ”… det där att man sliter ut.” Detta innebär att en förväntad relation upprättas mellan nominaliseringen *förslitningsskador* vilken hämtats ur texten och den process, *sliter ut,* eleven för in i samtalet för att utreda textens innehåll. I de jämförda textsamtalssekvenserna i träteknik konstrueras lexikal kohesion genom taxonomiska samband med texten av typen klassifikationer i fem sekvenser. Vid alla dessa tillfällen rör det sig om repetitioner ur texten. Läraren ställer frågor som resulterar i att eleverna sökläser i texten och lyfter olika begrepp ur den. Exempel 9 visar hur eleverna läser begrepp ur texten.[45]

Exempel 9

> Lärare: Vad har vi mer för lagar som det står nere här då?
> E10: Arb-arbets ...
> Lärare: Arbetstidslagen, det sa E4 nyss.
> E12: Diskrimineringslagen.
> Lärare: Diskrimineringslagen, det är sånt där som påverkar oss även om vi kanske aldrig tänker på att de finns heller ... Arbetsmiljöverket. De är ju också kontrollanter utav att vi efterlever alla lagar eller hur? Det stod det va?

Läraren ställer en fråga om vilka lagar som nämns i texten. E10 läser tvekande ur texten och läraren omformulerar och förtydligar det eleven läser, *Arbetstidslagen*. En annan elev lyfter ett annat begrepp ur texten, ytterligare en lag, *Diskrimineringslagen.* Läraren upprepar det eleven säger och ger en uppföljningskommentar men lagarna förklaras inte och innebörden i de två begrepp som nämns utreds inte. De frågor som ställs leder eleverna till att nämna olika begrepp ur texten och läraren för samtalet vidare med nya topiker. I Exempel 10 ställer läraren en fråga om svensk lagstiftning. Eleverna svarar med en repetition ur texten, som egentligen inte svarar på frågan, men som konstruerar ett lexikalt samband med texten.

Exempel 10

> Lärare: Vilka är det som stiftar lagar i Sverige? Då har vi någonting som heter?
> Elev 4: AMV.
> Lärare: Arbetsmiljöverket. Ja och det är styrande.

Läraren bekräftar med en annan upprepning ur texten som förtydligar vad förkortningen AMV står för men som inte har samband med frågan om vilka som stiftar lagar i Sverige.

[45] Se Bilaga 1.

I textsamtalet i träteknik framträder även två förväntade relationer, dels mellan *mullrar* och *buller*, dels mellan *förslitningsskador* och *sliter ut*. I Exempel 11 efterfrågar läraren vad som hör ihop med arbetsmiljö och en elev föreslår att det mullrar:

Exempel 11

Lärare: Vad har vi för någonting som hör ihop med det? Fysisk arbetsmiljö?
E4: Jaa, mullrar …
Lärare: Buller … mer?

Läraren knyter processen mullrar till nominalet buller, vilket står att finna i texten de läst. Läraren frågar vidare efter faktorer i arbetsmiljön. Exempel 12 visar hur eleverna har svårt att svara på frågan och sökläser. En elev lyfter in begreppet förslitningsskador som en taxonomisk repetition ur texten:

Exempel 12

Lärare: Fysiska, psykiska och vad är det som kan vara psykiska då? och vad är det?
E10: Förslitningsskador.
Lärare: Nej. Psykiskt. Psykiska.
E12: Ja, om det där att man sliter ut.

Läraren är ute efter något annat men en elev, E12, ringar in en process som utgör en förväntad relation till nominaliseringen som lyftes ur texten. Innebörden i begreppet och relationen mellan förslitningsskador och arbetsmiljö utreds inte vidare. Ett begynnande resonemang kring texten fångas inte upp. Den lexikala kohesionen utvecklas inte vidare och leder därmed inte samtalet vidare in i att utforska den delen av textens innehåll.

Det förkommer också vad som kan tolkas som aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer i fyra sekvenser i textsamtalet i träteknik. Aktivitetssekvenser innebär dock serier av företeelser som utforskar fältet och att tolka de korta samtalssekvensernas innehållssamband som aktivitetssekvenser bygger på en välvillig och generös tolkning. Exempel 13 visar ett tillfälle då läraren frågar om lagar som kan påverka och en elev ser en konsekvens av lagar.

Exempel 13

Lärare: Så, har ni alltså exempel på andra lagar som kan = påverka oss? Eller som påverkar oss i allra högsta grad. *fenomen*
E10: Vi = har …
E4: Ar ... bets ... tids ... lagen
Lärare: Ja vad sa du E5?
E5: Ja man = fick ju böta om man pajade de här skyddena. *sekvens*

Aktivitetssekvenserna här visar hur fältet *lagar som påverkar* arbetsmiljön utforskas kortfattat: *man fick böta om man pajade de här skydden*. Genren i

samtalet är en sekventiell förklaring. Sammanhanget är dock svagt såväl mellan text och samtal som mellan de olika utsagorna i samtalet.

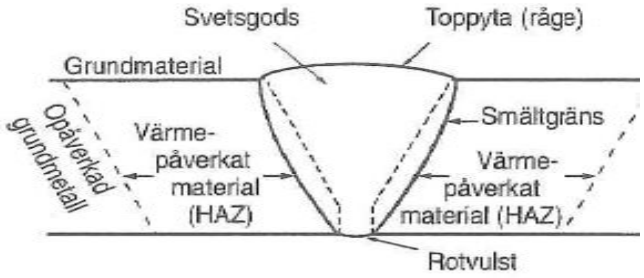
De två processer som här används: *påverka* och *fick böta*, är materiella processer som beskriver ett handlande. I övrigt domineras samtalet av relationella processer som har och är. De relationella processtyperna bidrar i detta samtal till att det blir ett mer repeterande textsamtal som räknar upp olika detaljer, medan de materiella processtyperna kan öppna för ett mer utforskande och praktikanknutet samtal.

Textsamtalet i träteknik kännetecknas alltså lexikalt av att det är taxonomiskt repetitivt i korta sekvenser. Repetitionerna ur texten utvecklas sällan lexikalt, utan nya topiker ur texten introduceras och textsamtalet blir därmed osammanhängande och textens fält utreds och utvecklas på så vis endast delvis.

Att variera taxonomiskt och koppla till aktiviteter och implikationer

I svetsteknik utmärker sig sättet att tala om texter av att sammankopplingar mellan ämnesspecifika begrepp och företeelser upprättas genom lexikal kohesion och aktivitetssekvenser. Textsamtalet rör här en lärobokstext i bågsvetsning. Den lexikala kohesion som framträder är relativt varierad och här förekommer såväl taxonomiska som förväntade relationer. Exempel på de förväntade relationerna är *hammare−slår* och *deformation−slagit sig*. Att den lexikala kohesionen framstår som varierad beror på att de taxonomiska relationerna varieras med såväl olika slag av klassifikation som komposition. I samtalet om texten i svetsteknik framträder också i relativt stor utsträckning aktivitetssekvenser vilket också skapar lexikala, det vill säga ideationella, samband. I Exempel 14 reder klassen ut hur två begrepp hänger samman och vad de innebär, *Heat Affected Zone* i texten benämnt med förkortningen ”HAZ”, och ”värmepåverkat material”[46], vilka återfinns i Figur 2 nedan.[47] Understrykningarna i exemplet visar olika taxonomiska relationer och = markerar processen i aktivitetssekvens-relationerna/implicerade relationer.

[46] Se även Exempel 57 i avsnittet Att erfarenheter av att göra ställs i relation till texten.
[47] Skannad bild, därav bildkvalitén. Bilden reproduceras med tillstånd av Liber förlag.



Figur 2. Illustration av svetsfog (Henriksson & Hällman 2009:96).

Exempel 14

Lärare:	Vet du vad de där tre bokstäverna står för?	
E2:	Värme nånting.	
Lärare:	Mmm, på engelska.	
E2:	Hot.	
Lärare:	Ja. Heat Affected Zone.	
E15:	Zone?	
Lärare:	Zon. Om ni = tittar på den där lilla svartvita bilden där, alltså ”värme-påverkat material ”.	*fenomen*
	När ni = svetsar,	*sekvens 1*
	= tillför ni ju otroligt mycket värme eller hur?	
Ee:	Ja.	
Lärare:	Då = får man ju, alltså vid sidan av svetsen, ett område som = blir ”värmepåverkat” och	
	vad = händer med plåten där? I den där zonen?	*fokusfråga*
E2:	Det = krymper.	*sekvens 2*
Lärare:	Ja dels ^ krymper den ju.	
E15:	Det = bågnar!	*sekvens 3*
Lärare:	Ja och vad = händer med kolet?? Kolet i stålet = sprängs.	
	Kolmolekylerna = blir mycket varmare.	*sekvens 4*
	Vart = går en svets oftast sönder?	*fokusfråga*
E2:	Alldeles bredvid svetsen…	*kommentar*
Lärare:	Bredvid svetsen ja, där. Inte i svetsen. Så i ”värmezonen” där. Och då = handlar det ju om att som ni har läst i det här korta avsnittet att det = kallnar för snabbt, =snabb värme, =snabb kallning och materialet = blir skört, eller hur?	*kommentar*

Begreppet HAZ repeteras först ur texten genom att läraren skriver det på tavlan. Begreppet utvecklas sedan taxonomiskt genom synonymer och synonyma resonemang, exempelvis *de där tre bokstäverna*, *heat affected zone*, *zon*, *vid sidan av svetsen*, *ett område som blir värmepåverkat*, *plåten*. En serie företeelser som utgår från materiella processer: *tillför otroligt mycket värme*, *händer*, *krymper*, *bågnar*, utvecklar sedan fältet. Samtalssekvensens genre är en sekventiell förklaring (Martin & Rose 2012). Värmepåverkat material är det fenomen som förklaras i olika sekvenser och sedan kommenteras.

Sekvensen får alltså sitt lexikala sammanhang dels genom att taxonomiska relationer varieras och dels genom att en serie av olika företeelser, aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer framträder då textinnehållet utforskas, i detta fall begreppet värmepåverkat material (HAZ). Eleverna deltar genom att länka processerna *krymper* och *bågnar* till begreppet. Läraren stöttar genom att reda ut begreppets innebörd med såväl lexikala variationer som aktivitetssekvensrelationer och genom att samtidigt peka i texten, både på bilden och på textens ord.

De taxonomiska sambanden framträder ofta varierat i textsamtalet i svetsteknik. I Exempel 15 plockas begreppet kallriktning upp ur texten genom en repetition, som svar på en fråga om vad man gör då materialet trots allt har slagit sig. Samtalssekvensen refererar även till en bild (Figur 3) som illustrerar hur kallriktning går till. Understrykningarna i citatet visar den lexikala kohesionen.

Exempel 15

E8: Du! ”kallriktning”.
Lärare: Kallriktning … När vi kallriktar ... Vad gör vi oftast då?
E8: Man har en hammare och så något på andra sidan.
Lärare: Ja vi slår på det med någonting va?
[elev som säger något som inte går att uppfatta]
Lärare: Två hammare till exempel. Det gick ju bra på grillen.

Lexikal kohesion konstrueras först genom en repetition ur texten, *kallriktning*. Kohesionen utvecklas sedan dels i en förväntad relation, mellan nominaliseringen *kallriktning* och processen *kallriktar*, dels i taxonomiska relationer, en repetition, *hammare*, och ett synonymt resonemang, *något på andra sidan.*

Sekvensen hålls även samman av aktivitetssekvensrelationer. Aktivitetssekvenserna utforskar och håller samman hela samtalssekvensen kring texten. Ett annat exempel på hur aktivitetssekvenser reder ut textens innehåll i textsamtalet i svetsteknik är då man diskuterar åtgärder vid de deformationer som ett svetsstycke kan få av värmepåverkan. Hur analysen av exemplet gick till visades ovan i avsnittet Aktivitetssekvensanalyser. Eleverna har läst nedanstående textutdrag, vars genre är anvisning (se Rose & Martin 2013:72):

> Trots att man på olika sätt försöker ta hänsyn till krympningen måste en svetsad konstruktion ibland riktas efter svetsningen. Det kan ske i kallt eller varmt tillstånd (kallriktning resp varmriktning) beroende på konstruktionens utformning och riktningens omfattning. (Henriksson & Hällman 2009:99)

I Exempel 16 diskuteras dels verbaltexten dels de bilder som finns i anslutning till verbaltexten (se t.ex. Figur 3). Läraren har ställt en fråga om vad man ska göra om svetsstycket trots noggrannhet ändå slår sig. Elev 8 hämtar ett begrepp ur texten för att svara på frågan. Fältet utreds sedan genom en serie av

aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser, vilka i exemplet markeras med =. Den genre samtalet här följer är återberättelse av procedur.

Exempel 16

Lärare:	Vad gör man när det har slagit sig? Till exempel	*mål*
E8:	Du! = Kallriktning …	*metod 1*
Lärare:	= Kallriktning …	
	eller = varmriktning.	*metod 2*
	När vi = kallriktar.	*fokusfråga*
	Vad = gör vi oftast då?	
E8:	Man = har en hammare och så något på andra sidan.	*metod 1, steg 1*
Lärare:	Ja vi = slår på det med någonting va, två hammare till exempel.	
	Det = gick ju bra på grillen.	*kommentar*
	Om det är så att vi ska = använda värme det vill säga gas	
	för = att rikta, alltid så	*fokusfråga*
	om en plåt = har bågnat.	
	Vart = värmer vi på den?	
E15:	Precis vid sidan.	*metod 2*
Lärare:	På ovansidan, det är här vi = värmer,	*steg 1*
	varför då?	*fokusfråga*
E8:	För att den = kommer att gå upp mer så här	*steg 2*
	men sen = går den ner igen.	*steg 3*
Lärare:	Mmm, = berätta det där en gång till vad det är som är vad det är som	
	händer …	*fokusfråga*
E8:	Jag = vet väl inte vad som händer …	*kommentar 1*
Lärare:	Jo, men du = sa det ju nyss.	*kommentar 2*
E8:	Först = slår m..	*metod 1, steg 1 (repeteras)*
Lärare:	[avbryter] Vi = värmer häruppe va …	*metod 2, steg 1 (repeteras)*
E8:	Det = slår sig ännu mer då.	*steg 2 (repeteras)*
Lärare:	Ja.	
E8:	Då efter ett tag då = går han ner.	*steg 3 (repeteras)*
Lärare:	Ja men vad är det vi = gör med det här materialet, ovansidan här på	
	plåten?	*fokusfråga*
E11:	= Värmer.	*steg 1 (repeteras)*
Lärare:	Ja, det = vidgar sig va, eller hur?	*steg 2 (varieras)*
	Materialet = blir ju större här, eller hur?	*steg 2 (varieras)*
	Till att börja med	
	Vad händer sen när vi = slutar värma?	*fokusfråga*
E11:	Ää, ja, = kallnar.	*steg 4*
Lärare:	Tillbaka …	
	Ja det = krymper och förhoppningsvis så att	*steg 3 (varieras)*
	vi = får en plåt som ser ut sådär som på bilden nere här	*resultat*
	då har man ju = värmt en vaddå E9?	*fokusfråga*
	Till vänster på bilden nere = ser du det.	
E9:	En kälfog.	*resultat/kommentar*

Fältet som utreds här är metoder för att åtgärda deformationer, alltså vad man kan göra om svetsmaterialet har slagit sig. Genren är som nämnts ovan en återberättad procedur. Två begrepp lyfts in från texten, som aktiviteter vilka fungerar som metoder i procedurbeskrivningen, *kallriktning* och *varmriktning*

och vi kan sedan följa hur fältet utvecklas steg för steg mot ett resultat genom exempelvis: *slår, värmer, vidgar sig, krymper, får en plåt som ser ut så här*, etc. De till synes lexikalt löst länkade företeelserna håller logiskt samman text och textsamtal lexikalt då företeelserna bildar en serie av aktiviteter och implikationer som konstruerar logik i fältet. De flesta processer som aktivitetssekvenserna utgår från är materiella processer vilket i sammanhanget kan fylla syftet att länka text och praktik till varandra.

I svetssamtalet finns ett återkommande mönster för hur den lexikala kohesionen byggs upp. Den lexikala enheten fångas först upp ur texten taxonomiskt, med repeterande klassificering. Sedan ges en synonym eller hyperonym klassificering, eller del−helhet/komposition, synonymt resonemang. Därefter utvecklas den lexikala kohesionen i förväntade relationer och aktivitetssekvensrelationer för att till sist knytas ihop med en repeterande klassificering.

Sambanden mellan textens innehåll och samtalet utvecklas systematiskt. Ett annat exempel på lexikala och ideationella sambandsmönster som förekommer i svetspraktikens textsamtal ges i Exempel 17. Här rör sig samtalet kring ett begrepp ur texten som läraren hjälper eleverna att reda ut enligt det mönster som beskrevs ovan. Understrykningarna i citatet följer den lexikala kohesionen (taxonomiskt respektive förväntat) och aktivitetssekvenserna lyfts fram. De processer som aktivitetssekvenserna utgår från markeras med =.

Exempel 17

Lärare:	Som ni = ser där högst upp på s 98.	
	Det = står alltså ”Företag som är experter på området kombinerar vanligen teoretiska beräkningar med erfarenhetsvärden.”	
	Vad = är erfarenhetsvärden?	*mål*
E8:	Hur mycket han =slår sig …	
Lärare:	Men erfarenhetsvärde? Vad kan det = vara? För någonting	*fokusfråga*
E?:	Vad säger du?	
Lärare:	Erfarenhet vet ni vad det = är för någonting?	*kommentar*
	Man = har varit med om någonting förr.	
	Och nu = var det ju precis så som jag sa nyss	
	att vi = skulle bocka den här biten …	*metod 1*
	Hur många grader = ska vi bocka den när vi ska svetsa rör …	*syfte*
Lärare:	… och så = märker vi att nej	*steg 1*
	den = böjde inte upp sig tillräckligt …	
	äh då = går vi tillbaka	*steg 2*
	och = bockar en ny bit på tre grader	*steg 3*
	och så = svetsar vi	*steg 4*
	och så = böjer den upp sig	
	och = blir alldeles rak	*resultat*
	då = har vi skaffat oss en vaddå?	
E7:	[ohörbart, men troligtvis säger eleven erfarenhet om lärarens svar ska kunna tolkas logiskt]	
Lärare:	En erfarenhet, mm,	
	och då = använder vi den erfarenheten nästa gång	*kommentar*
	när någon = kommer och ska ha en bit bockad,	
	erfarenhetsvärde.	

Genom uttrycken *som ni ser, det står*, uppmärksammar läraren eleverna på ett begrepp ur texten, *erfarenhetsvärden*. Läraren använder sedan en rad lexikala enheter som på olika vis relaterar taxonomiskt till begreppet: *erfarenhet, grader, varit med om någonting förr*. Detta kombineras med serier av företeelser och händelser som bidrar till att reda ut innebörden i begreppet: *skulle bocka, ska svetsa, så märker, går tillbaka, bockar ny, böjer upp sig, blir rak, skaffat oss*.

Det är som ofta i svetsteknikens textsamtalspraktik alltså ett fackspråkligt uttryck ur texten, här erfarenhetsvärde, som ska förklaras. Den genre läraren använder sig av för att stötta en förståelse av texten här är dock inte en förklaring utan en återberättelse av procedur. Det som beskrivs är en specifik typ av erfarenhetsvärde för svetsaren i svetspraktiken: Hur många grader ska ett svetsstycke bockas innan svetsning för att krympa och bågna precis lagom? De grader svetsaren kan pröva sig fram till innebär erfarenhetsvärdet för svetsen. Genom aktivitetssekvenserna och valet av samtalsgenre kan elevernas förståelse för textinnehållet knytas till tidigare skolkunskaper. Läraren inbjuder till att relatera texten till praktikkontexten.

Att utforska fältet

I svenskämnets textsamtal upprättas en utforskande samtalsstil genom den lexikala kohesionen och aktivitetssekvenserna. Svenskämnets samtal rör myter och här domineras den lexikala kohesionen av att framträdande lexikal kohesion består i aktivitetssekvensrelationer/implicerade sekvenser där klassifikationer inordnas. Detta innebär att det sällan i samtalet endast lyfts något enstaka ord ur texten. Sju av de jämförda sekvenserna är samvariationer av klassifikationer och aktivitetssekvensrelationer, där olika former av uppräkning och företeelser och/eller implicerad konsekvens samvarierar. Vid ett tillfälle görs en klassificerande uppräkning av faktorer som liknar varandra i de myter man läst. Efter att en elev har sagt att Minotaurus fanns i bägge myterna har läraren frågat vem Minotaurus var. Först ges ett klassificerande svar (exempel 18), ”son” som sedan byggs ut i aktivitetsrelationer som fokuserar på ”föddes” och ”förälskad” vilket bidrar till att reda ut vem Minotaurus var:

Exempel 18

E13: Nej, det minns inte jag.
E14: Han var ju son till, nej, jo, var inte han?
E13: Han var Kung Minos son?
E14: Som = föddes från den här vita tjuren och hans fru, av hans fru och den där tjuren som hon = blev förälskad i ...
E13: Ja precis så = var det ju ... just ...

Eleverna reder ut frågan om Minotaurus med hjälp av klassifikationen *son* och några företeelser kring hans födelse som håller samman fältet genom aktivitetssekvenser.

Textinnehållet fångas upp i aktivitetssekvenser och eleverna utforskar det ofta i längre samtalssekvenser eller serier av samtalssekvenser. De intertextuella ideationella sambanden upprättas mellan företeelser som är logiska inom textens eller textavsnittets fält och samtalets genretyp. I och med aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer kan även en värdering eller kommentar knytas till fältet. Exempel 19 visar hur aktivitetssekvenser har en sammanhållande funktion i relation till textens fält.[48] Sekvensen analyseras längre fram även för textrörlighet[49], men här lyfter analysen fram hur textinnehållet utforskas genom aktivitetssekvensrelationerna. Den process aktivitetssekvensrelationerna utgår från markeras med =. Samtalssekvensens genre är en sedelärande återberättelse och de olika genrestegen kommenteras i kursivt till höger.

Exempel 19

Lärare:	Vad har du = gjort för lärdom av den här myten?	*fokusfråga*
E14:	Ja till exempel när Theseus = åker till ... Aten? eller? Vad fan ^åker han till? Det ... Kreta?	*orientering*
Lärare:	Ja ...	
E14:	Ja och så när han = är på väg tillbaka,	*händelse*
	= fick han hjälp av den där drottningen som var dotter till Minos	
	och då = dissade han henne, på hälften av vägen,	*händelse 2*
	eller = lämnade han henne bak på en strand typ, eller en vanlig sjö någonstans, eller en ö typ ...	
	och ja, sen = blev han ju straffad själv	*problem 1*
	eftersom han = glömde att segla där	
	och ja, där har jag = lärt mig	*tolkning 1*
	att man ska = inte vara taskig mot personer som man gillar	
	för det = brukar alltid straffa sig till slut.	*kommentar 1*
Lärare:	Mmm så man = ska liksom uppträda på ett korrekt sätt mot sin om givning?	
E14:	Ja det = var lite karma att hans pappa dog,	*tolkning 2*
	för det att han = var så taskig mot henne.	*kommentar 2*
Lärare:	Aha, så han = fick liksom igen där?	
E14:	Mmm.	
Lärare:	= Känner ni igen den här beskrivningen?	*nytt fokus*
E10:	Ja, mmm.	
E13:	Ja absolut! Jag = tog det där som ett exempel jag också,	
	att han = lämnade henne där	
	då = utan att säga ett ord då,	
	och man = ska inte behandla de som älskar dig illa.	*tolkning 3*
	För det är väl typ det värsta man kan = göra mot …	*kommentar 3*

Textinnehållet utreds i en serie företeelser som först återberättar mytens handling, med händelser och problem: *Theseus*, *är på väg*, *fick hjälp*, *dissade* och

[48] Sekvensen nämns i Analysmodell för textbaserad textrörlighet, och analyseras för textrörlighet i Att tala om lärdomar – ett dialogiskt samtal om innehåll och innebörd.
[49] Se Exempel 42.

lämnade, glömmer att segla och *blir straffad, hans far dör*. Den lexikala kohesion som upprättas mellan text och textsamtal i den här sekvensen består av enheterna *dissade, lämnade, ö, segla* som knyts direkt till texten. Genom att följa aktivitetssekvenserna/de implicerade sekvenserna kan analysen sedan även visa hur lärdomar som dras av myten, *inte behandla dem man gillar illa* och *inte behandla de som älskar dig illa* knyts till resonemanget. De lärdomarna kommenteras slutligen, *värsta man kan göra*. Aktivitetssekvensrelationerna skapar logik i utforskandet och utredningen av textens, eller textavsnittets fält, där såväl händelser som implikationer, konsekvenser och värderingar logiskt relateras till varandra.

I sju sekvenser dominerar aktivitetsrelationer/implicerade relationer och det är alltså de företeelser som håller ihop fältet som skapar den kohesiva strukturen och möjliggör för eleverna att utveckla textinnehållet. Exempel 20 visar hur en del av fältet utreds. Här diskuterar man vilka likheter det finns mellan de två myter man läst:

Exempel 20

E14:	Ja, i båda berättelserna så = drabbas ju karaktärerna av hybris *fenomen*	
	kan man = säga.	
	Minos i detta fall som = går över gränsen	*förklaring 1*
	och = tror att han kan lura en gud bara så där	
	och han som = flyger upp, Ikaros, vem var det?	*förklaring 2*
	Ikaros? Nej? som ^flyger upp till solen då	
	och det = är ju också någon sorts hybris.	*kommentar*
	Han = tror att han kan ...	*förklaring 3*
Lärare:	Kan du = utveckla vad du menar med det här med hybris?	
E14:	Ja att man = blir övermodig	*förklaring 4*
	och = tror att man kan göra mer än man är kapabel till.	*förklaring 5*
Lärare:	Ok, så hybris det = är övermod.	*kommentar*
E14:	Ja.	

Här är samtalssekvensens genre en sekventiell förklaring (Rose & Martin 2013:150). Det fenomen som ska förklaras är en likhet mellan myterna. Eleven lyfter fram att karaktärer i bägge myterna drabbas av *hybris*, och vad denna hybris innebär i de två myterna. Även här framträder en serie aktiviteter: *drabbas, går över gränsen, tror han kan lura en gud, flyger upp till solen, blir övermodig, tror man kan göra mer än man är kapabel till*, vilka utvecklar och utreder fältet hybris i relation till texternas innehåll.

Det jämförda textsamtalet i svenska rör sig kring hur myttexternas innehåll på olika vis kan ge lärdomar. I Exempel 21 uppmanar läraren eleverna att fundera över vilken myt som ger mest information om det grekiska samhället. I myttexten nämns inte konkret de begrepp som frågan fokuserar på: ”samhälle” och ”stadsstater,” och eleverna konstruerar lexikal kohesion genom att fånga upp lexikala enheter dels ur texten dels från genomgångar man haft i klassen i relation till texten. De lexikala enheterna relateras till varandra för att jämföra

den kunskap om det grekiska antika samhället eleverna har med sig in i läsningen med det i myttextens innehåll som de anser speglar det samhället. På så vis konstrueras lexikal kohesion. Kohesionen uttrycks som repetitioner ur texten eller synonyma resonemang. Uttrycket ”det grekiska samhället” kan sägas utgöra en förväntad lexikal relation med vissa beskrivningar i texten. I och med att uttrycket hämtas ur uppgiftsformuleringen blir det utgångspunkt för diskussionen och innebär en förväntad lexikal relation i diskussionen om miljö, karaktärer och händelser i de grekiska myterna.

De samband med texten som konstrueras bygger också på att fältet utreds och värderas i ett återkommande mönster. Först ges en kort orientering om vad som ska diskuteras, sedan följer en utredning av fältet och detta knyts samman i en värdering. Detta mönster framträder genomgående i svenskämnets textsamtalssekvenser och kan sägas utgöra exempel på en textsamtalspraktik. Textsamtalsmönstret konstrueras genom serier av aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer som följer olika genrers olika steg (se Martin & Rose 2007). I Exempel 21 är fältet myttexternas information om antikens Grekland. Här är genren en *faktoriell förklaring* av varför den ena myten ger mer information om det antika samhället. Samtalssekvensen följer genrens olika steg, *fenomen* och *förklaringsfaktorer* och avslutas med en kommentar. Understrykningarna visar den lexikala kohesion som byggs upp i relation till texten då informationen om ”det grekiska samhället” diskuteras. Understrykningar redovisar taxonomiska relationer och = redovisar aktivitetsrelationer/implicerade relationer. Genrestegen markeras med kursiv stil.

Exempel 21

Lärare:	Vilken myt = tycker ni är den som = ger mest information just om det grekiska samhället, alltså den tiden?	
E13:	Det = är myten om Theseus, kung av Aten,	*fenomen: utfall*
	för där liksom = får man information om att i det grekiska samhället = fanns det stadsstater	*förklaring: faktor1*
	och så där och att en del stadsstater = var ju starkare och mäktigare än vad andra var	*förklaring: faktor2*
	och så =var det, typ en av de mäktigaste stadsstaterna ^var väl typ Knossos och det = var typ Kreta och Aten = stod ju i skuld till Knossos efter ett förlorat krig	*förklaring:*
	och det = var ju därför	*faktor3*
	han = skickade 14 ungdomar vart nionde år till Kreta för att = låsa in dem i den där labyrinten där den där Minotaurus = fanns.	*förklaring:* *faktor4*
	Så det där med stadsstater = tycker jag = ger mer inblick i det grekiska samhället.	*kommentar*

Genren är alltså en faktoriell förklaring. Fenomenet är att myten om Theseus ger mest information om det grekiska samhället och sedan framträder aktivitetssekvenser i ett antal faktorer som förklarar varför myten om Theseus ger mer inblick i det grekiska samhället än de andra lästa myterna. De taxonomiska relationerna varieras. Den klassificerande lexikala kohesionen varieras med hjälp av synonymer, hypo- och hyperonymer samt synonyma resonemang. Sekvensen har kohesiv kraft, det vill säga den har tydliga samband med textens fält och håller ihop textsamtalet trots att information även hämtas från andra källor än texten. Den sammanhållande kraften hämtas från aktivitetssekvensrelationer som i exemplet ovan i hög grad utgår från relationella processer som exempelvis *var*, men även från materiella processer som *får information, stod i skuld, låsa in, ger inblick*.[50] Den värderande slutkommentaren bärs av en mental process, *tycker*. Aktivitetssekvenserna som reder ut fältet bidrar till att logiska relationer kan upprättas mellan textinnehåll och textsamtal. Återberättade händelser knyts till en värdering. Variation liknande den i exemplet ovan framträder ofta i textsamtalen i svenskämnet.

Sammanfattande jämförelse av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i textsamtalen i de olika skolämnena

En sammanfattande jämförelse av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser i de olika ämnenas textsamtal visar att genom de samband som konstrueras med lexikal kohesion kan textens innehåll på olika sätt lyftas in och varieras i textsamtalen. I träteknik domineras den lexikala kohesionen av taxonomiska relationer i form av repetitioner. I och med att textsamtalet i träteknik präglas av att begrepp ur texten repeteras och sedan släpps begränsas möjligheterna till lexikala jämförelser av textinnehållet. Det exempel på textsamtalspraktik som framträder kännetecknas av fråga−sökläsning−svar med ett ord ur texten−ny fråga.

[50] Processerna i fråga är svårkategoriserade och kan analyseras på flera nivåer. Såväl *får information, står i skuld* som *ger inblick i* kan i någon mån ses som "processmetaforer", en typ av grammatisk metafor som man ibland stöter på i litteraturen. Idén är att även typ av process kan vara kongruent/inkongruent (Magnusson 2011). Halliday och Matthiessen (2004) tar å andra sidan upp relationella processer som de räknar som just relationella och inte grammatisk metafor, exempelvis *vägen löper längs havet, staketet omgärdar trädgården*, trots att de har materiellt ursprung. *Få* kategoriseras här som materiell (de kan ju lika gärna röra abstrakta som konkreta skeenden). Vad gäller processen *stå i skuld* – är det bästa valet kanske relationell, men inte med någon självklarhet. ("Uppifrån" är den materiell (lexikogrammatiskt), samtidigt som den "nedifrån" är relationell (semantiskt). Med SFL-analys vill man inte riktigt nöja sig med att den semantiskt är relationell, eftersom realiseringen talar för något annat och det ju är viktigt med val.) *Texten ger inblick i* – är snarast materiell, men med samma typ av svårigheter som ovan. För avhandlingens syften är dock inte en mer noggrann processanalys avgörande. En närmare analys av processtyp lämnas därför till ett senare tillfälle.

I svetsteknik kännetecknas sättet att samtala om texten av att aktivitetssekvensrelationer ofta bygger vidare på varierade taxonomiska relationer. Här konstrueras också den mest varierade lexikala kohesionen. Ett mönster som framträder i svetstekniken är att begrepp ur texten först repeteras i textsamtalet, sedan varieras taxonomiskt och reds ut med hjälp av aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer för att avslutningsvis repeteras igen. Återberättelse av procedur knyts i samtalet till textinnehållet. Sambanden till texten utvecklas därmed mot ett praktiskt *görande* som kan sammanfattas i det begrepp ur texten som diskuteras. Detta är därmed ett exempel på en textsamtalspraktik som handlar om att sätta fackspråkliga begrepp i relation till erfarenheter och kunskaper.

I svenskämnet framträder lexikal kohesion framför allt infogad i aktivitetssekvenser och implicerade relationer där textens innehåll på olika sätt utreds och värderas. I svenskämnet byggs sambanden mellan textinnehåll och samtal alltså främst genom aktivitetssekvensrelationer. De genrer som används i samtalet är förklaringar och återberättelser. Klassifikationer av olika slag knyts ihop i utredande mönster där samtalets olika sekvenser ofta följer vissa moment, först en orientering, sedan en utredning, för att avslutningsvis knyta ihop med en värdering. Detta bildar en struktur som kan sägas utgöra exempel på en utforskande och värderande textsamtalspraktik.

Lexikal kohesion kan bidra till att skapa sammanhang och kan konstrueras och organiseras på olika vis. I svenskämnet och i svetstekniken är som nämnts den lexikala kohesionen såväl taxonomisk och förväntad som uttryckt genom aktivitetssekvensrelationer/implicerade relationer. Dessutom varieras klassificeringen genom såväl repetitioner som exempelvis synonymer och synonyma resonemang och hyperonymer. En sådan utbyggd lexikal kohesion och utveckling av de ideationella sambanden kan bidra till större förståelse för texten och till att utveckla strategier för att tala om och förstå texter.

Konjunktiv kohesionsanalys

Den andra huvudtypen av kohesion är *konjunktiv kohesion.* Den konjunktiva kohesionsanalysen rör hur logiska relationer skapas mellan textens olika delar och textsamtalet genom sammanhangsignaler, konjunktiv som exempelvis: *och, därför, sedan, eftersom, till exempel*, samt olika slag av konnektiver. Konnektiverna kan bestå av sammanbindande fraser: *nu ska vi se här, om vi tar det på ett annat sätt, så du menar*. Studiens konjunktiva kohesionsanalys kan sägas beskriva den intertextuella relationen mellan textens *vad* och textsamtalets *hur* och *varför* (jfr de didaktiska frågorna i avsnittet Tolkningsramar). Genom den konjunktiva kohesionen kan textens innehåll bearbetas, utsträckas och förstärkas, och därmed på olika sätt omformuleras, relateras, sättas in i en kronologi och perspektiviseras.

Konjunktiv kohesion skapar: ”that semantic unity that characterizes unproblematic text” (Eggins 2004:47). Om vi stöter på en fras som exempelvis ’men nu såg hon ledsen ut’ får den en utökad mening om vi tidigare har stött på exempelvis frasen ’hon såg för det mesta så glad ut’. Den logiska relationen mellan dessa meningar är ett motsatsförhållande och signaleras explicit genom konjunktionen *men*.

Konjunktiv kohesion kan vara av tre slag[51] (Eggins 2004:47−48, Halliday & Matthiessen 2004). Den första kategorin av konjunktiv kohesion är *bearbetning*. En bearbetning innebär ett klargörande eller upprepande genom en omformulering, exemplifiering eller ett återgivande av en tidigare utsaga, ett tidigare yttrande eller av ett textparti, vilket ofta markeras genom konjunktioner eller konjunktiva uttryck som: exempelvis, det vill säga, med andra ord, så att säga, jag menar, till exempel, så, för att vara tydligare, faktiskt. Den andra kategorin är *utsträckning*. Utsträckningar kan vara av två slag, *tillägg* eller *avvikelse*. Utsträckning är alltså ett tillägg eller en variation där en mening förändrar en annan antingen genom kontrast eller genom kvalifikation. Vanliga konjunktioner för att uttrycka utsträckning är: och, även, dessutom, inte heller, å andra sidan, istället, till skillnad från. Den tredje kategorin är *förstärkning*. Förstärkning innebär att en utsaga utvecklar innebörden i en annan, vilket uttrycks genom konjunktiva samband av skilda slag, bland andra temporala (då, sedan), komparativa (liksom, än), kausala (eftersom, för att),

[51] Utgångspunkten för att beskriva de tre slagen av konjunktiv kohesion är Eggins (2004) samt Halliday och Matthiessen (2004) där de tre slagen benämns: *elaboration*, *extension* och *enhancement*. I utarbetandet av en analysmodell för textsamtal valdes tillsammans med Hallesson (2015) begreppsöversättningarna *bearbetning*, *uträckning* och *förstärkning*, vilka alla är en nära översättning av de engelska begreppen. I en skandinavisk kontext används ibland andra begrepp (se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006:121-126) men då har begreppen använts för analyser av logisk-semantiska sambandsrelationer inom en text. Den analys som görs i föreliggande studie vill istället fånga hur ett intertextuellt sammanhang mellan en skriven text och ett samtal skapas i en lärandesituation. Då jag diskuterar *utveckling* görs det i relation till hur förståelse för texten och läsandet utvecklas genom ett flertal olika sätt att tala om texten och översättningen *utveckling* (vilken används av exempelvis Holmberg och Karlsson 2006), för det engelska *elaboration* blev därmed problematisk. Det som i engelsk kontext skulle betecknas *elaboration* innebär också i textsamtalen ofta att textinnehåll på olika vis upprepas genom citering, referat eller att textinnehållet omformuleras. Man kan därmed se det som att textinnehållet bearbetas snarare än utvecklas. Av båda dessa skäl valdes därför översättningen *bearbetning*. För det engelska begreppet *extension* valdes översättningen utsträckning istället för *tillägg* (vilket används av t.ex. Holmberg och Karlsson 2006), eftersom den konjunktionstypen har undergrupperna *tillägg* och *avvikelse*. Analysen visar då hur uttrycken i textsamtalet sträcker ut förståelsen för textens innehåll antingen genom ett tillägg eller en avvikelse. Det tredje slaget av konjunktiv kohesion *enhancement*, innebär att det som sägs i textsamtalet på olika vis kan förstärka förståelsen för texten, genom att exempelvis poängtera orsakssamband. Begreppet översattes därför med *förstärkning* och inte *specificering* (vilket används av exempelvis Holmberg och Karlsson 2006).

koncessiva (fast, även om) eller konditionala (ifall, om). Kohesionstypen konjunktiv förstärkning kan alltså konstruera dimensioner av *tid*: först, sedan, efter, *jämförelse*: likaså, som, *orsak*: därför, på grund av, *villkor*: om, ifall att, *medgivande/eftergift*: men, trots, även om. Den konjunktiva dimensionen av kohesion kan därmed bidra till logik och till att perspektivisera sammanhanget.

Konjunktiv kohesion bygger alltså på användandet av konjunktioner och andra typer av konnektiver som skapar logiska relationer mellan texters olika delar dels inom, dels mellan, satser. Explicita konjunktioner och konnektiver bidrar till textsamtalets logik. Alla konjunktiva relationer skapas dock inte genom explicita konjunktiv. Konjunktiven kan ibland vara implicita och den konjunktiva relationen uttrycks då genom exempelvis upprepade och omformulerade meningar eller logiskt på varandra följande satser. Texter kan ibland, trots att det inte finns någon explicit konjunktion, endast förstås logiskt om vi tänker oss att en utelämnad konjunktion skjuts in (Eggins 2004:49).

Konjunktiv kohesion analyserades genom att undersöka hur explicita och implicita konjunktioner och olika slag av konnektiv (sammanbindande fraser och uttryck) används för att skapa sammanhang mellan texten och textsamtalet i syfte att utforska texten och dess innehåll. I första hand analyseras varje utsaga för hur olika konjunktiver och konnektiver på olika sätt binder samman text och textsamtal. Då det utan att ett explicit konjunktiv uttrycks skapas en typ av samband med texten som bara kan förstås logiskt som ett konjunktivt samband kategoriseras detta som implicit konjuktiv kohesion. Trots att inget uttalat konjunktiv uttrycks i dessa fall kan sammanhanget bara förstås som att ett samband upprättas och ett konjunktiv som exempelvis, *och, som sagt, alltså*, skulle kunna skjutas in (Eggins 2004:49). Skillnaden mellan godtyckligt bredvidställda utsagor och logiska relationer kan vara marginella men kan illustreras med följande exempel där det första rör sig om ett samtal som konstrueras av bredvidställda utsagor som inte har kohesiv kraft och det andra om en logisk men implicit konjunktiv relation. I Exempel 22 vill läraren att klassen ska diskutera vad texten säger om vad som kan påverka arbetsmiljön.

Exempel 22

Lärare: Vad har vi mer som påverkar då?
Elev 14: Får man titta på bilder?
Lärare: Mmm.
Elev 5: Nervskador, stora sårskador.
Lärare: Nej inte de faktorerna, vi har ju ...
Elev 4: Förslitningsskador.
Lärare: Fysiska, psykiska och vad är det som kan vara psykiska då? och vad är det?

Eleverna plockar begrepp ur texten *nervskador*, *sårskador*, *förslitningsskador*, men samtalet får otydlig konjunktiv kohesion då varken lärare eller elever binder samman textens och/eller samtalets olika delar.

I det andra exemplet diskuteras deformationer vid svetsning och värmepåverkan på material. Läraren har frågat vad som händer med material som utsätts för värme. Svaret har blivit att det krymper, men läraren som vill att svaret utvecklas säger: ”Ja, dels krymper den ju ...” Eleven utbrister: ”Det bågnar!” Här finns inget explicit konnektiv, men implicit är utsagan ett svar på lärarens ”dels” vilket öppnar för ett tillägg, och i elevens svar finns ett implicit *och* som länkar ihop utsagorna logiskt. Eleven lägger till något som utsträcker förståelsen: ett implicit ’och’ gör uttrycket ”det bågnar” logiskt i sammanhanget.

De tre typerna av konjunktiv kohesion analyseras alltså för att beskriva hur de på olika sätt bidrar till att strukturera logik mellan text och textsamtal och att utveckla samtalet om texten genom *bearbetning*, *utsträckning* eller *förstärkning* av textinnehåll. Analysen beskriver såväl hur frågor kan bjuda in till olika slag av konjunktiv kohesion som hur konjunktiv kohesion konstrueras i svar och kommentarer.

Martin och Rose (2007) beskriver fyra liknande kategorier av konjunktiv kohesion: *addition*, *comparison*, *time* och *consequence*. De beskriver också hur den konjunktiva kohesionen kan vara såväl *intern* som *extern*. Konjunktiv kohesion som binder samman textens fält med samma fält utanför texten är *extern* medan den konjunktiva kohesion som konstruerar textens interna organisation är *intern*. I analysen används Eggins begrepp för de olika typerna av kohesion och Martins och Roses begrepp *intern* och *extern* för att beskriva om kohesionen i textsamtalet binder samman textens olika delar eller textens innehåll med andra resonemang kring textens fält. Analysen belyser även då konjunktiv kohesion upprättas retoriskt i form av metakommentarer kring text och textsamtal (jfr Tang 2014a, 2014b).

Samordnande språkliga bryggor – konjunktiv kohesion

I följande avsnitt redovisas hur logiska samband mellan text och textsamtal uttrycks genom olika språkliga sambandssignaler, i form av konjunktioner och andra typer av konnektiver. Resultatet visar förekomsten av de tre typerna av konjunktiv kohesion, vilka har skilda funktioner: bearbetning, som innebär att omformulera eller exemplifiera: utsträckning, som innebär att lägga till eller motsäga: förstärkning, som exempelvis innebär att ge orsakssammanhang och tidsbestämma. Det förekom konjunktiv kohesion i totalt 35 av de 48 sekvenserna, därav bestod ett antal av enbart en konjunktiv kohesionstyp medan ett antal var kombinationer av konjunktiva kohsionstyper. Relativt få sekvenser hade instanser av bara en kohesionstyp. I Tabell 6 redovisas antal sekvenser med enbart en typ av konjunktiv kohesion. Denna typ av konjunktiv kohesion exemplifieras sedan. Mer vanligt förekommande var sekvenser med kombinationer av konjunktiva kohesionstyper. I Tabell 7 redovisas antal sekvenser

med olika kombinationer av konjunktiva kohesionstyper. De kvantitativa jämförelserna bygger på urvalet av 16 samtalssekvenser ur varje ämne (se avsnittet Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen).

Tabell 6. Konjunktiv kohesion totalt, samt därav fördelat på olika typer av konjunktiv kohesion i de 48 jämförda samtalssekvenserna.

Sekvenser med konjunktiv kohesion totalt	Bearbetning	Utsträckning	Förstärkning
35	10	–	4

I 35 av de 48 sekvenserna framträder alltså någon typ eller några typer av konjunktiv kohesion. Av dessa präglas sammanlagt fjorton sekvenser av enkla konjunktiva kohesionstyper, varav tio bearbetningar och fyra förstärkningar. Övriga sekvenser med konjunktiv kohesion bestod av kombinationer av olika konjunktiva kohesionstyper. Dessa redovisas som redan nämnts i Tabell 7 nedan. Bearbetning var den vanligaste typen av konjunktiv kohesion. Exempel 23 visar en explicit bearbetning där en elev ger ett exempel ur texten.

Exempel 23

E14: Ja att till exempel när Theseus åker till … Aten?

Tio sekvenser innehöll ingen konjunktiv kohesion och det skapades inte någon logik mellan text och textsamtal genom dessa språkliga verktyg i det som uttrycktes. Den konjunktiva kohesionen är visserligen inte alltid explicit eftersom samtal ibland bygger på förgivettaganden. Samtalet blir dock ibland (endast) logiskt om det i uttrycket tolkas in ett konjunktivt samband (se Eggins 2004).

Exempel 24 visar en implicit bearbetning:

Exempel 24

Lärare: Vet du vad de där tre bokstäverna [HAZ] står för?
E2: Värme nånting (bearbetning)

Eleven omformulerar vagt vad bokstäverna kan stå för. Ingen konjunktion används, men svaret blir logiskt om vi exempelvis tänker oss konnektivet *det kan till exempel stå för* innan eleven säger ”värme nånting”.[52]

Då utsträckningar gjordes, förekom de alltid tillsammans med andra konjunktiva kohesionstyper i samma sekvens och redovisas då som kombinationer. I Tabell 7 redovisas de sekvenser där flera kohesionstyper kombineras.

[52] Detta sätt att svara kan nog sägas vara typiskt i den här typen av IRE-struktur där det kan upplevas som överflödigt att svara med en hel mening.

Tabell 7. Kombinationer av konjunktiv kohesion totalt, samt därav fördelat på olika kombinationer av konjunktiv kohesion i de jämförda 48 samtalssekvenserna.

Sekvenser med konjunktiv kohesion totalt	bearbetning + utsträckning	bearbetning + förstärkning	utsträckning + förstärkning	bearbetning + utsträckning + förstärkning
35	5	5	3	8

I fem sekvenser kombineras bearbetning och utsträckning. I fem sekvenser förekommer bearbetning och förstärkning tillsammans. I tre sekvenser kombineras utsträckning och förstärkning och i åtta sekvenser är alla tre typer av konjunktiv kohesion representerade. Exempel 25 visar hur alla konjunktiva kohesionstyper kombineras:

Exempel 25

> E13: Ja för då (förstärkning) hade det blivit mer personligt när man läste och (utsträckning) man hade fått bilda sig en uppfattning ... Nu var det typ bara en kossa på två ben som slog ihjäl folk och (bearbetning)
> E10: Mmm ...
> E13: Och folk som flög för nära solen och ... (bearbetning)

Först presenteras en kausal förstärkning, *för då*, sedan ett tillägg, *och*, därefter två bearbetningar i form av omformuleringar av textinnehåll. Empirin visar att de olika konjunktiva kohesionstyperna ofta framträder samverkande på detta vis. De kategoriseras då som kombinationer av konjunktiv kohesion.

Samordnande språkliga bryggor i de olika ämnena

Den konjunktiva kohesionen är kanske den faktor som särskiljer sig kraftigast av de olika undersökta analysfaktorerna i de jämförda sekvenserna i de olika ämnena. I Tabell 8 redovisas hur konjunktiv kohesion framträder i de jämförda textsamtalssekvenserna i de olika ämnena.

Tabell 8. Konjunktiva kohesionstyper i de olika ämnena.

Ämne	Bearbetning	Utsträckning	Förstärkning	Olika kombinationer av konjunktiva kohesionstyper
Träteknik: 6	3	–	1	2
Svetsteknik: 13	5	–	–	8
Svenska: 16	2	–	3	11

I textsamtalet i träteknik förekommer konjunktiv kohesion i sammanlagt sex samtalssekvenser och är därmed en sparsamt utnyttjad resurs. I svetsteknik förekommer konjunktiv kohesion vid 13 samtalssekvenser och bidrar därmed till att skapa en konjunktivt kohesiv samtalsstruktur. I svenska förekommer konjunktiv kohesion i samtliga samtalssekvenser och är alltså en resurs som tas tillvara i samtalet om texten.

Att sambandet till texten är vagt

I textsamtalssekvenserna i träteknik innebär den konjunktiva kohesionen att det konstrueras konjunktiva samband i sex samtalssekvenser. Vid tre tillfällen består den konjunktiva kohesionen i bearbetningar, vid ett tillfälle i en förstärkning och vid två tillfällen kombineras bearbetning och utsträckning. Exemplet nedan visar en kombination av bearbetning och utsträckning. Läraren omformulerar det en elev sagt i samtalet, vilket kan innebära ett förtydligande och samtidigt innebär en upprepning av ett uttryck som hämtats ur texten.

Exempel 26 visar hur läraren fångar upp en elevs kommentar om vad som påverkar arbetsmiljön i snickarverkstaden med en omformulering av det eleven säger[53]. Lärarens omformulering av vad eleven säger är samtidigt ett textcitat. Detta konstruerar implicit konjunktiv kohesion av typen, bearbetning vilket knyter samman text och textsamtal.

Exempel 26

Elev: Jaa ... mullrar …
Lärare: Buller … Mer?
Elev: Kemikaliska saker.

[53] Textrörligheten i samtalssekvensen diskuteras i avsnittet Att erfarenheten inte ställs i relation till texten.

Lärarens fortsättning: ”Mer?” kan fungera som ett konnektiv som öppnar för utsträckning och eleven gör också ett tillägg ur texten.

Både lärare och elever bidrar till konjunktiv kohesion. Elevernas konjunktiva kohesion är dock genomgående implicit då det ofta är ett enstaka ord som presenteras som respons på lärarens inbjudan till utsträckning eller omformulering. Eleverna gör få textinterna bearbetningar, Exempel 27 illustrerar dock ett sådant tillfälle:

Exempel 27

Lärare: Vad kan det få för konsekvenser om ni som anställda bryter mot säkerhetsreglerna?
E10: Man kan få fängelse.
(flera elever pratar samtidigt)
Lärare: Vad sa ni? En åt gången.
E10: Man kan få böter.
E1: Fängelse.

Här är elevkommentaren ”man kan få böter” en omformulering av textcitatet: ”Att bryta mot reglerna kan leda till böter” (prevent.se ”Arbetsmiljöarbete” s. 2). Det finns inget uttryckt explicit konnektiv men utsagan är en omformulering av textinnehåll och en logisk respons på lärarfrågan. (Utsagan: ”Man kan få fängelse” är en utsträckning, ett tillägg, men det är felaktigt och avvisas av läraren.)

Då lärarens fråga i Exempel 28 bjuder in till konsekventiell förstärkning med ett *varför* genererar det mer explicit konjunktiv kohesion, men i det fallet är svaret delvis felaktigt och frågan reds inte ut.

Exempel 28

Lärare: Varför tror du att det är så mycket om arbetsmiljöverket?
E5: För det handlar om det kanske?
Lärare: Arbetsmiljön är ju det viktigaste vi har ... Sen har vi ju då, det är tre stora saker som påverkar arbetsmiljön och vad var det för någonting?

E5 svarar: ”För [att]”, ett kausalt konnektiv, vilket skapar en brygga till en orsak. Svaret fångas inte upp utan en annan topik tas upp.

Exempel 29 visar en utsaga med en mer explicit konjunktion ur textsamtalet i träteknik. En elev svarar på lärarens frågor om vad ett skyddsombud har för befogenheter:

Exempel 29

E4: Om det är asmycket fel får du väl typ stoppa det?

Det koncessiva *om* kan binda samman samtalet kring det textinnehåll som berör vilka befogenheter ett skyddsombud har och olika villkor för dessa. Det textcitat som samtalssekvensen utgår från kan vara ”Skyddsombudets befogenheter. – kan stoppa en arbetsuppgift, om skyddsombudet ser att det finns

en omedelbar och allvarlig risk för någons liv eller hälsa" (prevent.se "Arbetsmiljöarbete" s. 3).

I några av lärarens längre utsagor är den konjunktiva kohesionen mer explicit. I Exempel 30 diskuteras psykiska faktorer som kan påverka arbetsmiljön. Eleverna lyfter in begrepp från texten i samtalet som inte fångas upp då läraren är ute efter något annat, nämligen begreppet "psykiska faktorer". I den längre utsagan mot slutet av sekvensen då läraren ger exempel på vad psykiska faktorer kan innebära framträder en mer explicit konjunktiv kohesion:

Exempel 30

> Lärare: Fysiska, psykiska och vad är det som kan vara psykiska då? och vad är det?
> E10: Förslitningsskador.
> Lärare: Nej psykiskt. Psykiska
> E12: Ja, om det där att man sliter ut.
> E1: Sårskador.
> Lärare: Nej.
> E1: Det kan det ju ...
> Lärare: Stress det är det psykiskt. Om man är väldigt stressad då kan man må psykiskt dåligt ... Och sen har vi något som heter social faktor, och dit räknar vi någonting som vi inte ska ha i skolan ... eller hur?

Exempel 30 visar hur läraren först genom ett exempel "stress" gör en bearbetning, sedan en förstärkning: *om*, *då* och en utsträckning, ett tillägg: *och sen*. Det sista konnektivet *och dit räknar vi* bjuder in till utsträckning, ett tillägg. I den här sekvensen fungerar även lärarens *nej* då han avvisar elevsvar, som konjunktiv kohesion genom att det implicit uppmanar till ett annat tillägg, en utsträckning/avvikelse.

Läraren gör i textsamtalet även några textretoriska metakommentarer av typen "det här som står här" vilket kan bidra till att stötta läsandet. Dessa metakommentarer är dock ofta oklara.[54] Exempel 31 visar hur läraren i en längre utsaga genom en sådan textretorisk metakommentar hänvisar till texten (fetstil), övrig explicit konjunktiv kohesion markeras med understrykningar:

Exempel 31

> Diskrimineringslagen ... det är sånt där som påverkar oss även om vi kanske aldrig tänker på att de finns heller ... Arbetsmiljöverket. De är ju också kontrollanter utav att vi efterlever alla lagar eller hur? **Det stod det va?** Och de kan alltså komma ut på oanmälda inspektioner och kolla hur säkerheten är. De har varit på en oanmäld inspektion uppe på Fordon och Svets och efter det så fick de ett protokoll vilka brister de hade upptäckt. Och då när man får ett sånt protokoll då förelägger de eller kan förelägga att om du inte gör det här så får du ett vite på till exempel hundratusen kronor och sen kommer de en gång till och är det klart då behöver man inte betala men är det inte klart ja då ... Och det här kan bli väldigt väldigt dyrt ... Nu är det så här att jag börjar på att se väldigt

[54] Tang (2014, u.a.) som menar att den här typen av kommentarer bidrar till kohesionen i klassrumsdiskursen analyserar denna typ av kohesion som *signposts.*

dåligt så jag skulle behövt andra glasögon ... Och sen var E10 inne på det här med skydd va. Vi har skydd monterade på maskinerna härnere vad händer om du, monterar du bort dem, och gör illa dig?

En elev har nämnt diskrimineringslagen som en lag som påverkar arbetsmiljön. Läraren lyfter istället in arbetsmiljöverket och ger en utsträckning ”De är ju också kontrollanter” vilket ger exempel på en av arbetsmiljöverkets funktioner. Läraren refererar till texten genom metakommentaren: ”det stod det va?” Samtalet förs sedan vidare genom att med en förstärkning ”efter det” beskriva en textextern episod som bygger på ett antal utsträckningar och bjuder till sist in till en textextern förstärkning genom ”vad händer om”.

Mycket av den konjunktiva kohesionen i textsamtalet i träteknik innebär textextern kohesion. Exempel 32 visar hur en elev genom ett konnektiv knyter samman texten med omvärlden. Texten beskriver skyddsombud och de märken de bär och en elev kommenterar:

Exempel 32

E5: Alltså jag tror jag har sett det [skyddsombudsmärket] på en grön overall på någon.

Eleven upprättar en konjunktiv kohesiv relation mellan textens beskrivning av skyddsombud och de märken de ska bära med en erfarenhet från omvärlden.

Att skapa logik mellan textens begrepp och elevernas praktikerfarenheter

I de jämförda textsamtalssekvenserna i svetsteknik förekommer tretton sekvenser med konjunktiv kohesion. Den konjunktiva kohesionen är av varierad art, fem sekvenser med bearbetningar och åtta sekvenser där bearbetning, utsträckning och förstärkning förekommer i olika kombinationer. Vid tre tillfällen innehåller yttrandena alla typer av konjunktiv kohesion. Både lärare och elever bidrar till att konstruera en konjunktiv kohesion som skapar logik mellan textens och samtalets olika delar.

Exempel 33 visar hur konjunktiv kohesion konstrueras i en elevs utsaga. Klassen diskuterar åtgärder för att motverka deformationer. Läraren visar i texten på en bild av en svetsfog och ställer en fråga som bjuder in till en konsekventiell förstärkning och E8 svarar:

Exempel 33

Lärare: På ovansidan, det är här vi värmer, varför då?
E8: För att den kommer att gå upp mer så här men sen går den ner igen.

Elevens respons är en förstärkning som först har ett konsekventiellt perspektiv *för att* och sedan ett temporalt *sen*.

Exempel 34 visar hur läraren först gör en bearbetning av en del av ett textstycke som precis lästs högt: ”En stång av stål blir 9 mm längre per meter när den värms så att temperaturen ökar 600 grader” (Henriksson & Hällman 2009:96). Därefter ställs en fråga.

Exempel 34

Läraren: Den blir 9 mm längre. Och när den kallnar?

Upprepningen av textens ord som delvis omformuleras innebär en bearbetning. Sedan bjuder lärarens fråga in till konjunktiv kohesion av typen förstärkning genom uttrycket ”och när” vilket bjuder in till dels ett tidsperspektiv och dels ett kausalt samband. Responsen som visas i Exempel 35 blir dock en serie av bearbetningar i form av omformuleringar av nästa mening i texten: ”När den svalnar återgår den till sin ursprungliga längd.” (Henriksson & Hällman 2009:96).

Exempel 35

E7: Den blir kortare.
Lärare. Till… baka?
[ohörbart]
Lärare: Tillbaka till sin ursprungslängd. Eller hur?
E15: Vad då är det 9 mm? Det är ju skitmycket det?!

Textinnehållet omformuleras i bearbetningar i de olika utsagorna. Den konjunktiva kohesionen i responsen är dock inte explicit utan implicit. Textsamtalet bygger genomgående upp konjunktiv kohesion som ofta uttrycks av läraren i ganska långa utsagor och följs upp av eleverna i korta kommentarer. Den konjunktiva kohesionen kan bidra till att skapa förklarande bryggor i textsamtalet. I Exempel 36 redovisas hur konjunktiv kohesion framträder i lärarens utsaga, såväl bearbetning (b) och utsträckning (u) som förstärkning (f) nedan:

Exempel 36

Lärare: Vart går en svets oftast sönder?
E2: Alldeles bredvid svetsen.
Lärare: Bredvid svetsen ja, där. Inte (u) i svetsen. Så (b) i värmezonen, där, och då handlar det ju om att, som ni har läst i det här korta avsnittet, att (b) det kallnar för snabbt, snabb värme, snabb kallning och (u) materialet blir skört, eller hur? Termisk! Vad betyder det ordet? Som stod under överskriften på s 95? (b) Termisk cykel står det där. Och det är ju ingen (u) trampcykel. Är det någon som vet vad termisk energi är för någonting? Nu ska jag skriva ordagrant här så jag inte ljuger för er. Termisk energi… det är ingen som vet vad det är. [tyst länge, skriver på tavlan] Det där betyder det (b). ”Den inre energin i ett system som påverkas av temperaturen” och det är ju precis det vi gör (b), påverkar med temperatur. När det handlar om (f) deformationer. Hur brukar det se ut när ni har svetsat två raka fina plåtbitar?
E11: Så där …
Lärare: Ungefär så här va?

E2. Eller (u) värre …
Lärare: Så här ser de ut. Och varför ser de ut så här?
E2: För att (f) det är för varmt.

Läraren håller samman ett längre resonemang och elevernas responser bygger på explicita konjunktioner *eller, för att*. Den sista kommentaren i exemplet är dock felaktig och avvisas av läraren.

I textsamtalet i svetsteknik finns också genomgående den form av konjunktiv kohesion som binder samman text och textsamtal (jfr Tang 2014a, 2014b) genom att handla om texten och läsandet i sig. Exempel 37 visar hur läraren i tre olika utsagor genom det Tang (2014a, 2014b) kallar *signposts* riktar samtalet mot texten i olika metakommentarer vilka retoriskt organiserar logiken i läsandet och textsamtalet:

Exempel 37

Om vi börjar med det här"… : [skriver HAZ på tavlan, vilket handlar om det textinnehåll som är aktuellt för ögonblicket],
Som ni ser där högst upp på s 98 där det handlar om förbockning. Det står alltså…
… om vi tittar på s 98 så har ni just det där som vi har pratat om då eller hur!?
Och sen ser ni på bilderna där nedanför där man har ritat in och visat på en sträng och tre strängar, att ju fler man lägger desto mer drar den ju sig så klart.

Metakommentarerna som skapar textanknytning och en utgångspunkt för samtalet innebär en nivå av konjunktiv kohesion som håller samman textinnehåll och klassrumsdiskurs (Tang 2014b)[55].

I svetsteknikens textsamtal samverkar tre olika slags nivåer eller funktioner av konjunktiv kohesion, *signposts* eller textretoriska metakommentarer som skapar struktur mellan text och samtal och gör att eleverna hela tiden vet var i texten de är och vad i texten som samtalet relaterar till, textintern innehållslogik och textextern innehållslogik som knyter textinnehåll till det Eggins (2004) beskriver närmast som omvärldskohesion. Detta mönster för att hålla ihop text och textsamtal framträder i Exempel 38.

Exempel 38

Om ni tittar på den där lilla svartvita bilden där, alltså "värmepåverkat material". När ni svetsar, så tillför ni ju otroligt mycket värme ju eller hur?

Med uttrycket "Om ni tittar" leder läraren eleverna textretoriskt, med en *signpost*, mot var i texten de ska läsa, vilket kan fungera som en slags förstärkning av den retoriska logiken i läsandet. Då läraren går vidare och säger "alltså värmepåverkat material" lyfts begreppet ur texten in i samtalet med en textintern bearbetning. När läraren sedan skapar kohesion genom att säga "när ni…

[55] I en presentation på Singapore NIE, förklarade Tang denna nivå av klassrumsdiskurs som en form av konjunktiv kohesion vilken kan ha en stöttande funktion för läsande av ämnestexterna. Se även Martin och Rose (2007) om klassrumsdiskursens olika stöttande funktioner.

ju … eller hur" ges en textextern förstärkning, vilket kan bidra till att utveckla förståelsen av texten.

Implicit konjunktiv kohesion kan vara en sammanhållande faktor, men enligt Halliday och Matthiessen (2004:549) bör man vara försiktig med att läsa in konjunktiv kohesion där den inte explicit uttrycks. Ibland är dock de implicita kohesiva sambanden i samtalen tillräckligt tydliga för att tas med i analysen. Ett sådant tillfälle är då en elev implicit konstruerar konjunktiv kohesion i form av utsträckning, ett tillägg, då läraren bjudit in till detta genom att säga "Ja dels krymper den ju ..." och E15 svarar "Det bågnar!" Trots att eleven inte explicit uttrycker den konjunktiva kohesionen kan meningen bara förstås logiskt om vi tänker oss att det finns ett implicit *och (*eller *dels)* mellan de två utsagorna.

Vid ett par tillfällen är den konjunktiva kohesionen på detta vis implicit, men ändå så tydlig att tolkningen är att konjunktiv kohesion konstrueras i elevernas gensvar på lärarens textfrågor. Ett ytterligare exempel på detta är exempel 39, då begreppet kälfog diskuteras. Även denna mycket korta utsaga visar implicit konjunktiv kohesion.

Exempel 39

> Lärare: … Varför gör man som man gör på bilden där när man värmer?
> E2: Få ut han.

Lärarens fråga bjuder in till konjunktiv kohesion av typen kausal förstärkning, ett orsakssamband. Elevens svar bygger på ett implicit 'för att' och går (endast) att förstå som logiskt i sammanhanget om konnektivet tolkas in.

Att långa resonemang hålls samman

I de jämförda textsamtalssekvenserna i svenskämnet konstrueras konjunktiv kohesion i alla sekvenser. Den konjunktiva kohesionen är varierad. Två sekvenser består av bearbetningar, tre sekvenser av förstärkningar. I elva sekvenser kombineras flera konjunktiva kohesionstyper. Både lärare och elever skapar konjunktiva samband mellan text och samtal och mellan samtalets olika delar. Lärarens frågor bjuder ofta in till konjunktiv kohesion och elevernas respons bygger ofta på flerledade explicita konnektiv.

Exempel 40 visar hur en elev konstruerar olika typer av konjunktiv kohesion som binder ihop såväl texten med samtalet som samtalets olika delar. Lärarens fråga bjuder in till utsträckning, att eleverna ska lägga till "någon annan lärdom". Understrykningarna visar hur konjunktiv kohesion upprättas genom explicita konjunktioner och konnektiv. Uttryckens kohesiva funktion analyseras och förklaras nedan.

Exempel 40

> Lärare: Är det någon annan lärdom som ni har plockat ut ur de här myterna som ni inte har berättat om än? Som ni skulle kunna lyfta?

E14: Typ när Minos ber om den där tjuren från Poseidon och sen lurar han honom och inte offrar den ... då blir han ju straffad av Poseidon och i vanliga fall så kanske det händer om du är kaxig mot någon som är större och starkare än du så får du ju ta smällen någon gång till slut och man kanske inte ska vara det.

Eleven använder explicit alla tre typer av konjunktiv kohesion. Då eleven inleder med att säga *typ* fungerar detta som ett konnektiv som öppnar för bearbetning, vilket här innebär att eleven ger ett exempel ur texten. Sedan ger ***när*** ett tidsperspektiv, en förstärkning. *Och sen* är förstärkning i form av ett tidsperspektiv. *Och inte* är en utsträckning: avvikelse. *Då* signalerar en kausal förstärkning. *Och* öppnar för utsträckning i form av ett tillägg. *Så ... om* innebär textextern kausal förstärkning som sätter textens tanke i relation till elevens egen kontext. *Så* tar den kausala förstärkningen vidare till ”får du ju ta smällen”. *Någon gång till slut* fungerar som en temporal förstärkning vilket ger ett tidsperspektiv på elevens egen tanke. *Och ... kanske inte* öppnar för en utsträckning i form av en motsats där eleven gör en värdering. Eleven gör därmed omformuleringar och tillägg samt perspektiviserar textens innehåll och budskap. Elevens konstruktion av konjunktiv kohesion placerar alltså först textens olika delar i relation till varandra och sedan ställs textinnehållet i relation till eleven själv. Den explicita konjunktiva kohesionen bidrar till att skapa logik i utsagan och till att konstruera samband mellan textinnehåll och uttryckt reception av texten. Elevens explicita konjunktiva kohesion möjliggör därmed en variation i sätten att tala om texten.

Exempel 41 visar hur man i en annan samtalssekvens i svenska konstruerar konjunktiv kohesion där bearbetning, utsträckning och förstärkning samverkar och på olika sätt bidrar till att bygga upp samband. Understrykningarna visar de konnektiv och konjunktioner som konstruerar konjunktiv kohesion av olika slag:

Exempel 41

Lärare: Ni har varit inne på övermod samtliga av er ... att man inte ska falla för frestelser … Om vi går vidare då. De här är två stycken myter och de skiljer sig ju åt, men även om de skiljer sig åt, finns det någonting som på något sätt förenar dem, alltså att de har någonting gemensamt?
E13: Ja, alltså, båda myterna utspelar sig ju på Kreta.
Lärare: Ja?
E13: Och i den här labyrinten som kung Minos lät bygga och det betyder ju förmodligen att de båda utspelar sig under samma tidsepok, alltså under Kung Minos tid.
Lärare: Ja, så vi har en geografisk placering, vi har en plats och vi har en koppling till en person.

Läraren inleder med ett konnektiv: *Ni har varit inne på* och omformulerar sedan det som redan sagts, vilket är en bearbetning av vad eleverna sagt om de lärdomar de dragit av textinnehållet. Sedan använder läraren ett annat explicit

konnektiv: *Om vi går vidare då* vilket bidrar till att skapa retorisk logik mellan text och samtal. Konjunktivet *och* signalerar en utsträckning: ett tillägg, *men … även om* signalerar en inbjudan till utsträckning: avvikelse och sedan följer lärarens fråga ”finns det något som förenar dem?” Frågan omformuleras vilket signaleras av *alltså* och förtydligas med ”att de har någonting gemensamt?”. Detta fungerar som en bearbetning av frågan i sig. Frågan bjuder in till utsträckning, ett tillägg ur texten.

Eleven svarar med att lägga till information som bidrar till samtalet: att båda myterna utspelar sig på samma plats. Lärarens ”Ja?” uppmuntrar eleven att gå vidare och elevens svar innebär såväl en bearbetning där textinnehåll omformuleras och en utsträckning i och med att ett tillägg till diskussionen kring vad myterna har gemensamt görs. Då eleven säger: ”det betyder ju förmodligen” signaleras dessutom en konsekventiell förstärkning. Läraren gör till sist en bearbetning i form av en omformulering av vad eleven sagt.

Eleverna bidrar i hög grad till att den konjunktiva kohesionen i svenskämnet håller samman relativt långa flerledade yttranden som består av ett antal utsagor med resonemang i flera led. Den konjunktiva kohesionen är också i hög grad explicit. Exempel 42 visar hur konjunktiv kohesion håller samman text och textsamtal.[56]

Exempel 42

Lärare: Vad har du gjort för lärdom av den här myten?
E14: Ja till exempel när Theseus åker till ... Aten? eller? Vad fan åker han till? Det ... Kreta?
Lärare: Ja ...
E14: Ja och så när han är på väg tillbaka, fick han hjälp av den där drottningen som var dotter till Minos och då dissade han henne, på hälften av vägen, eller lämnade han henne bak på en strand typ, eller en vanlig sjö någonstans, eller en ö typ ... och ja, sen blev han ju straffad själv eftersom han glömde att segla där och ja, där har jag lärt mig att man ska inte vara taskig mot personer som man gillar för det brukar alltid straffa sig till slut.
Lärare: Mmm så man ska liksom uppträda på ett korrekt sätt mot sin omgivning?
E14: Ja det var lite karma att hans pappa dog, för det att han var så taskig mot henne.
Lärare: Aha, så han fick liksom igen där?
E14: Mmm.
Lärare: Känner ni igen den här beskrivningen?
E10: Ja, mmm.
E13: Ja absolut! Jag tog det där som ett exempel jag också, att han lämnade henne där då utan att säga ett ord då, och man ska inte behandla de som älskar dig illa. För det är väl typ det värsta man kan göra mot…

[56] Exemplets lexikala kohesion analyserades ovan i avsnittet Att utforska fältet.

Frågor och elevkommentarer hänger samman och knyts till textens innehåll. Både elever och lärare skapar såväl länkar och förklarande bryggor, som bearbetande omformuleringar genom att uttrycka/konstruera konjunktiv kohesion

I svenskämnets textsamtal är den konjunktiva kohesionen generellt väl utbyggd och explicit hos eleverna. Samtalet har tydlig logik och konjunktivt har det kohesiv kraft.

Sammanfattande jämförelse av konjunktiv kohesion

Vid en sammanfattande jämförelse av den konjunktiva kohesionen i de tre ämnenas textsamtal framgår det att den konjunktiva kohesionen i textsamtalen skiljer sig åt i de olika samtalen. Det samtal som är minst präglat av konjunktiv kohesion är samtalet i träteknik, där sex sekvenser innehåller instanser av konjunktioner och konnektiv. Det samtal som har flest konjunktiva samband är det i svenska, där alla samtalssekvenser präglas av konjunktiv kohesion. Den konjunktiva kohesionen i textsamtalen är också i olika grad explicit. I svetstekniken och i det trätekniska ämnet är det till övervägande del läraren som använder explicit konjunktiv kohesion. I svenskämnet är eleverna mest explicita. I det samtalet är kohesionen också i stort sett hela tiden explicit och varierad. Hur och i vilken grad konjunktiv kohesion konstrueras kan bidra till hur textsamtalen och därmed också texterna framträder som olika logiska. Då konjunktioner och andra konnektiv är explicita bidrar detta till textsamtalets logik.

En bild av kohesionen i textsamtalen – textfragment eller intertextuellt sammanhang

Sammantaget visar analys av lexikal kohesion, aktivitetssekvenser och konjuktiv kohesion i olika grad kohesivt sammanhängande samtal och explicita lexikala och konjunktiva samband mellan textinnehåll och textsamtal. Man samtalar om de olika texterna på mycket olika vis i textsamtalen i de tre ämnena.

I träteknik framträder taxonomiska relationer, främst i form av repetitioner av textfragment. Få konjunktiva samband mellan olika delar av textinnehåll och samtal framträder. Sammanhanget i samtalet blir därför oklart och textsamtalet i träteknik framträder som ett relativt fragmentiserat samtal. I svetsteknikens textsamtal utreds och jämförs begrepp i texten med vardagspraktikens begrepp och erfarenheter genom varierade kohesiva strategier. Begreppen varieras lexikalt. Textens fält i form av fackspecifika begrepp utreds i aktivitetssekvenser. Konjunktiv kohesion upprättas i tretton av sexton sekvenser

vilket möjliggör inferenser och referenser som bearbetar, sträcker ut och förstärker textens innehåll. I svenskämnet fångas lexikala enheter ur texten upp genom repetitioner och synonymiseringar. Textinnehållet utreds i serier av aktivitetssekvenser där utrymme ges för värderingar och kommentarer som fungerar som förstärkningar av elevernas reception av texten. Den konjunktiva kohesionen är utbyggd och håller samman text och textsamtal. Såväl lärare som elever använder explicita och varierade sambandsmarkörer vilket bidrar till att hålla samman längre resonemang kring textens innehåll. Varierad och explicit kohesion och utvecklade aktivitetssekvensrelationer kan bidra till möjligheterna att på ett logiskt vis som läsare röra sig på olika sätt i textens innehåll. Detta kan bidra till förutsättningarna för att uttrycka och utveckla förståelse för texten.

Då kohesionens grundläggande funktion är att dynamiskt kontextualisera mening i förväntade termer (Halliday & Hasan 1976), det vill säga formulera sammanhanget förståeligt, är resultatet av kohesionsanalysen av intresse för den läsutvecklande potentialen i textsamtalet. Resultatet av kohesionsanalysen visar att då eleverna i svetsteknik når slutsatser om exempelvis hur värme påverkar material och vilka åtgärder som kan vidtas är samtalet kohesivt. Då längre sammanhållna samtalssekvenser i textsamtalet i svenska väver samman textinnehåll med värderingar utgör det tecken på att förståelse uttrycks och möjliggörs. Med stöd av kohesion konstrueras i textsamtalen mer sammanhängande sätt att tala om texten

De kohesiva enheterna är emanenta, det vill säga de uppstår ur varandra. Detta innebär att när ett yttrande är presenterat, metaforiskt uttryckt, ’är lagt på bordet’, styrs de möjliga vägarna att utveckla detta yttrande av yttrandets innehåll. Det som är lagt på bordet i textsamtalet är textens ord, deras betydelser, och frågorna. Resultatet visar hur innehållet läggs fram på olika vis och hur det möjliggör olika typer av kohesion. I samtalet i träteknik lyfts enstaka ord ur texten som svar på detaljfrågor utan att leda vidare. I svetstekniken utreds centrala begrepp och logik skapas kohesivt kring begreppen även om eleverna ofta är kortfattade och kohesionen då blir implicit. I svenskämnet hålls genom explicit kohesion textinnehållet samman, utvecklas och knyts till idéer och värderingar.

Kohesion är den grammatiska funktion som gör det möjligt att följa en text. Om kohesiva relationer inte skapas kan texten bli förvirrande (Eggins 2004), i undersökningen gäller detta textsamtalen. Explicita men även implicita kohesiva relationer tillåter oss att förstå och bygga vidare på ett yttrande eller sammanfoga utsagor i ett yttrande. I takt med att kohesiva länkar skapas kan samtalet om textens innehåll samtidigt skapa såväl kontinuitet kring som förändring av förståelse för textens karaktär. Detta gäller för såväl skriven som talad text och är därför avgörande för hur den intertextuella kohesion som upprättas mellan text och textsamtal bidrar till att uttrycka möten med texten. Resultatet visar hur textsamtalen i svetsteknik och svenska genom kohesion på olika vis skapar intertextuellt sammanhang.

Genom analysen av kohesionen i samtalen i de olika ämnena framträder en bild av tre olika textsamtal, ett fragmentiserat, ett utredande och ett med längre resonemang.

Kapitel 8. Att röra sig i texten – Textrörligheten

I det här kapitlet presenteras den textrörlighet och därmed uttryck för och möjligheter till utveckling av förståelse av texten som framträder (jfr t.ex. af Geijerstam 2006, Edling 2006, Wiksten Folkeryd 2006, Liberg et al. 2012b). Förståelse visas genom respons och förståelseutveckling sker genom aktiv respons (Bakhtin 1986). af Geijerstam (2006) beskriver hur textrörlighetsmodellen ska ge verktyg för hur man kan diskutera elevers textförståelse (i den studien gäller samtalen texter som eleverna själva har skrivit). Genom analysen beskrivs och diskuteras sättet att i den omedelbara kontext som textsamtalet innebär tala om och kollaborativt interagera med texterna. Att analysera textrörlighet rör inte i något avseende någon inre eller kognitiv aspekt av förståelse.

Att i någon mån röra sig i texten innebär att i varierande grad gå i dialog med texten och i ett samtal finns även en potential att vidga denna dialog mellan deltagarna. Då dialogiska klassrum har visat sig gynna elevers resultat relateras analysen av textrörlighet till den dialogicitet som framträder i samtalen (Bakhtin 1986, Dysthe 2003, Nystrand et al. 1997). Textsamtalen diskuteras sedan mer fördjupat utifrån dialogicitetsbegreppet i kapitlet Diskussion.

Föreliggande kapitel svarar främst på forskningsfrågan om vilka sätt att röra sig i texten som framträder i textsamtalen. Kapitlet är disponerat enligt principen att för respektive textrörlighetstyp först beskriva den analysmodell som använts, för att därefter beskriva och exemplifiera hur de olika textrörlighetstyperna framträder i textsamtalen. Metodkapitlets avsnitt Analysmetoder, gav en övergripande beskrivning av de olika textrörlighetstyperna, vilket ligger till grund för de övergripande sammanställningar som kapitlet inleds med. Resultatredovisningen och diskussionerna kring resultaten bygger här på kvalitativa textrörlighetsanalyser av hela materialet, men tabeller som ger en jämförande kvantitativ översikt över vilka textrörlighetstyper som framträder i samtalssekvenser från de olika ämnena presenteras. Dessa baseras på det dataurval som beskrivits i avsnittet Urval av analyser för jämförelse av textsamtalen, alltså samtalssekvenser kring 16 frågor ur ett textsamtal i respektive ämne, allt som allt 48 frågor ur tre textsamtal. Resultatet av de kvantitativa jämförelser som gjordes av den textrörlighet som de representativa frågorna ur varje ämne gav upphov till redovisas för att tydliggöra, komplettera och belysa den kvalitativa redovisningen och diskussionen.

Tabell 9 är en sammanställning av den textrörlighet som visas i de samtalssekvenser som använts för jämförande analyser mellan de olika ämnena. Av

sammanställningen framgår att textrörligheten i elevernas respons till övervägande del är textbaserad. 23 frågor besvaras med textbaserade yttranden, 10 med associativa, ett med ett interaktivt yttrande och fem med en kombination av textbaserade och associativa yttranden. Vissa frågor får svar utan textanknytning vilka därmed inte kan sägas visa någon uttalad textrörlighet. Frågorna riktas mot texten men elevernas svar är antingen helt irrelevanta eller rör inte textens innehåll. I nio yttranden visas därmed inte någon textrörlighet.

Tabell 9. Manifesterad textrörlighet i antal sekvenser av de totalt 48 sekvenserna i urvalet. Den högra kolumnen visar gränsöverskridande sekvenser.

Textrörlighets-typ	Textbaserad textrörlighet (TB)	Associa-tiv text-rörlighet (A)	Interaktiv textrör-lighet (I)	Ingen visad textrör-lighet	Sekvenser med kom-binationer av textrör-lighets-typer
Textrörlighet i svar och kom-mentarer i antal sekvenser/ytt-randen	23	10	1	9	5 TB+A
Antal utgångs-frågor totalt som bjuder in till respektive textrörlighets-typ	23	5	2	1	14 TB+A 2 TB + I 1 TB+A+I

De frågor som riktas mot innehållet och strukturen i de texter som samtalen handlar om har mer eller mindre explicit eller tydlig textanknytning. Ett exempel på en fråga som tolkas som tydligt textanknuten trots att den är av öppen karaktär är: ”Vad har du gjort för lärdomar av den här myten?”. En annan explicit textanknuten fråga, av mer stängd karaktär är exempelvis: ”Som ni ser där högst upp på sida 98 där det handlar om förbockning. Det står alltså ’Företag som är experter på området kombinerar vanligen teoretiska beräkningar med erfarenhetsvärden.’ Vad är erfarenhetsvärden?” En fråga som visserligen riktas mot texten men bedöms ha vag textanknytning då inga hänvisningar till texten görs är exempelvis: ”Sen har vi ju då, det är tre stora saker som påverkar arbetsmiljön och vad var det för någonting?” Frågorna kan också genom sin utformning på olika vis öppna för utsagor och yttranden som visar textrörlighet. I Tabell 10 redovisas antalet frågor som bjuder in till de olika textrörlighetstyperna i respektive ämne.

Tabell 10. Antalet frågor som bjuder in till respektive textrörlighetstyp i respektive ämne.

Textrörlighets-typ som frå-gorna bjuder in till	Textbaserad textrörlig-het (TB)	Associa-tiv text-rörlighet (A)	Interaktiv textrörlig-het (I)	Ingen textrör-lighet	Frågor som bjuder in till fler än en textrör-lighetstyp[57]
Sammanlagt i alla ämnen	23	5	2	1	14 TB+A 2 TB+I 1 TB+A+I
Träteknik	12	1		1[58]	2 TB+A
Svetsteknik	6	2			8 TB+A
Svenska	5	2	2		4 TB+A 2 TB+I 1 TB+A+I

Exempel på en fråga som rör sig inuti textens ord och därför bjuder in till textbaserad rörlighet är: ”E15 vad står det där? Om man värmer en stång av stål till 600 grader. Vad händer med den?”. En fråga som knyter erfarenhet till texten och därför bjuder in till associativ rörlighet kan exemplifieras med: ”Är det någonting du känner igen från dina egna erfarenheter att man ibland ...?”. En fråga som rör författarrollen och därför bjuder in till interaktiv textrörlighet är exempelvis: ”Ja, men som Suzanne Collins då, som skrev *Hungerspelen*, tror ni att hon har gått tillbaka till Antiken då och?”. De allra flesta frågor som öppnar för textrörlighet får responser som visar textrörlighet.

[57] Då en fråga bjuder in till endast en textrörlighetstyp kategoriseras den som respektive typ, men då en fråga kan öppna för mer än en textrörlighetstyp kategoriseras den istället som en kombination av texttyper, exempelvis textbaserad och associativ: TB+A. Frågorna räknas endast en gång.

[58] En fråga i träteknik: ”Vad tyckte ni om det här?” är av så öppen karaktär att det är svårt att tolka vilken textrörlighet den öppnar för. Den skulle kunna sägas öppna för alla typer av textrörlighet. Den respons frågan ger upphov till visar dock ingen textrörlighet och den tolkas därför inte öppna för någon typ av textrörlighet.

I de fall där textrörlighet av alla tre typer förekommer diskuteras detta i termer av *bred* textrörlighet, medan textrörligheten betraktas som *begränsad* då endast en typ av textrörlighet förekommer. På motsvarande sätt används *vid* respektive *snäv* i relation till rörligheten mellan dimensioner.

Som nämndes i metodkapitlets avsnitt Analysmetoder, har bearbetningar[59] av tidigare modeller för textrörlighetsanalys (t.ex. Liberg et al. 2012b) gjorts bland annat för att fånga textsamtal som förekommer i klassrumsundervisning. Bearbetningarna kan bidra till att tydliggöra hur klassrumssamtal om text kan behandla textinnehåll för att vidga förståelse av texten. Utvecklingen av analysmodellen för textrörlighet som alltså gjorts i samarbete med Hallesson (2015) bidrar också till avhandlingens metodutvecklande ansats. De analyser som presenteras i resultatkapitlets olika textrörlighetsavsnitt är gjorda enligt den bearbetade modellen.

Analysmodell för textbaserad textrörlighet

Den textbaserade textrörlighetens olika dimensioner beskrivs här, dels i den ursprungliga modellen dels med de bearbetningar som gjorts. Tabell 11 visar hur den ursprungliga modellen beskriver textbaserad textrörlighet (Liberg et al. 2012b). Denna typ av textrörlighet kan beskrivas som: ”att eleven kommenterar innehåll och struktur i texten på en ytlig och/eller djup nivå" (af Geijerstam 2006:129). Den textbaserade rörligheten innebär därmed att textens innehåll eller struktur kommenteras och/eller diskuteras. Textbaserad rörlighet beskrivs i sju dimensioner och i tre olika grader.

[59] Revideringarna har beskrivits och motiverats i avsnittet Analys av sätt att röra sig i texten.

Tabell 11. Modell för textbaserad textrörlighet (Liberg et al. 2012b:67).

	LÅG GRAD	MEDEL	HÖG GRAD
1	drar inte eller i låg grad ut huvudpunkter ur texten/rör sig på textens yta	drar till viss grad ut huvudpunkter i texten/rör sig på textens yta	drar i hög grad ut huvudpunkter/rör sig på textens yta
2	sammanfattar hela texten med textens ord		sammanfattar hela texten med egna ord
3	utnyttjar inte eller endast i låg grad texten för ordförståelse	utnyttjar till viss grad texten för ordförståelse	utnyttjar i hög grad texten för ordförståelse
4	ger korta och textbundna svar, använder textens ord		ger med egna ord självständiga och utvecklade svar
5	fyller inte ut tomrum i texten, eller endast i låg grad	fyller till viss del ut tomrum i texten	fyller i hög grad ut tomrum i texten
6	generaliserar/abstraherar inte utifrån huvudpunkter i texten, eller endast i låg grad	generaliserar/abstraherar till viss del utifrån huvudpunkter i texten	generaliserar/abstraherar i hög grad utifrån huvudpunkter i texten, t.ex. distanserar sig från texten, går in i texten och funderar över motiv, känslor, relationer, undersöker bildspråk
7	inget eller minimalt ifrågasättande eller motiverande	motiverar och ifrågasätter till viss grad	motiverar och ifrågasätter, t.ex. fokuserar på textens budskap, ger uttryck för åsikter om texten självständigt, granskar texten kritiskt

I denna textrörlighetstyp rör sig textsamtalet kring texten på ord-, sats- eller heltextnivå. I modellen handlar dimension 1 om att dra ut huvudpunkter, dimension 2 om att sammanfatta, dimension 3 om ordförståelse och dimension 4 om textbundna svar.

I den reviderade modellen, vilken presenteras i Tabell 12 nedan, handlar den första dimensionen om att ord och begrepp ur texten lyfts in i samtalet utan att kanske så mycket görs av det. Låg grad kan innebära att ett enstaka

ord lyfts in fragmentariskt. Hög grad kan innebära exempelvis en längre och mer självständig omformulering av textinnehåll. I den andra dimensionen äger arbete med ordförståelse baserat på texten rum. Den tredje dimensionen innebär att sammanfatta i olika grad. Den fjärde dimensionen, att dra ut huvudpunkter ur texten, kräver något mer av läsaren än de tidigare dimensionerna. Dimension 5 handlar om att fylla ut de tomrum som finns i texten. Dimension 6 innebär att generalisera. I dimension 7 diskuteras textens innehåll självständigt och kritiskt. Detta är den mest krävande av de textbaserade dimensionerna.

Tabell 12. Bearbetad modell för textbaserad textrörlighet.

GRAD Dimens-ion	LÅG	MEDEL	HÖG
1	Ger kort, textbundet svar	Ger i viss grad själv-ständigt svar	Ger ett självständigt och utvecklat svar
2	Utnyttjar i låg grad texten för ordförstå-else	Utnyttjar i viss grad texten för ordförstå-else	Utnyttjar i hög grad texten för ordförstå-else
3	Sammanfattar i låg grad texten/aktuellt textstycke	Sammanfattar i viss grad texten/aktuellt textstycke, eller end-ast del av den/det	Sammanfattar hela texten/aktuellt text-stycke
4	Drar i låg grad ut hu-vudpunkter ur texten	Drar i viss grad ut huvudpunkter ur tex-ten	Drar i hög grad ut huvudpunkter ur texten
5	Fyller i låg grad ut tomrum i texten	Fyller i viss grad ut tomrum i texten	Fyller i hög grad ut tomrum i texten
6	Generaliserar eller abstraherar i låg grad utifrån huvudpunk-ter i texten	Generaliserar eller abstraherar i viss grad utifrån huvud-punkter i texten	Generaliserar eller abstraherar i hög grad utifrån huvud-punkter i texten
7	Ger i låg grad med utgångspunkt i tex-ten uttryck för åsik-ter om den på ett självständigt sätt, dvs. granskar den kritiskt och motive-rar, t.ex. innehålls-struktur och budskap	Ger i viss grad med utgångspunkt i tex-ten uttryck för åsik-ter om den på ett självständigt sätt, dvs. granskar den kritiskt och motive-rar, t.ex. innehålls-struktur och budskap	Ger i hög grad med utgångspunkt i tex-ten uttryck för åsik-ter om den på ett självständigt sätt, dvs. granskar den kritiskt och motive-rar, t.ex. innehålls-struktur och budskap

Exempel 43 visar hur modellen använts för att kategorisera textbaserad text-rörlighet:

Exempel 43

Lärare: Han skulle ha visat ett vitt segel, inför vem?
E?: Farsan.

Lärarfrågan öppnar för textbaserad textrörlighet då det i texten uttryckligen står att Theseus hade gett ett löfte till sin far om att hissa ett vitt segel. Eleven svarar med ett kort textbundet svar, alltså i dimension 1 i låg grad, det vill säga ett enstaka ord som plockas ur texten, här visserligen i vardaglig form ”farsan” istället för ”sin far”.

Exempel 44 visar textbaserad textrörlighet i dimension 3 i hög grad och dimensionerna 5, 6 och 7 i låg grad: Här sammanfattar elevsvaret i hög grad hela det aktuella textstycket, och fyller ut tomrum, abstraherar och motiverar i låg grad budskap.

Exempel 44

> E14: Ja och så när han är på väg tillbaka, fick han hjälp av den där drottningen som var dotter till Minos och då dissade han henne, på hälften av vägen, eller lämnade han henne bak på en strand typ, eller en vanlig sjö någonstans, eller en ö typ ... och ja, sen blev han ju straffad själv eftersom han glömde att segla där och ja, där har jag lärt mig att man ska inte vara taskig mot personer som man gillar för det brukar alltid straffa sig till slut.

Eleven rör sig i texten i dimension 3 i hög grad då innehållet sammanfattas självständigt och utförligt då hen beskriver hur [Theseus] på väg tillbaka fick hjälp av Minos dotter men dissade [övergav] henne och glömmer att segla [hissa vitt segel]. Eleven rör sig i dimension 5 då textens tomrum fylls i genom att eleven gör inferensen att Theseus glömska är ett straff. Eleven rör sig också i dimension 6 och 7 då hen abstraherar och drar ut ett budskap ur texten ”man ska inte vara taskig mot personer som man gillar” och motiverar sitt ställningstagande ”för det brukar alltid straffa sig till slut”. Här är dock eleven mer kortfattad och utvecklar inte tankegången och textrörligheten är därmed av låg grad. Exempel 45 visar ett längre samtalsutdrag ur ett helklassamtal i svenskämnet där eleverna rör sig textbaserat i de första dimensionerna:

Exempel 45

> Lärare: Vet du någonting mer om Ikaros?
> E5: Han var son till någon uppfinnare.
> Lärare: Han var son till en uppfinnare …
> E15: Och så skulle han straffas och sättas i fängelse.
> E5: Han skulle straffas och till den där Minotauren eller något.
> Lärare: Han skulle straffas ja och var placerades de någonstans?
> E4: I en labyrint.
> Lärare: I en labyrint.
> E5: Som han själv hade kommit på, gubben.
> Lärare: Jaha, som han själv hade varit med och skapat. Vad var det som fanns inne i den där labyrinten?
> E12: Ett monster.
> E6: En tjurmänniska.
> Lärare: En tjurmänniska … Och vad gjorde den här tjurmänniskan då?
> E14: Käka upp …
> Lärare: Han käkade …
> E15: … dem levande …

Lärare: … dem levande, visst och vad är det nu Ikaros gör där i Labyrinten?
E5: Han flyger därifrån …
Lärare: Han flyger ut ur den … Hur?
E5: Han hittar vingar på backen och så tar han vax och …
E6: Fjädrar …
Lärare: Fjädrar, och så klistrar han på det så att han skapar någon form utav vingar va? Och vad är det som händer?
E5: Han får frispel och flyger som en fågel.
Lärare: Han flyger som en fågel och vart tar han vägen då?
E8: Mot solen.
E15: Han åker för nära solen.
Lärare: Han åker för nära solen och hur slutar myten då?
E8: Ja vingarna smälter då så då flög han ner i havet och stendog.

I utdraget ser vi hur eleverna lyfter enstaka detaljer ur texten: ”son till en uppfinnare”, ”i en labyrint”, ”ett monster”. Dessa detaljer visar en textrörlighet i dimension 1. Läraren leder samtalet genom att hela tiden omformulera det eleverna säger och ställa följdfrågor, som här främst efterfrågar textbaserad textrörlighet. Deltagarna i samtalet sammanfattar tillsammans handlingen i textavsnittet som diskuteras, vilket innebär att textsamtalssekvensen visar en kollektiv textrörlighet i dimension 1 genom att lyfta in detaljer och i dimension 3 i medelgrad då delar av textinnehållet i viss grad gemensamt sammanfattas. Del för del lyfts olika företeelser ur texten in i samtalet och bidrar till helheten.

Att röra sig textbaserat i texten

Hur textbaserad textrörlighet framträder generellt i de tre textsamtalen redovisas i det här avsnittet

De allra flesta av de jämförda sekvenserna i textsamtalen som visar textrörlighet, 23 av 48, är textbaserade (se tabell 9). I fem sekvenser förekommer dessutom textbaserad rörlighet kombinerat med associativ. Den textrörlighetstyp som främst framträder i samtalen är därmed textbaserad textrörlighet. De allra flesta frågor bjuder också in till textbaserade responser. Därmed tycks alltså den textbaserade textrörligheten vara en respons på hur frågorna ställs.

De textbaserade yttrandena rör sig mellan låg och hög grad och i alla dimensioner, från dimension 1, att upprepa ord ur texten, till dimension 5, att fylla i textens tomrum och dimension 7, att kritiskt granska textens innehåll. Eleverna uppvisar alltså textbaserad textrörlighet i samtliga dimensioner. Men hur samtalen ser ut i detta avseende skiljer sig avsevärt åt mellan de olika samtalen. Då elevernas textrörlighet rör sig i flera dimensioner är generellt den textbaserade textrörligheten inom varje dimension av högre grad vilket innebär att svaren, kommentarerna eller yttrandena är utbyggda och självständiga. Ett exempel på detta får vi om vi jämför de två utsagorna i Exempel 46 och Exempel 47. Lärarfrågan i Exempel 46 bemöts med ett textbaserat svar i

dimension 1, då ett enstaka ord här knyter an vagt till texten, med låg grad av textrörlighet. Lärarfrågan i Exempel 47, å andra sidan, bemöts med ett textbaserat svar i dimension 3, då textens handling sammanfattas, och i dimension 6, då textens budskap, att man inte ska falla för frestelser, generaliseras, med hög grad av textrörlighet.

Exempel 46

> Lärare:Vet du vad de där tre bokstäverna står för?
> E2: Värme nånting.

Exempel 47

> Lärare: Vad har du hittat för nedslag i myterna som du tycker är lärdom?
> E13: Ja alltså i myten om Ikaros fall, då säger Daidalos till Ikaros och varnar honom för att inte flyga för nära solen, men han kan inte, men Ikaros kan inte motstå frestelsen och flyga in i de varma solstrålarna och då typ smälter ju vaxet som han har limmat ihop fjädrarna med och så störtar han i havet, så typ lärdomen är väl att inte falla för frestelser. Man ska tänka sig för noga för vad man gör.

E2 svarar kort i Exempel 46 ”värme nånting”, svaret är textbaserat då det hämtas ur texten, där eleven läst ”värmepåverkat material (HAZ)” (Henriksson & Hällman 2009:96) men då innehållet inte utvecklas är dels graden av textrörlighet låg, dels visas ingen rörlighet mellan dimensioner. I Exempel 47 ger E13 ett mer utvecklat svar som innebär att det innehåll i myten som samtalet här handlar om sammanfattas i en serie händelser och textens budskap generaliseras: *inte falla för frestelser* och *tänka sig noga för vad man gör*. Utsagans omfång kan också bidra till att möjliggöra den höga graden av textrörlighet.

De frågor som ställs i samtalen tycks som nämnts ovan vara en styrande faktor för hur den textbaserade responsen framträder. 20 av de 23 textbaserade yttrandena är gensvar på frågor som tydligt bjuder in till textbaserad textrörlighet. Två av frågorna ställs av elever och övriga frågor ställs av lärare. Fjorton frågor är ställda så att de öppnar för både textbaserade och associativa yttranden. Två frågor kan öppna för såväl textbaserade som interaktiva svar och en fråga kan öppna för alla textrörlighetstyper.

Då frågorna öppnar för textbaserad textrörlighet blir alltså elevsvaren/utsagorna och yttrandena/samtalssekvenserna textbaserade eller en kombination av textbaserade och associativa.

Frågornas *elasticitet* tycks också påverka de gensvar som ges och hur samtalet utvecklas. De isolerade frågorna ger i högre utsträckning upphov till isolerade svar i dimension 1, alltså korta svar där enstaka ord ur texten upprepas. De flerledade frågorna å andra sidan ger i högre utsträckning upphov till flerledade svar och varierad, progressiv textrörlighet som rör sig i fler dimensioner. I de fall då textrörligheten är av hög grad är frågorna och ofta även svaren flerledade, vilket konstruerar flerledade sekvenser. Den typ av frågor

som ställs är alltså av vikt för hur textsamtalen utformas. Frågornas utformning bidrar till att ge möjligheter till varierade sätt att i textsamtalet röra sig i texten och därmed till att uttrycka förståelse och skapa möjligheter för utveckling av förståelse för texten.

Exempel 48 visar hur hög grad av textrörlighet och flerledade sekvenser samvarierar. Detta är ett kort utdrag ur samtalet i svenska där textens luckor fylls i och eleven visar textbaserad textrörlighet i dimensionerna 2−6 i hög grad med hjälp av flera led.

Exempel 48

> Lärare: Ja det var Ikaros fall det. Vad har du hittat? I den här myten?
> E10: Ja men det är ju typ samma att man inte ska eller att han typ är för övermodig då, för att han tror liksom att han kan göra det,
> Läraren: Övermod. Och vad är övermodet då i myten? Tycker du?
> E10: Ja när han flyger efter den här solen, han tror att han kan göra det fast han, de säger åt honom att han inte kan det då så gör han det ändå.

Man har i samtalet sammanfattat handlingen i myten och går vidare med en öppen fråga från läraren. Eleven generaliserar, ”han är för övermodig” vilket innebär dimension 6, hög grad: att generalisera utifrån textens huvudpunkter. Textens innehåll används också för att utveckla ordförståelse då begreppet övermod lyfts in i diskussionen och förklaras, vilket innebär dimension 2, hög grad: att i hög grad utnyttja texten för ordförståelse. Ordförklaringen görs utifrån att delar av textinnehållet kort sammanfattas, vilket innebär dimension 3, i medelhög grad: att sammanfatta aktuellt textstycke. Sammanfattningen görs i sin tur utifrån en av textens huvudpunkter vilket innebär dimension 4: att dra ut textens huvudpunkter. Textrörligheten här är därmed till viss del vid då samtalet rör sig mellan ett antal dimensioner. Textrörligheten är medelhög och hög. Samtalssekvensen har flera led där textinnehållet utvecklas: övermodig/övermod/flyger/säger åt/gör ändå.

Textbaserad textrörlighet i de olika ämnena

Den textbaserade textrörligheten skiljer sig åt vad gäller rörlighet mellan dimensioner och grad av textrörlighet i textsamtalen i de tre ämnena. I följande avsnitt redovisas jämförelser av textrörlighetsanalyser samt hur textbaserad textrörlighet framträder i respektive ämne. Tabell 13 ger en översikt över antal frågor som bjuder in till textbaserad textrörlighet, antingen enbart eller i kombination med någon annan textrörlighetstyp. Tabell 13 ger också en översikt

över antal samtalssekvenser som präglas av textbaserad textrörlighet, samt instanser[60] med textrörlighet i de olika dimensionerna.

Tabell 13. Antalet textbaserade frågor, sekvenser, rörlighet mellan dimensioner och grad av textbaserad textrörlighet. Inom parentes redovisas dessutom frågor och sekvenser där textbaserad textrörlighet kombineras med någon annan textrörlighetstyp.

Text-rörlighet Ämne	Antal frågor som bjuder in till textbaserad text-rörlighet (Inom parentes dessutom frågor där textbaserad textrörlighet kombineras med andra typer)	Antal sekvenser med textbaserad textrörlighet (Inom parentes dessutom sekvenser där textbaserad textrörlighet kombineras med andra typer)	Antal instanser av olika dimensioner (1−7) i samtals-sekvenserna Flera dimensioner kan förekomma i samma text-baserade sekvens.	Grad av text-rörlighet (låg, medel, hög)
Träteknik	12 (2 TB+A)	9	1: 18	Låg
Svetsteknik	6 (8 TB+A)	6 (2 TB+A)	1: 9 2: 2 3: − 4: 3 5: 4	Låg − medel
Svenska	5 (4 TB+A) (2 TB+I) (1 TB+A+I)	8 (3 TB+A)	1: 6 2: 4 3: 7 4: 6 5: 5 6: 6 7: 2	Medel − hög

[60] Antalet instanser av textbaserad textrörlighet (alltså det totala antalet uttryck för textrörlighet) redovisas då rörligheten mellan dimensioner därmed tydliggörs. Exempelvis framträder nio sekvenser med textbaserad rörlighet i träteknik och sex sekvenser i svetsteknik. I de nio sekvenserna i träteknik förekommer 18 instanser i dimension 1 och textrörligheten är därmed snäv. I de sex sekvenserna i svetsteknik är textrörligheten mer vid då det förekommer 9 instanser i dimension 1, två i dimension 2, tre i dimension 4 och fyra i dimension 5.

I träteknik ställs tolv frågor som bjuder in till enbart textbaserad rörlighet och två som bjuder in till textbaserad och associativ rörlighet samtidigt. I svetsteknik ställs sex frågor som bjuder in till enbart textbaserad rörlighet och åtta som bjuder in till textbaserad och associativ rörlighet samtidigt. I svenska ställs fem frågor som bjuder in till enbart textbaserad rörlighet, samt fyra som bjuder in till textbaserad och associativ rörlighet, två som bjuder in till textbaserad och interaktiv rörlighet och en fråga som bjuder in till alla tre textrörlighetstyper samtidigt. I alla tre textsamtalen visar eleverna textbaserad textrörlighet. Antalet sekvenser med visad textbaserad textrörlighet skiljer sig inte nämnvärt åt. Men den textbaserade rörligheten ser genomgående olika ut i de tre samtalen. I träteknik är samtliga instanser av textrörlighet kommentarer i dimension 1 och av låg grad. I svetsteknik visas rörlighet i fyra olika dimensioner och rörligheteten är av låg grad till medelgrad. I svenskämnet visas rörlighet i alla dimensioner och textrörligheten är av medel grad till hög grad. Då frågorna är tydligt textanknutna, flerledade och eleverna är förberedda för textsamtalsuppgiften och frågorna, samt har fått tid att bearbeta läsningen visar den textbaserade textrörligheten i textsamtalet större variation i rörlighet mellan de olika textbaserade dimensionerna, än då frågorna är isolerade och/eller har vag textanknytning och/eller eleverna inte fått tid och/eller stöd att bearbeta läsningen. De tydligt textfokuserade frågorna resulterar alltså i en vidare textrörlighet i de jämförda samtalssekvenserna, liksom flerledade frågor och förberedelser får betydelse för hur vid den textbaserade textrörligheten blir.

Att gissa ordet – ett förhör

Den textbaserade textrörligheten som visas i träteknik återfinns främst i den första dimensionen. I textsamtalet i träteknik består elevernas yttranden främst av korta svar. Nio sekvenser visar textbaserad textrörlighet i dimension 1, vilket i samtalet innebär att enstaka ord upprepas ur texten.

Det finns dock ansatser till andra dimensioner av textrörlighet. En elevkommentar kan innebära dimension 3, det vill säga att sammanfatta hela eller delar av texten. Läraren har frågat varför det är så mycket om arbetsmiljöverket och E5 svarar: ”För att det handlar om det kanske?”

Vid ett tillfälle skulle yttrandet kunna kategoriseras som dimension 7, låg grad, då det kan tolkas som en form av kritik av texten. I respons på lärarfrågan ”Vad tyckte ni om det här?” svarar E6: ”Samma sak hela tiden!”. Yttrandet kan visa att texten upplevs som repetitiv, men då yttrandet är mycket kortfattat och inte har tydlig textanknytning kan det också vara ett tecken på att eleven inte förstår, eller en protestyttring. All textbaserad textrörlighet i det tätekniska textsamtalet kategoriseras därför som dimension 1.

Eleverna visar generellt låg grad av textrörlighet genom hela textsamtalet. Lärarens frågor är isolerade, det vill säga de följs inte upp av följdfrågor, och de leder till isolerade svar, det vill säga de utvecklas inte. Läraren ställer tolv frågor som inbjuder till textbaserade kommentarer. Responsen visar låg grad

av textbaserad textrörlighet i dimension 1, enstaka ord hämtas ur texten. Två frågor som ställs öppnar för olika textrörlighetstyper men får textbaserade svar. En fråga som läraren ställer inbjuder till associativ textrörlighet, en fråga kan öppna för alla textrörlighetstyper och en fråga är flerledad och såväl textbaserad som associativ, men även dessa frågor får korta svar i dimension 1. Fyra av elevsvaren visar ingen textrörlighet utan ligger helt utanför texten.

Frågorna efterfrågar oftast detaljer ur texten. I Exempel 49 talar läraren om var svaret ska hämtas. Det ska hämtas i bild 1 som är en skiss som visar en man som håller upp en stol. Runt mannen finns små moln med ord i: ”Nervskador, Förslitningsskador, Amputation, Svåra Sårskador, Damm och Kemikalier, Buller”.[61] En elev svarar ”Det är några kemikalier”, vilket är ett svar i dimension 1 låg grad, eftersom ett ord plockas upp ur bilden utan att utvecklas eller bearbetas:

Exempel 49

Lärare: Och bild 1 det är …?
E?: Bild 1. Det är några kemikalier.
Lärare: Ja det visar vilka hälsorisker …

Bildens innehåll och text beskrivs och diskuteras inte närmare utan läraren nöjer sig med svaret ”Det är några kemikalier” vilket är delvis missvisande trots att det är textbaserat. Bilden eller texten visar inte några kemikalier utan texten hänvisar till olika risker i arbetsmiljön i en träteknisk verkstad.

Ofta ger dock inte lärarens fråga någon tydlig indikation på var i texten svaren kan hämtas. Eleverna lyfter olika detaljer ur texten på ett sätt som framstår som gissningar, men fångar inte de svar läraren önskar. Läraren svarar återkommande ”nej” då eleverna på detta sätt knyter an till texten textbaserat men svarar fel på frågorna. Exempel 50 visar hur samtalet, trots textbaserade elevutsagor och lärarens ambition att eleverna ska förstå texten, inte tycks leda till möjligheter att uttrycka och skapa större förståelse för textens innehåll då den textrörlighet som framträder är av låg grad i dimension 1.

Exempel 50

Lärare: Vad har vi mer som påverkar då?
E14: Får man titta på bilder?
Lärare: Mmm.
E5: Nervskador, stora sårskador.
Lärare: Nej, inte de faktorerna, vi har ju ...
E4: Förslitningsskador.
Lärare: Fysiska, psykiska och vad är det som kan vara psykiska då? Och vad är det?
E10: Förslitningsskador.
Lärare: Nej. Psykiskt. Psykiska.
E12: Ja, om det där att man sliter ut.
E1: Sårskador.

[61] Se Bilaga 1.

Lärare: Neej.
E1: Det kan det ju ...
Lärare: Stress det är det psykiskt.

Lärarens fråga innebär i samtalet här en fråga om vad som påverkar arbetsmiljön: man har lyft buller och kemikalier och eleverna letar vidare i texten efter svar. De lyfter *nervskador, sårskador* och *förslitningsskador,* ord som står att hämta i samma bild som begreppen, buller och kemikalier, vilka man nyligen diskuterade. Läraren avvisar svaren. Slutna faktafrågor som närmast kan liknas vid *förtolkade*[62] frågor (se Tengberg 2011) förväntas ge upphov till ett specifikt svar, riktat åt ett enda håll, även då flera svar är möjliga. Textsamtalet får karaktären av ett undervisande förhör (se Hultin 2006). Begreppen *nervskador, sårskador* och *förslitningsskador* fångas, som nämnts ovan, upp ur texten, men det svar läraren är ute efter här är *stress.* Därför utforskas exempelvis inte den relation mellan förslitningsskador och arbetsmiljö som texten tar upp och som vore möjlig att diskutera utifrån det eleverna läser. Den textrörlighet (dimension 1, låg grad) eleverna visar lämnas därhän. Lärarens uttalade syfte med textsamtalet är att utveckla och stötta läsande av den aktuella texten. Samtalets relativt svaga dialogicitet där elevernas rörlighet i texten avvisas begränsar dock möjligheterna att utveckla förståelsen av texten.

Exempel 51 visar hur textbaserad textrörlighet framträder tillsammans med inslag av associativ textrörlighet.

Exempel 51

Lärare: Vad har vi för någonting som hör ihop med det? Fysisk arbetsmiljö?
E4: Jaa, mullrar ...
Lärare: Buller … mer?
E10: Kemikaliska saker …
Lärare: Va sa du?
E5: I lokalen …
Lärare: Ljus va?

Läraren ställer en fråga om vad som hör ihop med fysisk arbetsmiljö. Frågan bjuder in till textbaserad och associativ textrörlighet samtidigt då eleverna kan svara såväl enbart utifrån textens innehåll som med stöd i egen erfarenhet från verkstaden. Eleverna svarar med enstaka ord. Det första yttrandet är associativt. Då eleven säger: ”Jaa, mullrar” är det mycket troligt att egen erfarenhet tas tillvara då detta inte är något uttryck ur texten utan snarare en erfarenhet av situationen. Läraren bekräftar yttrandet med ett uttryck ur texten ”Buller” och efterfrågar fler svar. Det andra svaret är textbaserat i dimension 1, låg

[62] Tengberg menar dock att förtolkade frågor såväl förutsätter ett på förhand uttänkt svar, som att frågan i sin utformning instruerar för eleverna vad de skall svara (2011:185-192). Frågorna i detta samtal tycks vara svåra för eleverna att förstå och kan kanske därmed inte sägas vara förtolkade mer än i det avseende att läraren inte accepterar några andra vägar in i texten än den uttänkta.

grad. Ett ord ”kemikalier” plockas antagligen upp ur texten[63], och beskrivs som ”kemikaliska saker”. Det får passera och läraren går vidare med en kommentar om ljus i lokalen. Elevens svar på detta (”Dryga lärare …”) hamnar helt utanför texten.

Att textrörligheten består av korta kommentarer i dimension 1 som svar på frågor vilka tycks vara ämnade att kontrollera vilka fakta som uppfattats, bidrar till att samtalsstilen i träteknik liknar det som Hultin (2006) kallar det undervisande förhöret. Lärarens frågor uppmuntrar sällan till längre svar. Elevernas utsagor i textsamtalet, vilka framstår som gissningar, är korta och ofta felaktiga svar på faktafrågorna. Lärarens samtalsstil förutsätter också att eleverna har hunnit läsa, bearbeta och förstå hela texten, vilket inte är fallet. Detta resulterar i ett slags förhör av vad eleverna hunnit uppfatta av det de läst och deras förmåga att tolka lärarens frågor. Elevernas respons innebär låg grad av en snäv textbaserad textrörlighet.

Att reda ut begreppet – ett texttolkande samtal

I textsamtalet i ämnet svetsteknik är sex sekvenser/yttranden textbaserade och i två yttranden kombineras textbaserad och associativ textrörlighet. Den textbaserade textrörligheten rör sig oftast i dimensionerna 1–5. Vid ett tillfälle närmar sig samtalet dimension 7. Eleverna har läst ett stycke om utvidgning och i texten står det: ”En stång av stål blir 9 mm längre per meter när den värms så att temperaturen ökar 600˚.” En elev kommenterar: ”Vad då är det 9 mm? Det är ju skitmycket det?!” Kommentaren kan här innebära textrörlighet i dimension 7 då det kan vara frågan om ett kritiskt kommenterande av texten. Graden av textrörlighet är dock i så fall låg då kommentaren är kortfattad och inte utvecklas i relation till textens innehåll.

Elevernas grad av textbaserad textrörlighet i textsamtalet i svetsteknik är ofta låg med kortfattade och outvecklade yttranden, vilket exemplet nedan visar. Eleverna har här läst och diskuterat ett avsnitt som handlar om åtgärder för att motverka deformationer. Avsnittet avslutas med ett stycke som konstaterar att trots åtgärderna kan deformationer uppkomma och behöva rättas till:

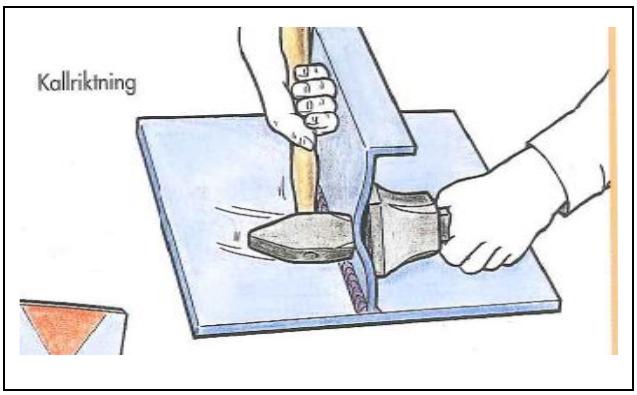
> ”Trots att man på olika sätt försöker ta hänsyn till krympningen måste en svetsad konstruktion ibland riktas efter svetsningen. Det kan ske i kallt eller varmt tillstånd (kallriktning resp varmriktning) beroende på konstruktionens utformning och riktningens omfattning.” (Henriksson & Hällman 2009:99)

Texten kommenteras här inte explicit men läraren frågar: …”om det nu har slagit sig, vad gör man då rå?” E8 svarar: ”Värmer”. Läraren upprepar frågan: ”Vad gör man när det har slagit sig? Till exempel…” och E8 svarar nu: ”Du! Kallriktning!” Svaret är mycket kort och textbundet, vilket innebär dimension

[63] Det är troligt att eleven läser detta ur texten då det står att finna i samma bild som begreppet buller som läraren nyss nämnt (”Arbetsmiljö” s 4, bild 1).

1. Men eleven plockar inte godtyckligt ett begrepp utan drar ut huvudpunkten ur textstycket, vilket även innebär dimension 4. Elevsvaret visar låg grad av textrörlighet i och med att det enbart lyfter ett begrepp, som visserligen är en huvudpunkt, men utan att utveckla tanken eller textanknytningen ur textstycket. Syftet med lärarens fråga är att lyfta det huvudsakliga innehållet i texten, men frågan formuleras inte så att eleverna ska plocka ut textens huvudpunkt utan fokus är på görandet. ”Vad gör man” riktar dock elevernas uppmärksamhet mot textavsnittets huvudpunkt och eleven hittar det med ett slags aha: ”Du! Kallriktning!”. En av textavsnittets huvudpunkter lyfts därmed in i samtalet.[64]

I tre yttranden framträder dock textrörlighet av medelgrad, då utsagorna där är något mer utvecklade. Exempel 52 visar en förekomst av textbaserad textrörlighet av medelgrad i dimension 1 och 4, alltså att eleven i viss grad ger ett självständigt svar och i viss grad drar ut huvudpunkter ur texten. En bild som illustrerar begreppet *kallriktning* beskrivs i samtalssekvensen. Figur 3 visar bilden som diskuteras.[65]



Figur 3. Illustration av kallriktning (Henriksson & Hällman 2009:99).

Bilden är en illustration till den verbaltext där eleverna möter en grammatisk metafor, nominaliseringen ”kallriktning”, i texten. Nominaliseringen packas delvis upp i samtalet. Förklaringarna och därmed förutsättningarna som ges för förståelse, samt den förståelse som uttrycks är praktikanknutna. Läraren börjar med att fråga vad *vi gör* när vi *kallriktar:*

[64] Här skiljer sig analysen från analyser i Liberg med flera (2012b), där utsagan inte skulle innebära dimension 4 eftersom lärarens fråga inte specifikt syftar till att plocka ut huvudpunkter. Som beskrivits i avsnittet Analysmetoder, baseras föreliggande undersöknings analys på samtalsstrukturens mer dynamiska form, då frågor fungerar på olika sätt i naturliga textsamtal än de gör i de intervjusituationer där frågor specifikt skulle riktats mot de olika textrörlighetsdimensionerna. Analysen här försöker fånga den textrörlighet som faktiskt framträder i samtalet.

[65] Skannad bild, därav bildkvalitén. Bilden reproduceras med tillstånd av Liber förlag.

Exempel 52

Lärare: Kallriktning … eller varmriktning. När vi kallriktar. Vad gör vi oftast då?
E8: Man har en hammare och så något på andra sidan.

Eleven beskriver innehållet i bilden i viss grad självständigt vilket visar dimension 1, medelgrad och då detta är huvudpunkten i texten innebär det även dimension 4 medelgrad.

I samtalssekvensernas kombinerat textbaserade/associativa yttranden är ett av medel- och ett av låg grad.

Sex frågor inbjuder till textbaserad textrörlighet, av dem är fyra isolerade och två flerledade. Läraren ställer fyra av dessa och två av frågorna är elevfrågor. Elevfrågorna får inga svar. [eller svaren är av karaktären 'det tar vi sedan' och leder därför inte till någon textrörlighet i sekvensen] Att elevfrågor som ställs på texten inte får några svar begränsar samtalets dialogicitet och därmed den möjlighet som ett textsamtal erbjuder till att utveckla textrörligheten. De lärarfrågor som inbjuder till textbaserad textrörlighet ger upphov till två textbaserade svar/yttranden i dimension 4, där textens huvudpunkt lyfts fram, och i dimension 5, där tomrum i texten fylls i, och ett yttrande som är samtidigt textbaserat (dimension 4) och associativt och två associativa svar. Åtta av lärarfrågorna inbjuder till både textbaserad och associativ textrörlighet samtidigt. Elevkommentarerna är av såväl textbaserad och associativ typ, fyra är textbaserade, tre associativa och ett yttrande har både textbaserade och associativa drag.

I Exempel 53 är lärarens fråga flerledad och inbjuder till textbaserad textrörlighet. Elevernas yttranden är såväl textbaserade då de läser ur texten och kommenterar innehållet, som associativa då de också använder egen erfarenhet av att stålet böjer sig och inte längre är rakt vid svetsning.

Exempel 53

Lärare: Vad står det där? Om man värmer en stång av stål till 600 grader. Vad händer med den?
E15: Den blir inte rak ...
Lärare: Vad händer med den?
E2: Den blir längre.
Lärare: Den blir 9 mm längre. Och när den kallnar?
E7: Den blir kortare.
Lärare: Till? Baka? Tillbaka till sin ursprungslängd. Eller hur?
E15: Vad då är det 9 mm? Det är ju skitmycket det?!
Lärare: Ja det är ganska mycket det.
E15: Är det på en meter det? Det är ju så här typ.

Lärarens fråga bjuder som nämnts ovan in till textbaserad textrörlighet. *Vad står det där…* säger läraren och refererar sedan till textcitatet. Elevens svar är dock inte textbaserat utan dras från egen erfarenhet, *blir inte rak*. Det kan

stämma eller inte stämma utifrån den egna erfarenheten men läraren kommenterar inte detta utan vill att eleverna ska uppmärksamma vad texten säger. Frågan upprepas och E2 ger ett svar, *blir längre*, som rör sig i dimension 1 medelgrad då viss självständighet visas i det textbundna svaret och dimension 4 i låg grad då det är huvudpunkten i textstycket. Utsagan är dock vagt formulerad. I svetsteknikens textsamtal är den textbaserade textrörligheten relativt vid då det förekommer rörlighet mellan dimensionerna 1−5 då eleverna alltifrån fångar upp ord ur texten till att vissa inferenser görs. Ett exempel på att ett tomrum i texten fylls ut är då läraren efterfrågar syftet med en metod som visas i texten. Exempel 54 visar hur eleven infererar syftet med metoden, det vill säga det står inte tydligt uttryckt i texten.

Exempel 54

Lärare: Varför gör man som man gör på bilden där när man värmer?
E9: Få ut han.

Att ”få ut han” innebär här att räta ut svetsstycket och läraren bekräftar elevens inferens.

Att eleverna läser korta segment ur texten för att stanna upp och samtala om texten liksom det sätt på vilket lärarens frågor ställs på det stycke eleverna just har läst ger textsamtalet en karaktär av gemensamt läsande och textnära samtal med en betydelseorienterad läsart som dominerar samtalet (se Hultin 2006 om det texttolkande samtalet och Tengberg 2011 om läsarter). Det som utforskas är inte i första hand texten som text utan dess innehåll riktat mot ett görande.

Begrepp och fackspråkliga eller ämnesspecifika ord diskuteras i textsamtalet i svetsteknik både textbaserat och som redovisas längre fram, associativt. Då ”[b]egreppsbildning och begreppsförståelse är en del av att ta sig in i en diskurs” (af Geijerstam 2006:16) kan detta sätt att röra sig i texten ge möjligheter att utveckla förståelse och att socialiseras in i den ämnesspecifika textvärlden.

Att tala om lärdomar – ett dialogiskt texttolkande samtal om innehåll och innebörd

Den textbaserade textrörligheten som visas i svenska rör sig flexibelt mellan dimensionerna. I textsamtalssekvenserna i urvalet ur svenskämnet är åtta av yttrandena textbaserade (alla yttranden visar någon typ av textrörlighet). De rör sig i dimensionerna 1−7 och graden av textrörlighet är medel och hög. De kollaborativa yttrandena kring textens innehåll är också ofta flerledade och utvecklade.

Lärarens frågor inbjuder genomgående till textbaserade svar eller en kombination av textbaserad textrörlighet och andra typer av textrörlighet. 12 av de 16 frågorna har till någon del en textbaserad ingång, men endast fem bjuder

enbart in till textbaserad textrörlighet. Av de elevyttranden dessa fem frågor ger upphov till är fyra textbaserade och en respons är både textbaserad och associativ. Av de frågor som bjuder in till flera textrörlighetstyper får fyra frågor textbaserade responser och de övriga tre responser som är en kombination av textbaserad och associativ textrörlighet. Frågorna är genomgående flerledade. Det är läraren som ställer alla frågor, men gensvaren är ofta flerledade och bygger på interaktion mellan olika deltagare i samtalet.

Eleverna är förberedda genom gemensam högläsning och samtal om textens olika delar, vilket följts av individuell omläsning och loggboksskrivande som görs före textsamtalet.

Exempel 55 visar hur läraren ställer en flerledad fråga och elevernas (utsagor och) gemensamma yttrande är textbaserat/textbaserade och rör sig i flera dimensioner:

Exempel 55

Lärare: Vad har du gjort för lärdom av den här myten?
E14: Ja till exempel när Theseus åker till ... Aten? eller? Vad fan åker han till? Det ... Kreta?
Lärare: Ja ...
E14: Ja och så när han är på väg tillbaka, fick han hjälp av den där drottningen som var dotter till Minos och då dissade han henne, på hälften av vägen, eller lämnade han henne bak på en strand typ, eller en vanlig sjö någonstans, eller en ö typ ... och ja, sen blev han ju straffad själv eftersom han glömde att segla där och ja, där har jag lärt mig att man ska inte vara taskig mot personer som man gillar för det brukar alltid straffa sig till slut.
Lärare: Mmm så man ska liksom uppträda på ett korrekt sätt mot sin omgivning?
E14: Ja det var lite karma att hans pappa dog, för det att han var så taskig mot henne.
Lärare: Aha, så han fick liksom igen där?
E14: Mmm.
Lärare: Känner ni igen den här beskrivningen?
E10: Ja, mmm.
E13: Ja absolut! Jag tog det där som ett exempel jag också, att han lämnade henne där då utan att säga ett ord då, och man ska inte behandla de som älskar dig illa. För det är väl typ det värsta man kan göra mot …

Läraren inleder med följande fråga: ”Vad har du gjort för lärdom av den här myten?” Frågan är tydligt textanknuten, öppen och flerledad och bjuder in till såväl textbaserad som associativ textrörlighet, det vill säga att gå in i textens innehåll och ställa det i relation till den egna erfarenheten. Frågans öppna karaktär ger eleverna möjlighet att röra sig i texten på olika sätt. Den kan även tänkas öppna för interaktiv rörlighet. Frågans öppna karaktär förutsätter dock samtidigt att eleverna bearbetat texten så att lärdomar dragits utifrån dess innehåll. Samtalet organiseras genom att läraren fångar upp det som sägs och ’bollar tillbaka’ med följdfrågor.

Den textbaserade textrörligheten visar flexibel rörlighet mellan olika dimensioner i textsamtalet om lärdomar ur läsandet av texten i svenskämnet. E14 börjar exempelvis med att sammanfatta textens handling/innehåll, vilket innebär dimension 3. Eleven drar sedan ut en huvudpunkt (dimension 4): ”sen blev han ju straffad själv” och fyller därmed samtidigt ut ett av textens tomrum (dimension 5): ”eftersom han glömde att segla där” och generaliserar ett budskap, (dimension 6): ”Jag har lärt mig att man ska inte vara taskig för det brukar straffa sig till slut.” Eleven använder ord ur texten vilket innebär dimension 1 och rör sig alltså progressivt i flera dimensioner. Eftersom tankar kring textens budskap motiveras rör sig eleven även i viss mån i dimension 7, att självständigt ge uttryck för textkritik eller motiveringar. Graden av textrörlighet i dimension 7 är låg. I övrigt är graden medel till hög. Den textbaserade textrörligheten är vid.

Den vida textbaserade rörligheten kan även bidra till att stötta utvecklingen av värderingar av det budskap som tolkats in i texten, se Exempel 55 då samtalssekvensen avslutas med ”kanske det värsta man kan göra mot”. Kommentaren innebär ett självständigt ställningstagande baserat på det som kommit fram i textsamtalet. De värderingar som eleverna gör utifrån textens innehåll kan jämföras med det Wiksten Folkeryd skriver:

> If an understanding is to be reached of the way in which a text goes about constructing evaluative or ideological contact with prospective readerships, it is necessary to explore how the evaluative positions are constructed, in other words, how writers/speakers present themselves as engaged, cautious and so on. (Wiksten Folkeryd 2006:45)

Wiksten Folkeryds resonemang är visserligen relaterat till de appraisalanalyser[66] hon gör (Wiksten Folkeryd 2006) (se även Anderson 2011) men är även applicerbart på diskussionen om hur textbaserad rörlighet kan stötta utveckling av förståelse för såväl explicita som implicita värderingar i texter och de värderingar som texter kan ge upphov till. Att utveckla dessa värderingar kan innebära rörlighet i dimensionerna 6 och 7. (Här kan även en associativ och interaktiv textrörlighet och en bred rörlighet mellan alla tre typer fungera som resurser.)

Den textbaserade rörligheten i svenskämnets textsamtal är vid, det vill säga rör sig i flertalet dimensioner. Deltagarna rör sig också flexibelt mellan låg, medel och hög grad av textrörlighet. Sättet att samtala om texter i svenska präglas också av att samtalet har flerledade sekvenser då lärare och elever hakar i varandras utsagor och utvecklar yttrandet, vilket innebär att det får dialogisk karaktär. Exempel 45 visade exempelvis hur deltagarna tillsammans efter högläsning sammanfattar textinnehåll genom att lyfta in olika detaljer och kollaborativt rör sig i dimension 3. Det tycks sedan som om eleverna kan

[66] En appraisalanalys skulle möjliggöra ett närmare studium av attitydutveckling i textsamtalen. Föreliggande avhandling fokuserar dock på den textrörlighet som uttrycks.

använda den kollaborativa sammanfattningen i allt mer utforskande utsagor kring texten vilka får sitt uttryck i de jämförda textsamtalssekvenserna. Den vida textbaserade rörligheten bidrar till att detta är ett exempel på en texttolkande textsamtalspraktik där frågor kring och olika läsningar av texten fångas upp och utvecklas. Då textrörligheten är textbaserad diskuteras vad som händer i texten och den läsart som framträder är då främst handlingsorienterad (jfr Tengberg 2011). Då den textbaserade rörligheten vidgas och budskap och generaliseringar knyts till handlingen framträder även mer betydelseorienterade och värderingsorienterade läsarter (jfr Tengberg 2011).

Analysmodell för associativ textrörlighet

I detta avsnitt beskrivs den associativa textrörlighetens olika dimensioner, dels i den ursprungliga modellen, dels med de bearbetningar som gjorts av modellen. Den associativa textrörlighetens olika dimensioner innebär olika aspekter av rörlighet utåt: ”Eleven associerar utåt till egna upplevelser och tankar. Det innebär att eleven står med ena benet i texten och det andra i den egna erfarenhetsvärlden” (af Geijerstam 2006:130). Textrörlighetstypen handlar alltså om att relatera texten till egen erfarenhet och kunskap av olika slag. Av Tabell 14 framgår hur den ursprungliga modellen definierar denna typ av textrörlighet i olika dimensioner.

Tabell 14. Modell för associativ/utåtriktad textrörlighet (Liberg et al. 2012b:69).

	LÅG GRAD	MEDEL	HÖG GRAD
8	associerar inte ut från texten	associerar från texten situationsbundet, till vardagskunskap	associerar från texten situationsbundet, till skolkunskap
9	associerar inte ut från texten	associerar från texten till personliga erfarenheter, till vardagskunskap	associerar från texten till personliga erfarenheter, till skolkunskap
10	associerar inte ut från texten	associerar från texten till andra texter, till vardagskunskap	associerar från texten till andra texter, till skolkunskap
11	topikobunden	lite topikbunden	topikbunden

12	uttrycker ingen eller minimal medvetenhet	uttrycker lite medvetenhet	uttrycker medvetenhet, motiverar beteende

I den ursprungliga modellen (Liberg et al. 2012b) betraktas vardagskunskaper som medelgrad och skolkunskaper som hög grad i samma dimensioner (dimensionerna 8, 9 och 10). Att kategorisera utsagor och yttranden då skolkunskap relateras till texten som en högre grad av textrörlighet än då vardagskunskaper ställs i relation till texten kan vara problematiskt ur ett sociokulturellt perspektiv. Därför bearbetades modellen så att textrörlighet då personliga erfarenheter och specialiserade kunskaper relateras till texten ses som olika dimensioner av associativ textrörlighet utan att normera mellan var kunskaperna hämtats. Dimensionerna 11 och 12 togs bort då de i relation till materialet utgjorde svårdefinierade analyskategorier (se även avsnittet Analysmodell för interaktiv textrörlighet). Tabell 5 visar en modell för hur den associativa textrörlighetens dimensioner bearbetats.

Tabell 15. Bearbetad modell för associativ textrörlighet.

GRAD Dimension	LÅG	MEDEL	HÖG
8	Associerar i låg grad till personliga erfarenheter	Associerar i viss grad till personliga erfarenheter	Associerar i hög grad till personliga erfarenheter
9	Associerar i låg grad till specialiserad kunskap	Associerar i viss grad till specialiserad kunskap	Associerar i hög grad till specialiserad kunskap
10	Associerar i låg grad till andra texter	Associerar i viss grad till andra texter	Associerar i hög grad till andra texter

Att ha ett associativt förhållningssätt till texten är inte detsamma som att i allmänhet associera till textens ämnesområde. Associativ textrörlighet innebär att med utgångspunkt i texten använda associationer till erfarenheter och specialiserad kunskap eller andra texter för att visa eller utveckla förståelse av texten.

Dimensionerna i den associativa textrörligheten är inte sinsemellan lika tydligt knutna till ökad komplexitet som dimensionerna i den textbaserade textrörligheten. Dimension 6 och 7 i den textbaserade textrörligheten kräver något annat och en mer avancerad läsning än exempelvis dimension 1 som

kan handla om att lyfta ord ur texten. Dimensionerna i de övriga textrörlighetstyperna visar inte samma slags ökning i komplexitet. De associativa dimensionerna handlar mer om olika aspekter av associativ textrörlighet, olika slags erfarenheter som hämtas från olika områden och ställs i relation till texten. Rörlighet mellan de olika associativa dimensionerna är ändock att betrakta som vid textrörlighet då det ger möjlighet att tala om och att röra sig i texten på olika vis.

Ett analysexempel, Exempel 56, visar på associativ textrörlighet i textsamtalet i svetsteknik:

Exempel 56

E8: Punkter först … som du sa igår, att man kör vissa …

Läraren har frågat klassen vad man kan göra för att undvika de deformationer som kan uppstå i värmepåverkat material, vilket texten beskriver i verbalspråk och visar i bilder. Elevens förslag: ”punkter först” knyter an till hur texten beskriver tekniken och när eleven sedan säger ”som du sa igår, att man kör vissa” refererar hen till specialiserad kunskap från tidigare undervisning, vilket innebär dimension 9, här i låg grad då utsagan är vagt formulerad.

Att associera texternas innehåll till kunskap, erfarenhet och andra texter

Associativ textrörlighet är ett relativt vanligt förekommande förhållningssätt i de undersökta textsamtalssekvenserna. Vid utforskandet av textens innehåll använder eleverna emellanåt erfarenheter och kunskaper från skola och vardag eller andra texter. I alla de undersökta samtalen visar elevernas kommentarer associativ textrörlighet.

I de 48 samtalssekvenserna som används för jämförelser, förekommer 10 helt associativa elevyttranden. I ytterligare 5 yttranden, vilket nämndes i avsnittet Att röra sig textbaserat i texten, kategoriseras sekvenserna som kombinationer av textbaserad och associativ textrörlighet.

Associativ textrörlighet handlar alltså om att sätta texten i relation till tidigare kunskap, alltså den yttre världen, men att knyta textens innehåll till en textextern kunskapssfär kan vara krävande. Ett samband med hur och när associativ textrörlighet framträder tycks vara lärarnas frågeformuleringar. Alla instanser (utom en) av associativ textrörlighet i de jämförda samtalssekvenserna är nämligen gensvar på frågor som bjuder in till associativ textrörlighet. I fem fall visar gensvaren enbart associativ textrörlighet och i övriga fall olika kombinationer av textrörlighetstyper. De fem frågor som bjuder in till associativ textrörlighetstyp får associativa responser i alla fall utom ett, där läraren i träteknik frågar ”Påverkar du arbetsmiljön?” och inte får något svar alls. Frågans textanknytning är vag, men tolkningen är ändå att frågan kan bjuda in till

associativ textrörlighet i och med att texten behandlar arbetsmiljö. Frågorna i de tre samtalen bjuder i 14 fall in till både textbaserad och associativ textrörlighet och vid ett antal tillfällen öppnar frågan för alla textrörlighetstyper. 12 av dessa får associativa responser. En fråga som bjuder in till alla textrörlighetstyper får en associativ respons.

Associativ textrörlighet i de olika ämnena

Hur erfarenheter och kunskaper, alltså associativ textrörlighet, tas tillvara i mötet med texten skiljer sig åt i de tre ämnena. Med början i en jämförelse av den associativa textrörligheten i de olika textsamtalen redovisas sedan hur associativ textrörlighet framträder i respektive ämne. Tabell 16 visar de sekvenser där associativ textrörlighet visades i urvalet av 48 sekvenser för jämförelser. De sekvenser där associativ textrörlighet kombinerades med textbaserad redovisades inom parenteser i Tabell 13 i ett föregående avsnitt.

Tabell 16. Antalet sekvenser med associativ textrörlighet, dimensioner och grad.

Ämne	Antal sekvenser med associativ textrörlighet	Dimensioner	Grad av textrörlighet
Träteknik	1	8	Låg
Svetsteknik	5	8, 9	Låg, medel
Svenska	4	8, 9, 10	Medel, hög

I träteknik förekommer en sekvens med associativ textrörlighet. I svetsteknik förekommer fem sekvenser med associativ textrörlighet och i svenska förekommer fyra sekvenser med associativ textrörlighet. Ett textsamtal som tar tillvara associativ textrörlighet som en resurs möjliggör för läsaren att ställa erfarenheter och kunskaper i dialog med texten. En sådan dialog möjliggör utveckling av förståelse för texten.

> Den utåtriktade textrörligheten är viktig att studera ur ett lärandeperspektiv eftersom associationer till tidigare erfarenheter kan hjälpa eleven att sammanfoga en tidigare vardaglig förståelse till en mer specialiserad förståelse. På så sätt underlättas skapandet av en större mer sammanhängande förståelse av världen. (Liberg et al. 2012b:68)

I träteknik förekommer den associativa textrörligheten mycket sparsamt och är därmed inte en resurs som tas tillvara för att ställa textens innehåll i relation till egen erfarenhet och kunskap, eller att uttrycka förståelse för texten. I såväl

svetsteknik som svenska är textrörligheten associativ vid ett antal tillfällen då samtalet fokuserar på att hämta något ur texten och jämföra med/sätta i relation till egen erfarenhet. De associativa referenserna tycks i dessa två samtal dels bidra till att vidga förståelsen för texten, läsandet och hur man kan samtala om den, dels till att knyta textens innehåll till en ökad och användbar kunskap utanför textsamtalet och läsandet, samt skolans värld. I svetsteknik handlar kunskapen om en ökad professionalitet som svetsare, i svenska om en form av personlighetsutveckling (jfr Malmgren (1992) om fokuseringen på nyttofunktionen i läsandet på yrkesprogrammen, samt Rosenblatt (2002) om efferent läsning).

Då elevsvarens textrörlighet är associativ är frågorna i alla fall utom ett flerledade. Frågornas utformning tycks alltså få inverkan på den associativa textrörlighet som möjliggörs i textsamtalen.

Att erfarenheten inte ställs i relation till texten

I träteknik ställer inte eleverna sin egen erfarenhet i relation till textens innehåll. I de jämförda sekvenserna ur textsamtalet i träteknik förekommer en enstaka kommentar som visar associativ textrörlighet. Eleverna refererar till att det mullrar i verkstaden. Den associativa textrörligheten framträder som ett gensvar på en fråga som samtidigt bjuder in till textbaserad och associativ textrörlighet. Läraren frågar: ”Vad har vi för någonting som hör ihop med det? Fysisk arbetsmiljö?” Begreppet ”fysisk arbetsmiljö” hämtas ur texten, men frågan om vad som hör ihop med det inbjuder även till associativ textrörlighet. Och E4 svarar ”Jaa ... Mullrar …” Detta kan tolkas som att eleven förhåller sig till textens innehåll med stöd av personlig erfarenhet av att det mullrar i verkstaden och knyter detta till begreppet buller som förekommer i texten. Det innebär textrörlighet i dimension 8. Eleven ger här ett i viss grad självständigt svar och textrörligheten är därför av medelgrad. Läraren fångar upp elevkommentaren med begreppet ur texten: ”Buller … mer?”

Den associativa textrörligheten framstår inte som ett aktivt sätt att röra sig i texten för att uttrycka förståelse eller för att bidra till att utveckla förståelsen av texten i textsamtalet i träteknik. Läraren ställer visserligen en fråga med associativ inriktning, om hur eleverna påverkar arbetsmiljön. Frågan har dock vag textanknytning och får inget svar, men hade kunnat ge upphov till associativa responser. Eleverna knyter inte vare sig frågan eller den egna erfarenheten till texten. Detta begränsar textrörligheten.

Att erfarenheter av att göra ställs i relation till texten

I det kvantitativa urvalet av sekvenserna ur textsamtalet i svetsteknik visar fem elevyttranden på associativ textrörlighet och två på en kombination av textbaserad och associativ textrörlighet. Frågor som inbjuder till både textbaserad och associativ textrörlighet är den vanligaste frågetypen i textsamtalet i

svetsteknik. Textsamtalen i svetsteknik präglas därmed av att associativ textrörlighet framträder i bearbetandet av texten.

Att röra sig associativt i relation till textens innehåll är alltså ett sätt för eleverna att samtala om och visa, samt utveckla, förståelse för texten i svetsteknik. Exempel 57 visar hur eleverna använder egen erfarenhet för att röra sig i textens innehåll och att textrörligheten är associativ i låg grad då klassen diskuterar den del av texten eleverna just har läst. Samtalssekvensen handlar om vad begreppen ”värmepåverkat material” och ”HAZ” (heat affected zone) kan innebära.

Exempel 57

Lärare: … och vad händer med plåten där? I den där zonen?
E2: Det krymper!
Lärare: Ja dels krymper den ju …
E15: Det bågnar!

Läraren pekar på det ställe i texten där eleverna just har läst om värmepåverkan och på bilden[67] i anslutning till textavsnittet, och ställer frågan vad som händer i den värmepåverkade zonen. Eleverna tycks här dra nytta av egen erfarenhet av svetsning för att diskutera vad värmepåverkan innebär. Det står inte i texten att plåten *bågnar* vid värmepåverkan, men eleverna har erfarenhet av att det sker och då de utreder vad textens begrepp *värmepåverkat material* kan innebära rör de sig i textens innehåll ur den aspekten, vilket kan bidra till att ge ökad förståelse för textens innebörd.

Det fortsatta läsandet handlar om olika slag av krympning och hur svetsstycket värms och sedan får svalna för att återta rätt form. I exempel 58 lyfter läraren fram ett exempel ur boken på ett slutresultat. Frågan inbjuder till att använda tidigare kunskap.

Exempel 58

Lärare: Ja det krymper och förhoppningsvis så att vi får en plåt som ser ut sådär som på bilden nere här då har man ju värmt en vaddå E9? Till vänster på bilden nere ser du det.
E9: En kälfog.
Lärare: En kälfog, ja

Det ämnesspecfika begreppet *kälfog* nämns inte i texten utan här tar eleven vara på det ämnesspråk som eleven tidigare insocialiserats i. Eleven rör sig då associativt i texten i dimension 9. Textrörligheten är av hög grad då kommentaren visar självständighet och slutledningsförmåga. Läraren bekräftar också att det är ett korrekt begrepp för att beskriva bilden i texten.

[67] Se Figur 2.

I Exempel 59 har samtalet nyss berört ett stycke som beskriver utvidgning, krympning och deformationer. Läraren pekar i texten, på en skiss av ett deformerat svetsstycke, och på textavsnittet klassen just läst, och ber samtidigt om förslag på arbetssätt:

Exempel 59

> Lärare: … någon som har något förslag på hur man undviker att göra så här?
> E8: Punkter först … som du sa igår, att man kör vissa […] Kör korta sträckor.

Eleven drar nytta av sin erfarenhet av den specialiserade kunskapen från svetsundervisningen i verkstaden dagen innan: ”som du sa igår” och föreslår ett arbetssätt: ”punkter” som ett sätt att gå i dialog med textens innehåll, och rör sig därmed associativt i textens innehåll. Därmed kan förståelsen för texten också vidgas.

I svetstekniken används alltså den egna erfarenheten av svetspraktiken och det ämnesspråk som används i praktiken som stöd för att förstå textens ord, bilder och resonemang. De erfarenheter som tas tillvara är dels personliga erfarenheter, dels specialiserade kunskaper från skolarbetet i svetsverkstaden. Förståelsen av texten är också tätt sammanknuten med en ökad förståelse för praktiken.

Att erfarenheten, kunskapen och andra texters innehåll ställs i relation till texten

I svenskämnets textsamtalssekvenser förekommer fyra elevyttranden som visar på associativ textrörlighet och tre som visar en kombination av associativ och textbaserad textrörlighet.

Exempel 60 visar hur textsamtalet i svenska rör sig mellan textbaserade och associativa sätt att tala om texten, då man i sekvensen samtalat om att Ikaros faller för en frestelse, och sedan går vidare och talar om frestelser i mer allmänna ordalag. Läraren i svenska frågar ”Är det någonting du känner igen från din egen erfarenhet, att man ibland…?” Och eleven jämför Ikaros dragning till solen som han vet kommer att förgöra honom, med en egen erfarenhet:

Exempel 60

> Lärare: Nu är de här skrivna som att vem som helst ska egentligen förstå en myt alltså de är ganska allmängiltigt skrivna, alltså man ska kunna förstå innehållet och man ska lära sig av innehållet och det ni har fokuserat på är ju det här vad man kan lära sig av en myt. Och om vi skulle börja där. E13 om du får vara först ut där så vad har du hittat för nedslag i myterna som du tycker är lärdom?
> E13: Ja alltså i myten om Ikaros fall, då säger Daidalos till Ikaros och varnar honom för att inte flyga för nära solen, men han kan inte, men Ikaros kan inte motstå frestelsen och flyga in i de varma solstrålarna och då typ smälter ju vaxet

som han har limmat ihop fjädrarna med och så störtar han i havet, så typ lärdomen är väl att inte falla för frestelser. Man ska tänka sig för noga för vad man gör.
Lärare: Att inte falla för frestelser.
E13: Ja.
Lärare: Är det någonting du känner igen från dina egna erfarenheter att man ibland ... ?
E13: Ja men alltså det är ju bara att ta ett vardagligt exempel det när man borde gå och lägga sig för klockan är typ ett och så tänker man att det här tvprogrammet är ju typ skitkung det, så det vill jag se och så är man vaken till halv fyra och så är man jättetrött sen när man är i skolan.

Samtalet rör sig här först textbaserat i en sammanfattning av vad som hände Ikaros och vad textens budskap kan vara, att inte falla för frestelser.[68] Sedan görs en vardagsjämförelse med budskapet om frestelser: man borde gå och lägga sig men väljer att se på tv och är för trött i skolan nästa dag. Vardagsjämförelsen visar associativ textrörlighet i dimension 8, hög grad.

Eleverna uppmanas också att diskutera vilken myt som ger mest information om det grekiska samhället. Här krävs att de drar nytta av de genomgångar kring textens historiska kontext som läraren haft innan läsningen. Exempel 61 visar hur en elev menar att stadsstaterna blir synliga i texten. Stadsstater nämns inte i myten utan här tar eleven tidigare specialiserad kunskap till hjälp.

Exempel 61

Lärare: Det är två myter, den ena lite kortare än den andra, men vilken myt tycker ni är den som ger mest information just om det grekiska samhället, alltså den tiden?
E13: Det är myten om Theseus, kung av Aten, för där liksom får man information om att i det grekiska samhället fanns det stadsstater och så där och att en del stadsstater var ju starkare och mäktigare än vad andra var och så var det typ en av de mäktigaste stadsstaterna var väl typ Knossos och det var typ Kreta och Aten stod ju i skuld till Knossos efter ett förlorat krig och det var ju därför han skickade 14 ungdomar vart nionde år till Kreta för att låsa in dem i den där labyrinten där den där Minotaurus fanns. Så det där med stadsstater tycker jag ger mer inblick i det grekiska samhället.

Här rör sig eleven i texten i dimension 9 där specialiserad kunskap om relationen mellan olika stadsstater och politiska konflikter ur tidigare undervisning

[68] Här kan det vara intressant att notera den gemensamma sammanfattning som gjorts i klassen innan eleverna individuellt förberett sig för textsamtalet, se Exempel 3. Det har varit möjligt för exempelvis E13 att dra lärdom av den gemensamma sammanfattningen för att här i ett senare samtal själv sammanfatta och reflektera över budskapet i textavsnittet. Detta visar på potentialen i samtalen och bidrar därmed till tanken på samtalet som zpd. Eleverna har alltså tidigare gjort det tillsammans som de sedan förväntas kunna göra individuellt. Samtalet utvecklas då eleverna uttrycker större förståelse, och elevernas möjlighet till läsutveckling ökar.

tas tillvara i samtalet om textens innehåll och kan bidra till förståelsen av texten.

I svenskämnet tas alltså såväl personliga erfarenheter som specialiserad kunskap in i textsamtalet, men även erfarenheter av andra texter tas tillvara vilket kan bidra till vidgad förståelse för textens tematik och budskap. Läraren frågar eleverna dels vad de känner igen i texten, ber dem jämföra med egna erfarenheter och göra kopplingar till andra texter de läst. Exempel 62 visar hur erfarenheten av en i klassen tidigare läst text, *Hungerspelen* av Suzanne Collins, används i textsamtalet om myttexten:

Exempel 62

Lärare: Vad var det Aten var skyldig att göra till just Kung Minos och Knossos här?
E13: Skicka fjorton ungdomar vart nionde år. En slakt!
E10: Betala hög skatt. Betala jättehöga pengar. Och mat ...
Lärare: Jaa, känns det här igen då?
E13: Vaddå? Skicka mat?
Lärare: Nej, jag är mer inne på det här urvalet?
E13: Det är säkert någonting uppenbart som vi måste känna igen! (skratt)
Lärare: Nej. Ni har sagt det tidigare men nu kanske ni inte kommer ihåg, men just det här att man väljer ungdomar till e ...
E13: Ja! *Hungerspelen*!
E14: Ja just det!
E10: Sånt!
Lärare: Ja, vad känner ni igen från *Hungerspelen* då?
E13: Ja skicka ungdomar för att dödas.
Ee: [ohörbart]
E14: Ingen överlever bara, i detta fall, en i *Hungerspelen.*
E13: I *Hungerspelen* så överlever ju en.
E14: I *Hungerspelen* ... Det var ju två.
Lärare: Ja men med *Hungerspelen* ... kan det finnas någon koppling där?
E13: Ja men det är väl alltid kul att se några ungdomar.
Lärare: Finns det ett underhållningsvärde i det här att utsätta ungdomar?
E10: Jaa.
E14: Det var det väl på den tiden?
Lärare: Ja, men som Suzanne Collins då, som skrev *Hungerspelen*, tror ni att hon har gått tillbaka till Antiken då och?
E14: Ja det tror jag ...
E10: Jaa …
Lärare: E14?
E14: Jaa det är lätt gjort …
E13: Ja.
E14: Jag trodde först att det utspelar sig då men sen kom de med sina tv och framtidsgrejer som inte ens finns nu så.

Myttextens handling och karaktärer jämförs med handling och karaktärer i *Hungerspelen* vilken klassen nyligen läst. Textrörligheten är i dimension 10 i låg till medelgrad. Läraren försöker också få eleverna att fundera över om författaren till *Hungerspelen* kan ha hämtat inspiration från Antiken och dess

myter och E14 reflekterar över att hen först trodde att *Hungerspelen* utspelar sig under Antiken tills de tekniska detaljerna ”tv och framtidsgrejer” dök upp i berättelsen. Resultatet visar alltså att i svenskämnet används elevernas egna erfarenheter och kunskaper, samt jämförelser med andra texter för att skapa förståelse för miljöer, samt fånga textens generella budskap och sammanhang. Associativ textrörlighet tas därmed tillvara i textsamtalet. Den associativa textrörligheten bidrar då samtalet får en betydelseorienterad läsart (Tengberg 2011).

Analysmodell för interaktiv textrörlighet

Nedan beskrivs den interaktiva textrörlighetens olika dimensioner, dels i den ursprungliga modellen, dels med de bearbetningar som gjorts. Interaktiv text-rörlighet handlar om att relatera texten till författare, sig själv som läsare, andra eventuella läsare, att förhålla sig till texttypiska drag och syften med texten. Det innebär att eleven diskuterar texten ”i relation till dess syfte och användare” (af Geijerstam 2006:138). Att visa interaktiv rörlighet innebär alltså att tala om texters syften, avsändare och mottagare. Tabell 17 visar hur analysmodellen ursprungligen definierat dimensioner och grader av interaktiv textrörlighet.

Tabell 17. Modell för interaktiv textrörlighet (Liberg et al. 2012b:70).

	LÅG GRAD	MEDEL	HÖG GRAD
13	uttrycker ingen eller minimal skillnad mellan genrer	uttrycker uppfattning om viss skillnad mellan genrer med avseende på t ex innehåll, ämne	uttrycker uppfattning och genreskillnad med avseende på lexikogrammatiska drag
14	uttrycker ingen eller minimal uppfattning om funktion hos texten	uttrycker uppfattning om viss funktion med avseende på yttre faktorer	uttrycker uppfattning om funktion genom t.ex. textens funktion att övertyga, roa etc. med avseende på inre faktorer i texten
15	uttrycker ingen eller minimal skillnad om mottagarroller hos texten	uttrycker allmän uppfattning om mottagarroller i texten	uttrycker specifik och relevant uppfattning om mottagarroller i texten
16	uttrycker ingen eller minimal skillnad om sändarroller hos texten	uttrycker allmän uppfattning om sändarroller i texten	uttrycker specifik och relevant uppfattning om sändarroller i texten
17	uttrycker ingen eller minimal medvetenhet	uttrycker lite medvetenhet	uttrycker medvetenhet, motiverar beteende

Även modellen för interaktiv textrörlighet har alltså bearbetats. Dimension 17 i ursprungsmodellen talar om medvetenhet utan att definiera vilken aspekt uttrycken för medvetenheten rör. Dimensionen var tänkt att sammanfattande analysera och beskriva om eleven medvetet talade om aspekterna i de olika dimensionerna. Den dimensionen utgör en otydlig analyskategori i relation till den kollaborativa strukturen i textsamtalen i Hallesson (2015) och föreliggande studie och togs därmed bort. Begreppet genre byttes ut mot texttyp då genrebegreppet här används i linje med resonemang i den systemisk-funktionella lingvistiken. I Tabell 18 visas den bearbetade modellen för interaktiv textrörlighet.

Tabell 18. Bearbetad modell för interaktiv textrörlighet.

GRAD Dimens-ion	LÅG	MEDEL	HÖG
11	Talar i låg grad om texttyp	Talar i viss grad om texttyp, med avseende på innehåll, ämne och lexikogrammatiska drag	Talar i hög grad om texttyp, med avseende på innehåll, ämne och lexikogrammatiska drag
12	Talar i låg grad om textens funktion, t.ex. att övertyga, roa, informera eller instruera	Talar i viss grad om textens funktion, t.ex. att övertyga, roa, informera eller instruera, med avseende på innehåll, ämne och lexikogrammatiska drag	Talar i hög grad om textens funktion, t.ex. att övertyga, roa, informera eller instruera, med avseende på innehåll, ämne och lexikogrammatiska drag
13	Talar i låg grad om textens mottagarroller	Talar i viss grad om textens mottagarroller	Talar i hög grad om textens mottagarroller
14	Talar i låg grad om textens sändarroller	Talar i viss grad om textens sändarroller	Talar i hög grad om textens sändarroller

I analysen kan interaktiv textrörlighet vara svår att urskilja då den kan ligga nära den textbaserade textrörlighet som uttrycks i dimension 7 där texten granskas. Textrörligheten analyseras enbart som interaktiv då det är tydligt att det är sändare, mottagare, texttyp och syfte som åsyftas och att utsagan eller yttrandet inte är en diskussion av textinnehållet som sådant.

Exempel 63 visar hur textrörligheten i ett av samtalen tar en interaktiv vändning:

Exempel 63

> Lärare: Mmm, finns det någon anledning tror ni att man spar med miljöbeskrivningar i en sån här myt? Alltså att man inte blir för detaljerad?
> E14: Mmm, det blir ju säkert för mycket folk att hålla reda på.
> E13: Ja det är säkert som E14 säger att man vill hålla sig till huvudpersonerna ... handlingarna liksom.

Analysen visar hur författarambitionen diskuteras, här i ett anonymt *man*, men också genom att ett mottagarperspektiv lyfts fram i kommentaren om att det blir för mycket att hålla reda på för läsaren. Den interaktiva textrörligheten är här av låg grad då utsagorna är relativt vaga. Den interaktiva textrörligheten

är dock vid då den innebär att samtalet rör sig i dimension 13 och 14 då sändar- och mottagarroller tas upp, och i dimension 12 då textens funktion nämns, samt i dimension 11 då texttyp nämns. Lärarfrågan berör dimensionerna 11, 12 och 13, om sändarens tanke med funktionen av miljöbeskrivningar i texttypen. Elevkommentarerna berör enbart sändar- och mottagarroll, dimensionerna 13 och 14 och fångar inte upp frågan om miljöbeskrivningarnas plats i texttypen.

Interaktiv textrörlighet i de olika ämnena

En redovisning av interaktiv textrörlighet i de 48 jämförda textsamtalssekvenserna i alla tre ämnen presenteras här och följs sedan av redovisningar av hur interaktiv textrörlighet framträdde i respektive ämnes textsamtal. Interaktiv textrörlighet då sändar- och mottagarroller och genredrag diskuteras, är den minst vanligt förekommande textrörlighetstypen i materialet.

Tabell 19. Antalet sekvenser med interaktiv textrörlighet, dimensioner och grad, i de olika ämnena.

Ämne	Antal sekvenser med interaktiv textrörlighet	Dimensioner	Grad
Träteknik	(1)	(går ej att avgöra)	(Låg)
Svetsteknik	–		
Svenska	1	11−14	Låg

I träteknik förekommer en sekvens med en ansats till interaktiv textrörlighet. I svenskämnet förekommer en sekvens där utsagorna rör sig i alla de interaktiva dimensionerna. Då det saknas interaktiv textrörlighet i svetsteknik och den interaktiva textrörligheten i träteknik innebär en ansats som inte utvecklas, medan det i svenska finns viss interaktiv textrörlighet då eleverna i låg grad samtalar om att textens drag påverkar hur de läser den, kan man säga att den interaktiva textrörligheten generellt är låg. Att texten i så liten omfattning objektifieras innebär att sätten att tala om texten begränsas och därmed kan även förutsättningarna för att utveckla förståelse för texterna begränsas. Den interaktiva textrörlighetstypens möjligheter till att uttrycka och utveckla förståelse för exempelvis texttypens lexikogrammatiska särdrag eller hur en läsare kan ta sig an texten och arbeta med den utnyttjas inte. Här finns alltså en outnyttjad potential för att göra texten synlig som text, att se författaren bakom och hur texten påverkar läsandet (jfr Danielsson 2010, 2011).

Att inte fånga upp läsar- och författarroll

I det träteknikska ämnet finns en sekvens som är en kombination av textbaserad textrörlighet kombinerat med en ansats till interaktiv textrörlighet i låg grad. En elev kommenterar texten med: ”Samma sak hela tiden!” vilket är en till viss del kritisk kommentar till innehållet och kan därmed utgöra textrörlighet i dimension 7 i låg grad. En annan elev inflikar: ”Djävla arbetsmiljöverket.” Detta pekar mot en i låg grad interaktiv kommentar då den öppnar för en diskussion kring skillnaden mellan textens upphovsmän och dem som författat de föreskrifter den presenterar. Läraren frågar eleverna varför de tror att det står så mycket om arbetsmiljöverket. Detta öppnar för textbaserade kommentarer men kan också potentiellt bjuda in till interaktiv textrörlighet då både sändarroll och mottagarroll kunde diskuteras här. En elev svarar: ”För att det handlar om dem kanske?”. Elevkommentaren vilken kunde ha lett till en interaktiv sekvens där frågan reddes ut fångas dock inte upp, utan samtalet går vidare med en annan fråga.

Att inte visa interaktiv textrörlighet

I svetstekniken framträder ingen interaktiv textrörlighet då textsamtalet inte rör vare sig sändar- och mottagarroller eller textens funktion. Texten benämns som ”boken” och texttypiska strukturer kommenteras inte trots att texten segmenteras i avsnitt.

Att koppla läsarens uppfattning till texttypiska drag och författarintention

Att diskutera hur texten fungerar för förståelsen av texten eller för läsupplevelsen är alltså att röra sig interaktivt i texten, vilket i viss mån görs i textsamtalet i svenska. I Exempel 64 visas hur det i en textsamtalssekvens i svenskämnet framträder interaktiv textrörlighet. Eleverna har fört en till viss del kritisk diskussion kring texten. De har beskrivit att de tycker att det är svårt att få en bild av hur miljön i de myter de läst såg ut och då rört sig textbaserat i dimension 7. Läraren ställer nu en följdfråga med ett mottagarperspektiv: ”hade ni önskat mer…?” och bjuder därmed in till interaktiv textrörlighet. Elevsvaret: ”Nu var det typ bara en kossa på två ben som …”, innebär ett kritiskt förhållningssätt till texten vilket innebär att det är textbaserat i dimension 7, om än i låg grad. Men den textrörlighet som visas har också ett mottagarperspektiv: ”man hade fått bilda sig en uppfattning”, vilket innebär ett interaktivt förhållningssätt i dimension 13. Kommentaren om textens funktion: ”då hade det blivit mer personligt”, innebär textrörlighet i dimension 12. Även lärarens nästa följdfråga om anledningen till att en författare sparar in på miljöbeskrivningar bjuder in till interaktiv textrörlighet då den har ett sändarperspektiv.

Exempel 64

> Lärare: Jaa, hade ni önskat mer miljöbeskrivningar i texten då så att man ... jag vill veta mer om hur det såg ut ...
> E13: Ja för då hade det blivit mer personligt när man läste och man hade fått bilda sig en uppfattning ... Nu var det typ bara en kossa på två ben som slog ihjäl folk och ...
> E10: Mmm.
> E14: Och folk som flög för nära solen och ...
> Lärare: Mmm, finns det någon anledning tror ni att man spar med miljöbeskrivningar i en sån här myt? Alltså att man inte blir för detaljerad?
> E13: Mmm, det blir ju säkert för mycket folk att hålla reda på.
> E14: Ja det är säkert som E13 säger att man vill hålla sig till huvudpersonerna ... handlingarna liksom.

Samtalet berör alltså först hur texten kan påverka en läsupplevelse och sedan funktionen av miljöbeskrivningar i genren. Läraren frågar om eleverna tror att det finns någon anledning till att det är få miljöbeskrivningar ”i en sån här myt”, vilket innebär dimension 11 och 12 då samtalet rör sig kring texttypiska drag, det vill säga mytens sätt att berätta och funktion. Ett mottagarperspektiv, dimension 13, framträder i kommentaren om att det blivit mer *personligt* och att läsaren hade fått *bilda sig en uppfattning* om det hade varit mer miljöbeskrivningar. Samtidigt öppnar frågan för ett sändarperspektiv, vilket får till följd att textsamtalet rör sig i dimension 14, då en författarambition lyfts in i samtalet genom att textsamtalet rör anledningen till att *man spar, man inte blir för detaljerad* och *man vill hålla sig till huvudpersonerna… handlingarna*. Eleverna utvecklar dock inte något fördjupat svar på frågan och textrörligheten blir därför av relativt låg grad. Lärarens frågor stöttar här eleverna till den interaktiva rörligheten exempelvis genom att pronomenet *jag* lyfter in läsaren, men också det neutrala *man* som antyder en författare till texten. Elevernas respons är att exempelvis lyfta fram en författarambition: ”*man* vill hålla sig till huvudpersonerna .. handlingarna liksom” och ställer det i relation till de egna uppfattningarna om hur de möter och läser texten. I textsamtalet i svenskämnet ställs alltså två frågor som bjuder in till interaktiv textrörlighet. Ytterligare två frågor är både interaktiva och textbaserade men de frågorna får associativa svar.

I textsamtalet i svenska kopplas i viss mån elevernas uppfattning om texten till mytens texttypiska drag och författarambition vilket kan bidra till att vidga förståelsen för texten.

Vid eller snäv, bred eller begränsad − Sammanfattande jämförelse av visad textrörlighet i de tre ämnena

Detta avsnitt är avsett att utgöra en jämförelse av de tre typerna av textrörlighet. Rörligheten i texterna skiljer sig åt i de tre olika ämnena. Tabell 20 ger en översikt över resultatet av textrörlighetsanalysen.

Tabell 20. Textrörlighet, dimensioner och grad relaterat till ämne.

Antal sekvenser med olika textrörlighetstyper	Träteknik	Svetsteknik	Svenska
Textbaserad (inom parentes sekvenser med såväl textbaserad som associativ textrörlighet)	9, D:1, G: Låg	6 (2), D: 1,2−4,5, G: Låg, medel	8 (3), D:1−7, G: Medel, hög
Associativ	1, D:8 G: Låg	5, D:8,9, G: Låg, medel	4, D:8, 9, 10, G: Medel, hög
Interaktiv	(1), D: går ej att avgöra, G: Låg	−	1, D:11−14, G: Låg

Tabell 20 visar att textrörligheten varierar i urvalet av samtalssekvenser. I träteknik framträder textrörligheten i dimension 1, samt en förekomst i dimension 8 och en ansats till interaktiv rörlighet. I svetsteknik framträder textrörligheten i dimensionerna 1, 2, 4 och 5, samt 8 och 9. I svenskämnet framträder textrörligheten i alla dimensioner.

I textsamtalet i träteknik är textanknytningen ofta vag. Eleverna tycks inte veta vad i texten de samtalar om utan snarare gissa. Frågorna är främst isolerade och bjuder i första hand in till textbaserade svar i de lägre dimensionerna. Elevernas textrörlighet är begränsad, av textbaserad textrörlighetstyp och snäv inom de lägre dimensionerna. Frågorna får textbaserade svar i dimension 1 och består av enstaka ord ur texten. Många elevsvar bemöts av läraren som felsvar med ett nej och sedan ställs en ny fråga, som söker svar som handlar om textens innehåll och topiker men som inte ställs på ett textfokuserat vis. Ibland har frågorna tydligare textanknytning och fokuserar då på att hämta detaljfakta ur texten. Textrörligheten är snäv och begränsad. Dialogiciteten i samtalet är begränsad (jfr Dysthe 2003, Rancière 2011, Nystrand et al. 1997).

I svetsteknikens textsamtal är textfokuset större och textsamtalet har tydlig textanknytning hela tiden. Klassen läser stycke för stycke samtidigt och ett

samtal förs som knyts till det aktuella textstycket och reder ut exempelvis begrepp ur stycket innan eleverna läser vidare. Man arbetar sig på så vis igenom segment för segment av texten. I textsamtalet i svetsteknik ges eleverna möjlighet att relatera textens begrepp till sin svetspraktik. Frågorna är flerledade och inbjuder till textbaserade och associativa yttranden. Textrörligheten varieras dynamiskt (jfr af Geijerstam 2006) mellan textbaserade och associativa sätt att röra sig i texten. Elevernas textrörlighet i förhållande till svetstexten är genomgående textbaserad i dimensionerna 1−5 och associativ i dimension 8 och 9. Relativt sett är textrörligheten bredare mellan textrörlighetstyper och vidare mellan dimensionerna. Generellt är textrörligheten av låg grad, med kortfattade svar. I samtalet ställs frågor om textens innehåll och läraren reder ut vad begrepp står för och då eleverna visar associativ textrörlighet använder de både personliga erfarenheter och kunskaper. Sättet att tala om texten och det möte med texten som framträder framstår som till viss del dialogiskt. Läsandet knyts till görandet genom att texten betraktas som en grund för svetspraktiken och bearbetas för att praktiken ska förbättras.

I svenskämnet är textrörligheten varierad. Eleverna är väl förberedda för textsamtalet genom först kollektivt och sedan individuellt arbete. Samtalet rör sig i alla tre textrörlighetstyper. Textrörligheten är alltså bred. Frågorna är flerledade och bjuder in till flexibel rörlighet mellan textrörlighetstyperna och mellan de textbaserade dimensionerna. I svenskämnet hakar ofta elevers utsagor i varandra och svarar kollaborativt på lärarens frågor. Yttrandena består också vid ett flertal tillfällen av flerledade och utförliga elevkommentarer. Samtalssekvenserna blir därmed flerledade. Textrörlighet i de högre textbaserade dimensionerna kräver också mer utförliga utsagor och yttranden för att uttrycka innehållet i kommentarerna kring texten. Rörligheten mellan dimensionerna vidgas och eleverna rör sig genom samtalets gång i alla de textbaserade dimensionerna, och relativt ofta i hög grad. Associativ textrörlighet visas genom egna personliga erfarenheter och kunskaper och genom textjämförelser. Eleverna visar viss interaktiv textrörlighet och talar då om texten ur sändar- och mottagarperspektiv. Textsamtalet i svenskämnet har alltså både vid rörlighet mellan dimensionerna och bred rörlighet mellan textrörlighetstyperna. Dialogiciteten framstår som vid såväl i mötet med texten som i interaktionen mellan deltagarna.

Det framgår alltså av empirin att textsamtalen i de olika ämnena ger olika möjligheter till textrörlighet och därmed till olika sätt att röra sig i textens innehåll och uttrycka och utveckla förståelse för texten. Det framgår också att de olika möjligheterna tas tillvara i samtalen. Den textrörlighet som framträder speglar de möjligheter som erbjuds och hur lärtillfällena har organiserats.

Progressiv textrörlighet

De bilder av textsamtalen som undersökningen ger upphov till är dels en bild av ett textsamtal som står och stampar i texten, dels bilder av textsamtal där det på olika sätt är möjligt att röra sig i texten. Analysenheten är alltså en kollektiv interaktion där ett yttrande ofta består av flera kortare och längre utsagor från olika deltagare. Textrörlighetens olika dimensioner har tidigare beskrivits i termer av yta och djup, vilket i individuella textrörlighetsprofiler kan beskriva individens rörlighet i texten med större precision (se Liberg et al. 2012b). För att diskutera ett textsamtals kollaborativa textrörlighet som en faktor som bidrar till att konstruera en zon för proximal läsutveckling kan det även vara fruktbart att tala om *progression* då detta begrepp säger något om utveckling. Progression i textsamtalet innebär variation mellan uttryck för olika textrörlighetstyper, dimensioner och grader. Med progression menas alltså inte något slags linjärt framåtskridande, att ta sig från punkt a till punkt b. Snarare handlar progression om att uttrycka och möjliggöra utveckling av fördjupad förståelse genom att läsare på ett varierat vis rör sig i relation till texten. Progressiv textrörlighet innebär att läsarna flexibelt genom att tala om texten på flera olika sätt rör sig dynamiskt mellan dimensionerna och därmed uttrycker och utvecklar förståelse för texten på flera sätt (jfr begreppen *dynamisk position* samt *aktiv rörlighet* i af Geijerstam 2006:147−148, samt *dynamisk rörlighet* i af Geijerstam 2014:58). I ett samtal kan sådan variation bidra till att möjliggöra utveckling av större och vidare förståelse av olika slag för textens innehåll eftersom det blir möjligt för eleverna att möta texten ur ett flertal olika positioner. Att använda begreppet progression innebär att lyfta fram vilka utvecklingsmöjligheter som en alltmer dynamisk textrörlighet ger. Progression står alltså i relation till samtalet som helhet och inte till de enstaka utsagorna.

Textrörligheten av alla tre typer har beskrivits som *bred* i de undersökta samtalen och som *begränsad* då textrörligheten visas i endast en typ. Samtidigt har textrörlighet i samtliga dimensioner av en textrörlighetstyp beskrivits som *vid* och i få dimensioner som *snäv*. Genom dessa beskrivningar har det i de olika textsamtalspraktikerna framträtt bilder av den progression som textsamtalen visar och möjliggör. Textsamtal som utvecklas mot såväl vid som bred textrörlighet, eller en högre grad av textrörlighet, innebär textrörlighetsprogression. Ett textsamtal som varierat rör sig mellan flera textrörlighetstyper och mellan flera dimensioner utgör på så vis ett progressivt textsamtal. Då begreppet progression beskriver möjligheter till utveckling av sätt att röra sig i texten kan det samtidigt som det beskriver uttryck för förståelse, beskriva möjligheter till utveckling av förståelse för texten då de varierade sätten att röra sig i texten innebär att textinnehåll och kunskaper förhandlas dynamiskt.

Begreppet progression antyder visserligen att textrörlighet i exempelvis dimension 7 kräver mer än enbart dimension 1. En utsaga eller ett helt yttrande i dimension 7 förutsätter nämligen rörlighet även i tidigare dimensioner och

kan därför även i sig själv tyda på progression i betydelsen flexibel rörlighet mellan ett flertal textbaserade dimensioner. Att ett samtal rör sig exempelvis från dimension 7 till dimension 1 behöver dock inte tyda på någon avtagande eller bristande progression utan enbart att samtalet rör sig vidare mellan de olika dimensionerna. Det finns alltså en slags inbyggd progression i den ökande komplexiteten mellan de textbaserade dimensionerna. Man kan dock tala om progressiv textrörlighet även inom de övriga textrörlighetstyperna då ett samtal som flexibelt rör sig varierat mellan flera dimensioner av associativ eller interaktiv textrörlighet kan innebära möjligheter till vidgad förståelse av texten.

I textsamtalspraktiken i det tratekniska ämnet framträder en snäv och begränsad textrörlighet som inte visar progression. Textsamtalet förblir i stort sett främst i dimension 1 av textbaserad textrörlighet i låg grad då begrepp och detaljer lyfts ur texten.

Svetsteknikens textsamtal är till viss del rörligt mellan två textrörlighetstyper, textbaserad och associativ och det förekommer flexibilitet mellan ett antal olika dimensioner av dessa textrörlighetstyper. Textsamtalet tyder därmed på viss progression.

Då läraren och eleverna i svenskämnet genom undervisningsprocessen och samtalet behandlar allt mer av textens innehåll, generaliserar och relaterar detta till tidigare erfarenhet och kunskap samt läsar- och författarroll kan rörligheten i texten utvecklas. Här kan noteras att då associativ textrörlighet visas är den textbaserade textrörligheten i samma sekvens av högre grad: medel−hög med mer självständiga och fördjupade resonemang.

I textsamtalet i svenskämnet är textrörligheten alltså progressiv. En bidragande orsak till samtalets förhållandevis progressiva textrörlighet kan vara hur samtalet präglas av dialogicitet och deltagande i en dialogisk textpraktik. Olika röster hörs och olika utsagor jämförs. Några direkta motsättningar kan i och för sig inte urskiljas, snarare hur olika utsagor utvecklas mot kollaborativa yttranden. Det som sägs fångas upp av läraren (jfr Dysthe 2003) och får gå vidare till fler samtalsdeltagare.

Kapitel 9. Diskussion

Det övergripande syftet med denna studie var att undersöka hur textsamtal i några olika ämnen på det industritekniska programmet fungerar som utgångspunkt för diskussion om texters innehåll och därmed hur de ger möjlighet till ökad förståelse för texters innehåll (se Syfte och forskningsfrågor). I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till de tre specificerande forskningsfrågorna vilka syftade till att ge svar på i) hur lärarna organiserar och genomför textsamtalen, ii) vilka språkliga samband till texten som konstrueras då textinnehållet introduceras och utvecklas i textsamtalet, och iii) vilka sätt att röra sig i texten som framträder i textsamtalet.

Inledningsvis ges en sammanfattande kommentar om studiens huvudresultat och en tabell som visar textsamtalens organisation, sambanden mellan text och textsamtal, samt textrörligheten. Därefter besvaras studiens forskningsfrågor. Den första forskningsfrågan besvaras under rubriken Textsamtalens organisation och genomförande. Här diskuteras också hur den syn på textsamtal som lärarna ger uttryck för i samtal verkar fungera som utgångspunkt för hur de organiserar textsamtalen. Hur textsamtalen organiseras och genomförs i de olika ämnena relateras sedan till den yttre kontexten i avsnittet Textsamtalen i relation till programmål, ämnens syften, traditioner och ämneskonceptioner.

Under rubriken Textsamtalen som sätt att skapa samband till texten och att röra sig i texten, diskuteras forskningsfrågorna 2 och 3. Detta görs utifrån resultaten kring hur lexikal kohesion och aktivitetssekvenser samt konjunktiv kohesion samvarierar med textrörlighet liksom hur progressiv textrörlighet framträder i samtalen. Därefter förs i avsnittet Textsamtalspraktikerna, en sammanfattande diskussion kring hur organisation och genomförande, samt språkliga samband mellan text och textsamtal och rörlighet i texten, sammantaget konstruerar skilda textsamtalspraktiker med olika läsutvecklande möjligheter. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Textsamtalen i studien syftar alla till att stötta elevernas läsande och förståelse av texterna, men utgör exempel på olika slags textsamtalspraktiker. Frågornas karaktär är olika, textsamtalsuppgifterna läggs upp på olika sätt och samtalen utformar sig på olika sätt. Eleverna, som rör sig mellan de olika textsamtalspraktikerna uttrycker textrespons på olika sätt. I Tabell 21 redovisas genom avsnittsrubrikerna ur de olika resultatkapitlen en bild av de exempel på textsamtalspraktiker som framträder i de tre olika ämnena i klassen på industritekniska programmet.

Tabell 21. De olika ämnenas textsamtalspraktiker.

Ämne	Textsamtalens organisation	Sambanden Text − Textsamtal	Textrörligheten
Träteknik	Enskilt läsande och frågor om detaljer; Läsa för att förstå fakta	Att repetera ord ur texten; Att sambandet till texten är vagt	Att gissa ordet – ett förhör; Att erfarenheten inte ställs i relation till texten; Att inte fånga upp läsar- och författarroll
Svetsteknik	Texten segmenteras och begrepp reds ut; Läsa för att förstå och göra	Att variera taxonomiskt och koppla till aktiviteter och implikationer; Att skapa logik mellan textens begrepp och elevernas praktikerfarenheter	Att reda ut begreppet – ett texttolkande samtal; Att erfarenheter av att göra ställs i relation till texten; Att inte visa interaktiv textrörlighet
Svenska	Högläsning och förförståelse; Läsa för att förstå och reflektera tillsammans	Att utforska fältet; Att långa resonemang hålls samman	Att tala om lärdomar – ett dialogiskt texttolkande samtal om innehåll och innebörd; Att erfarenheten, kunskapen och andra texters innehåll ställs i relation till texten; Att koppla läsarens uppfattning till texttypiska drag och författarintention

De olika analysingångarna har möjliggjort att nyanserade bilder av de olika textsamtalspraktikerna har kunnat ges och beskrivas. Beskrivningen av textsamtalens organisation ger en bild av hur lärarna väljer att rama in samtalet genom dels enskilt läsande och faktafrågor, dels gemensamt läsande och reflektion. Analysen av lexikal kohesion och aktivitetssekvenser ger en bild av framväxande begreppskategorier och hur dessa relateras till mer vardagliga

begrepp och erfarenheter. Analysen av konjunktiv kohesion visar på hur sådana logiska samband skapas mellan text och textsamtal som kan bidra till att textinnehållet bearbetas, sträcks ut och förstärks. Undersökningen kompletteras av textrörlighetsanalyser samt analyser av hur frågor bidrar till rörligheten i texten, vilket dessutom säger något om hur förståelse för texten uttrycks och möjliggörs genom att deltagarna i textsamtalet rör sig i textens innehåll och struktur, relaterar den till egna erfarenheter och kunskaper samt till läsar- och författarroll. Vikten av att analysera såväl språkliga samband som rörligheten i texten baseras i tankar om att i språket, som är människans viktigaste medierande redskap (se t.ex. Säljö 2000), föds och utvecklas tanken och förståelsen (Vygotskij 1934/2001). Med andra ord, och i en parafrasering på Halliday: i språket i textsamtalet skapas och återskapas mötet med textens innehåll (jfr Halliday 1978). Då förståelse är responsiv måste texten på olika sätt bearbetas i en respons för att leda till förståelse. Om textens innehåll, idéer och tankar inte omformuleras och omsystematiseras utan endast upprepas innebär det snarast att den förståelse som nås blir passiv (jfr Bakhtin 1986).

Tillsammans ger de olika analyserna av lexikal och konjunktiv kohesion, aktivitetssekvenser samt textrörlighet en bild av hur textsamtalen i de tre olika ämnena tar sig uttryck gällande hur textens innehåll framträder i samtalet. De olika analysingångarna stärker tolkningen av hur textsamtalen i träteknik, svetsteknik, respektive svenska, fungerar som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll. De olika bilder som framträder sträcker sig från textsamtalet som en repetition av textinnehåll, till textsamtalet som en utvidgande diskurs.

Diskussionen av textsamtalens organisation, genomförande, kohesion och textrörlighet utgår från den triangel de didaktiska frågorna om *vad*, *hur* och *vem* skapar (Hägerfelth 2004:63 Molloy 2002, Öhman 2014). Den didaktiska triangeln illustrerar relationen och mötet mellan läraren, eleven och innehållet och hur de tillsammans skapar förutsättningar för lärande. I detta fall handlar det om hur eleverna i den industritekniska klassen möter innehållet i ämnenas texter genom de textsamtal som lärarna skapar förutsättningarna för. I denna diskussion blir följande begrepp av särskilt intresse: *zon för proximal utveckling*, *begreppsbildning* (Vygotskij 2001), *dialogicitet* (Bakhtin 1986, Dysthe 2003), samt *inramning*, *igenkänning*, *rekontextualisering*, och *kod* (Bernstein 2000). Mot bakgrund av det övergripande sociokulturella perspektiv och situerade meningsskapande som denna avhandling utgår ifrån (Säljö 2000, Vygotskij 2001, Bakhtin 1986, Halliday 1978) ses varje språklig framställning som görs även som att den ”placerar oss i en kulturell och historisk tradition” (Dysthe 2003:47). Därför belyses diskussionen ävenledes, i anslutning till diskussionen av textsamtalens genomförande och organisation, av några reflektioner kring hur de språkliga målen beskrivs i styrdokumenten, vilka är en del av den kulturella och historiska traditionen i skolan.

Textsamtalens organisation och genomförande

Det här avsnittet diskuterar främst hur textsamtalens organisation och genomförande ger förutsättningar för ett dialogiskt samtal (se t.ex. Dysthe 2003) men det inleds med en kortfattad beskrivning av hur det som framkom i reflekterande metasamtal med de tre lärarna kan relateras till deras planering, organisation och genomförande av textsamtalen.

Det visade sig finnas en överensstämmelse mellan det som sades i de metasamtal som fördes om textsamtalen och det som ägde rum i textsamtalen. Läraren i träteknik talade om att eleverna bör veta vad de ska lära sig ur texterna. Reflektionerna handlade om att läsa för att förstå fakta. I linje med detta präglades också textsamtalen i träteknik av enskilt läsande och detaljfrågor. Detaljfrågorna ledde till sökläsande och ett textbaserat sätt att tala om texten i dimension 1, där enstaka ord hämtades ur texten. Läraren säger i det inspelade reflektionssamtalet också att eleverna inte vet ”vart” läraren vill att de ska med läsningen. Detta kan tolkas som att läraren menar att eleverna inte förstår syftet med läsningen. Reflektionerna tyder på att läraren inte har tillgång till sådana verktyg som kan stötta planeringen av organisationen och genomförandet av textsamtal. Ett exempel på detta är då läraren uttrycker att eleverna borde fått veta vad hen ville att de skulle lära sig och att frågor borde ha förberetts,

Läraren i svetsteknik talade om ordförståelse och vikten av att relatera läsningen till praktiken, att läsa för att förstå och göra. Texten segmenterades och lästes avsnitt för avsnitt och ämnesspecifika begrepp och fackuttryck diskuteras i relation till sådant eleverna redan kan och har erfarenhet av. Läraren påpekade också i reflektionerna kring sin textsamtalspraktik att elever uppfattar och värderar texters innehåll väldigt olika. Det tyder på och kan innebära att svetstekniklärarens dels har en syn på textsamtalet som något dialogiskt, dels har en ambition att textsamtalet ska underlätta mötet mellan eleven och textens innehåll.

Läraren i svenska talade om vikten av elevernas förförståelse och att alla kan följa med genom exempelvis den högläsning som görs samt att eleverna ska få utgå från egen erfarenhet för att utveckla förståelsen för texten gemensamt och läsa för att reflektera tillsammans. Textsamtalen i svenskämnet präglades också av att samtalet framstod som en kollektiv och kollaborativ läsning där textrörligheten innebar att eleverna tillsammans reflekterade över textens innehåll. Läraren i svenska tycks ha andra förutsättningar än yrkeslärarna för att tala om textsamtalen och elevernas läsning, och att organisera textsamtalen, och tycks därmed kunna ge andra förutsättningar för eleverna i textsamtalen (jfr Westlund 2013, Iversen Kulbrandstad 2003).

I undersökningens svenskämne bygger textsamtalen på att eleverna ska vara väl förberedda. Introduktioner, gemensamma och individuella genomläsningar, och loggboksskrivande stöttar eleverna i en organisation som möjliggör igenkänning och explicitgör läsandets och textsamtalets realiseringsregler

(jfr Bernstein 2000). Genomförandet av samtalet bygger på att läraren fångar upp det som sägs i samtalet, omformulerar det och knyter det till texten ur flera perspektiv. I reflektionerna talar läraren om förståelse för texten genom ett dialogiskt samtal som knyter an till sådant eleverna bär med sig in i läsningen.

De möjligheter som ges för mötet med texten ser med andra ord olika ut i de olika ämnenas textsamtal och en central aspekt berör just den dialogicitet som samtalet öppnar för. Dialogiciteten i samspelet mellan läraren och eleverna i textsamtalet möjliggör eller begränsar den förståelse för texten som kan utvecklas i textsamtalet. Ämnestexternas innehåll medieras på skilda vis genom dialogen (Vygotskij 2001). Om samtalet är repeterande som det framstår i träteknikens eller dialogiskt utforskande som det framstår i svenskämnet får alltså inverkan på det innehåll som medieras och hur detta innehåll kan förstås.

I textsamtalen i träteknik begränsas dialogiciteten bland annat genom att utsagor bemöts som felsvar och elevers textrörlighet avvisas istället för utvecklas då läraren är ute efter ett förtolkat svar. Lärarens avsikt är att eleverna ska få en korrekt förståelse för texten, men hen tycks sakna verktyg för att leda en stöttande dialog kring textens innehåll. I textsamtalen i svenska och i svetsteknik är många elevutsagor svar på hur läraren har fångat upp rörlighet i texten i olika omformuleringar och följdfrågor vilka skapar olika slags dialogicitet. Dysthe menar att elever som får delta i en sådan diskursgemenskap, som kan röra exempelvis en text, där lärandet är distribuerat bland deltagarna, dels kan få en djupare förståelse av texten genom att många röster tillåts samspela, dels kan den sociala praktiken ge lärdomar om hur texter kan tolkas för olika syften. På så vis kan eleverna gradvis bli allt mer kompetenta deltagare i lär- och läsprocessen, vilket kan jämföras med det som äger rum i undersökningens svenskämne (Dysthe 2003:54).

Dialogiciteten avspeglar sig också i såväl sätten att tala om texten som sätten att röra sig i texten, vilket diskuteras vidare i avsnittet Textsamtalen som sätt att skapa samband till texten och att röra sig i texten. Resultatet visade att läs- och textsamtalspraktikerna i de tre undersökta ämnena skiljde sig åt gällande hur samband med texten byggdes upp i samtalet och de sätt att röra sig i texten som framträdde, vilket kan inverka på elevernas läsande av och möjligheter att förstå de ämnesspecifika texterna. Lärarnas organisation och genomförande av textsamtalen innebar att den didaktiska inramningen skiljde sig åt mellan samtalen. En aspekt av den didaktiska inramningen av elevernas möte med texten är tidsaspekten. Hur länge eleverna får arbeta med läsandet och förberedelserna för textsamtalet tycks ha betydelse för hur samtalet sedan utformas och möjligheten till dialogicitet. I det träteknikska textsamtalet fick eleverna läsa en lång, för klassen tidigare okänd text utan egentliga förberedelser och på så kort tid att ingen i klassen hann läsa klart texten. Detta innebar att eleverna inte hade någon överblick över texten i textsamtalet. I svetsteknikens textsamtal introducerades texten kort och eleverna läste ett kort stycke i

taget, individuellt och samtidigt i klassen. Textsamtalet handlade sedan om något begrepp ur det aktuella textstycket. Eleverna visste var i texten begreppet hämtades, men det är oklart om begreppets relation till den övriga texten stod klart för dem. Samtalet kan till viss del jämföras med hur läraren inom QtA (se exempelvis Reichenberg 2005) segmenterar texten och samtalar om innehållet del för del. Eleverna fick dock inte lära sig att själva ställa frågor till texten. Svetstekniklärarens formulerade frågor kring textavsnittets centrala delar och stöttade eleverna i att utifrån praktiska kunskaper och erfarenheter röra sig i textinnehållet. Denna möjlighet att relatera de egna erfarenheterna i en kollaborativ dialog med texten är det mest framträdande dialogiska draget i svetstekniken. I svenskämnet förbereddes eleverna för textsamtalet genom introduktion till såväl kontext som text (jfr Rose & Martin 2012). Den första genomläsningen var kollektiv och bestod i högläsning, och eleverna följde med i texten. I ett klassrumssamtal sammanfattades handlingen och kontexten diskuterades. Efter detta läste eleverna texten individuellt och skrev loggbok. I textsamtalet har sedan eleverna god överblick över textens innehåll, relaterar det till egen erfarenhet och gör även vissa kopplingar till texten som objekt. Textsamtalet i svenskämnet är genomgående dialogiskt i och med att eleverna formulerar de lärdomar de själva dragit ur texten både relaterat till den egna livsvärlden och till andra erfarenheter av läsande. Dessa lärdomar bryts mellan textsamtalsdeltagarna. I textsamtalspraktiken blir på så vis ”det kollektiva lässystemet” (Mehrstam 2009:213) synligt, alltså det som är den gemensamma läsning som framträder mellan deltagarna. Sättet på vilket textsamtalen i de två karaktärsämnespraktikerna genomförs kan ge eleverna olika möjligheter. I såväl svetsteknik som träteknik ägde, som nämnts ovan, läsande och samtal rum inom samma lektion och inom ett kort tidsspann. Svetstekniklärarens sätt att segmentera texten som ska läsas stöttade dock elevernas möjligheter till förståelse och innebar att de hade läst det som diskuterades och hade det i minnet. Att eleverna i trätekniken läste individuellt och på så kort tid att de inte hann med texten kan ha bidragit till svårigheterna eleverna hade att diskutera innehållet i texten. Alla hade inte läst det som diskuterades och ytterligare ett problem är att det kan vara svårt att hålla det i minnet som lästs för snabbt. Svetsteknikens relativt sett dialogiska textsamtalsstil där elevernas erfarenheter ställs i dialog med textens innehåll kan bidra till att stötta en utveckling mot att klara såväl gymnasiets krav på läsning som de krav som kommer sedan (jfr Fang & Schleppegrell 2008). Erfarenheten av en dialogisk samtalsstil kring den gemensamma läsningen kan också, som af Geijerstam (2006) menar, tas med in i läsandet av andra texter.

Sätten att tala om texterna formar också olika genrer. I svetsteknik används exempelvis återberättande av procedur för att skapa förståelse kring ämnesspecifika begrepp och i svenska används till exempel sedelärande återberättelse för att relatera texten till värderingar och erfarenheter. Bakhtin (1986) menar att det dialogiska samspelet alltid inordnas i olika talgenrer, vilka är

socialt, språkligt och kulturellt organiserade på ungefär samma sätt som grammatiken är organiserad (Bakhtin 1986:78). Vi socialiseras genom livet och kulturen in i att använda och förstå olika talgenrer som har olika funktioner i olika kontexter och som får olika kraft i olika sociala sammanhang. Genom lärarnas organisation av samtalen socialiseras eleverna i denna studie in i olika genrer i olika textsamtalspraktiker. Insocialiseringen sker både på en mikronivå som innebär att eleverna kan klara av textsamtalsuppgiften i och med att olika uttrycksformer möjliggörs i de olika samtalssekvenserna, och på en makronivå där olika framtida praktikgemenskaper kan öppnas, genom att kunskap som är möjlig att föra med sig in i nya sammanhang utvecklas. I träteknikken bestod många gånger yttrandena av en kort sekvens med fråga−svar. Thorson (2005) menar att den här typen av samtalsstruktur som liknar en IRE-struktur har sin plats och kan ge eleverna möjlighet att överta kunskap genom att internalisera den kollektiva diskursen. Den kortfattade samtalsformen har dock begränsade utvecklingsmöjligheter i jämförelse med en mer dialogisk kollektiv diskurs. I svetsteknikens och svenskämnets genrer å andra sidan bestod yttrandena av längre sekvenser av utsagor som hakade i varandra och hade en mer dialogisk och kollaborativ karaktär då elevernas respons på texten utgjorde en väsentlig del av samtalet. De genrer som utkristalliserade sig strukturerade vilka företeelser som var rimliga att knyta till fältet. Då genren var återberättande av procedur, som i svetstekniken, ställdes erfarenheter ur praktiken i relation till begrepp ur texten. Olika slags förklaringar redde ut begrepp. I svenskämnet knöt de sedelärande återberättelserna textinnehåll till värderingar (Rose & Martin 2012, 2013).

Den dialogicitet som fanns i exempelvis svenskämnets textsamtalspraktik präglades av respekt och en vilja att lyssna och förstå vad den andre sa. I det bakhtinska dialogbegreppet läggs inte vikt vid enighet och överbryggande av motsättningar. Istället betonas det vaga, heterogena, mångtydiga och flerstämmiga i dialogen, liksom motstånd, en vilja att leva med motsättningar, spänningar och artikulering av meningsskiljaktigheter. I materialet framträdde inte sådana meningsskiljaktigheter eller motsättningar kring texten som bidrog till att föra samtalet vidare. Dysthes sammanfattning av kärnan i Bakhtins idé om dialogen, med avseende på konkreta samtal, som ”respekten för den andres ord, viljan att lyssna och förstå på den andres premisser och att använda den andres ord som tankeredskap men samtidigt behålla respekten för de egna orden” (Dysthe 2003:13) kan dock sammanfatta hur dialogen i svenskämnet framträder.

I analysen av samtalen i svenska och svetsteknik framträder också texten därmed som en relativt jämlik utgångspunkt för ett lärande samtal (Rancière 2011). Läraren fungerar där med sin kunskap som den mest kompetente i en zon för proximal utveckling och leder samtalet genom att utgå från textens ord. Samtalet i träteknik framstår som mindre jämlikt bland annat då elevernas rörlighet i texten avvisas. I svetstekniken lyfter visserligen läraren vissa ämnesspecifika begrepp ur texten för att dessa ska utredas, men då elevernas egna

erfarenheter bjöds in för att förhandla fram en förståelse skapades ett mer jämlikt samtal. I analysen av svenskämnets textsamtal framstår samtalet som jämlikt inför texten, där utgick samtalet om texten ifrån frågan om vilka lärdomar eleverna drog ur texten. Textens egna ord är utgångspunkt i alla samtal men träteknikläraren har inte som de andra två lärarna de verktyg som krävs för att skapa en mer sammanhängande och rörlig meningsskapande textsamtalsstruktur (Eggins 2004).

I det samtal där läraren ber eleverna att beskriva vilka lärdomar de hämtat ur texten och resonera kring det framträder ett annat samtal än där läraren ber eleverna nämna detaljer ur texten vilka sedan (till viss del) förklaras. Det jämlika textsamtalet som tar sin utgångspunkt i textens egna ord kan ge möjlighet till lärande om det inte i första hand är förklarande (Rancière 2011). Förutsättningen för ett lärande textsamtal är (hos Rancière) att eleven får lära sig att förhålla sig till textens innehåll, använder dess ord och ställer dem i relation till tankar och erfarenheter och perspektiviserar texten. Detta är fallet i svenskämnet. Rancière går så långt som att säga att det är fördummande att förklara. Här kan det vara på sin plats att lyfta fram svetstekniklärarens samtalsstil. Eleverna leds in mot textens begrepp, men läraren talar själv mycket. Läraren förklarar dock inte begreppens innebörder utan leder snarare elevernas tankar in på praktiska exempel i form av de återberättade procedurer som får illustrera och därmed förklara begreppens innebörd. Denna form av förklaringar stöttar eleverna att relatera till och gå i dialog med textens innehåll, som annars till stor del skulle vara ogenomtränglig för dem. Eleverna ges möjlighet att relatera texten till sådant de gjort (se Iversen Kulbrandstad 2003).

Textsamtalen i relation till programmål, ämnens syften, traditioner och ämneskonceptioner

En viktig förutsättning för hur eleverna möter texten är hur lärarna organiserar samtalet. Innan diskussionen går vidare mot en mer detaljerad diskussion av hur mötet mellan elever och text gestaltar sig, är det därför väsentligt att också nämna de yttre förutsättningar som påverkar samtalet. Det som äger rum i ett textsamtal sker inte oberoende av dess kontext (jfr Linell 1998, 2009, se Anderson 2011). En yttre kontext i skolan utgörs av de styrdokument som reglerar arbetet i klassrummet, en annan kontext utgörs av ämneskonceptioner och ämnestraditioner. Analyserna av textsamtal i skolans kontext behöver därför ställas i relation dels till styrdokumenten, dels till olika ämneskonceptioner och ämnestraditioner som påverkar undervisningen i respektive ämne.

Lärarna kommer ur olika ämnestraditioner och bär med sig olika ämneskonceptioner vilka bidrar till hur de organiserar och genomför textsamtal i

sina respektive ämnen. Följande avsnitt beskriver några kursmål ur läroplanerna för Gymnasieskola 2011 (GY 2011) och diskuterar hur ämnestraditioner och ämneskonceptioner i de undersökta ämnena kan bidra i arbetet med texter.

Industritekniska programmets karaktärsämnen

Karaktärsämnena på yrkesprogram betraktas generellt som mer praktiska än teoretiska, så också på industritekniska programmet där ämnestraditionen är sprungen ur en arbetar- och hantverkstradition. Karaktärsämnena och kurserna är i skolpraktiken ofta inte klart avgränsade utan går in i varandra och undervisningen är ofta ämnesintegrerad kring olika projekt (Lind 2014). Det främsta syftet med dessa ämnen är att lära ut ett praktiskt yrkeskunnande och innehållet präglas av praktiska moment, men ett ytterligare syfte är att ge tillgång till ett yrkesspråk. För att bringa förståelse för de praktiska momenten och ge förmåga att självständigt utföra dem krävs teoretiska moment. Den textläsning som krävs för ämnena innebär ofta mycket specialiserade texter. Dels läses branschens facktexter, dels läses läroböcker.

På grund av det ämnesintegrerade arbetssättet har ämnena i undersökningen benämnts med begreppen *svetsteknik* respektive *träteknik* då avhandlingen berör karaktärsämnespraktikernas läsande och textsamtal. Dessa benämningar används inte för att motsvara kursen eller ämnet utan en karaktärsämnespraktik som alltså ofta arbetar ämnesintegrerat.

Styrdokumenten för den mängd ämnen vilka integreras inom svetsteknik och träteknik lyfter på olika vis fram aspekter av språkets betydelse för yrkeskompetensen. Nedan ges några exempel där fackspråk och ämnesspråk lyfts fram i ämnesplaner för några olika karaktärsämnen vilka är gemensamma för inriktningarna på industritekniska programmet. Det som sägs i textsamtalen i föreliggande undersökning bör ställas i relation till dessa mål.

I syftesbeskrivningen för ämnet *Industritekniska processer* står det att eleverna ska ges möjlighet att: ”utveckla kunskaper om termer och begrepp som används inom ämnesområdet samt förmåga att kommunicera” (Skolverket 2014). Ämnet *Människan i industrin* betonar vikten av att ge elever tillgång till språket för att utveckla: ”förmåga att använda korrekt fackspråk” (ibid.). För detta ämne nämns även vikten av multimodalt läsande: ”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att i tal och skrift uttrycka sig med den terminologi och de bild- och symbolkonventioner som gäller inom yrkesområdet” (ibid.). Undervisningen i ämnet *Produktionskunskap* ”ska ge eleverna förutsättningar att utveckla … förmåga att använda begrepp och uttryck som är relevanta för ämnesområdet” (ibid.). I ämnesplanen för ämnet *Produktionsutrustning* betonas vikten av att eleverna förstår och kan använda: ”vanligt förekommande begrepp” och utvecklar förmågan att: ”använda relevanta begrepp” (ibid.). Kursen *Industriteknisk fördjupning* lyfter fram att elever ska få utveckla förmåga att ”presentera” och ”dokumentera” processer och resultat

(ibid.). Sammanfattningsvis ska undervisningen i ämnesspråk ge förmåga att använda fackspråk och att kommunicera ämnesinnehåll.

Ämnesplanerna nämner inget explicit om att eleverna ska ges möjlighet att exempelvis utveckla förmåga att läsa facktexter och texter som är specialiserade för yrkesområdet. Begreppet *använda*, vilket återkommer i skrivningarna, innefattar dock rimligen att läsa och arbeta med facktexter. Att ges möjligheter att utveckla en alltmer avancerad förmåga att läsa utgör en av förutsättningarna för att kunna använda fackspråk och relevanta begrepp.[69]

Såväl svetsteknikläraren som träteknikläraren uttrycker i informella samtal behovet av att stötta eleverna för att läsandet ska fylla funktionen att ge ökad förståelse för såväl ämnesinnehåll som för hur ämnesinnehåll uttrycks språkligt i ämnets texter. Avsikten med undersökningens textsamtal är sådan stöttning som ska hjälpa eleverna att utvecklas såväl gällande läsande av de ämnesspecifika texterna som i relation till dessas ämnesinnehåll. Textsamtalen är, betraktade utifrån målen i styrdokumenten, avsedda att leda till att eleverna insocialiseras i sätt att använda fackspråk och ämnesspecifika begrepp och att de utvecklar förmåga att ta till sig de texter som krävs för att ges full tillgång till verkstadspraktiken och yrkeslivet med dess olika krav. Styrdokumenten ger inga fingervisningar om hur arbetet med språkutveckling ska utformas. Ämnets hantverkstradition inbjuder dock till en koppling mellan praktiken och läsandet av teori, samt att se läsandet som något som är till för görandet. Läsundervisningen handlar därför om att kunna läsa för att kunna göra. Nyttofunktionen (jfr Malmgren 1992) utgör bakgrund för läsandet och textsamtalet i såväl svetsteknik som träteknik. Undersökningen av textsamtalen ger en bild av att ämnesplanernas mål om att ge eleverna möjligheter exempelvis att utveckla sin förmåga att använda begrepp och uttryck som är relevanta för ämnesområdet uppfylls i olika hög grad i exemplen på de två yrkesinriktade textsamtalspraktikerna. Lärarna i träteknik och svetsteknik kommer ur ämnestraditioner där samtal om texter kanske inte kan sägas vara etablerat på samma sätt som i svenskämnet. Ämnestraditionerna kring arbete med texter bidrar till hur textsamtal i dessa ämnen organiseras och genomförs. Trots detta rör sig textsamtalspraktiken hos svetsläraren i två typer av textrörlighet och ett flertal dimensioner på ett flexibelt och progressivt vis. Det finns en variation i sättet att tala om texten som kan bidra till elevernas möjligheter att uttrycka och utveckla förståelse för textens innehåll. I det svetstekniska ämnet kan alltså målen nås i högre grad än i textsamtalspraktiken i det trätekniska ämnet. Exempel på hur svetsläraren arbetar för att kunskap om termer och begrepp ska

[69] Detta kan jämföras med hur Olofsson (2011) visar att läsandet orsakar problem i verkstaden samt Westman (2009) som visar att läsande är den vanligast förekommande skrifthändelsen på de yrkesprogram hon undersöker.

kunna utvecklas är bland annat då begreppen erfarenhetsvärde[70] och kallriktning[71] hämtas ur texten och diskuteras. Målet att ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att använda korrekt fackspråk uppfylls exempelvis i diskussionen om begreppet *deformation*, då läraren ger den mer vardagliga bryggan till begreppet deformation, genom att påpeka att man brukar säga att det slagit sig. Eleverna tränas också i att använda texterna då de som i dessa fall ges möjlighet att utvidga förståelsen för begreppen genom varierad lexikal kohesion. Det visar hur arbetet med att uppnå språkliga ämneskrav i en mer praktikinriktad ämnestradition kan se ut.

Svenskämnet

I textsamtalet i svenska framträder en bild av hur läraren och eleverna samtalar om texten på fler sätt än i de andra ämnena. Eleverna stöttas att hålla längre resonemang och läraren tycks ha fler verktyg för att samtala om texter. Svenskämnets första kurs, svenska 1, är en gymnasiegemensam kurs vilket innebär att alla elever som går på gymnasiet läser kursen. Svenskämnets innehåll är språket och litteraturen men svenskämnets utformning har historiskt präglats av olika ämneskonceptioner. Svenskämnet har beskrivits som färdighetsämne, som bildningsämne, samt som ett personlighetsutvecklande erfarenhetsbaserat ämne eller som ett demokratiämne (se t.ex. Malmgren 1996, Molloy 2002, 2007). Ämneskonceptionerna innebär olika sätt att se på svenskämnet; färdighetsämnet betonar träningen av språkliga färdigheter, bildningsämnet domineras av en ofta kanonisk litteraturläsning, medan såväl det personlighetsutvecklande erfarenhetsbaserade ämnet som demokratiämnet söker utgå från elevens erfarenhetsvärld och vidga denna mot omvärlden. Den svenskämneskonception som främst framträder i föreliggande undersökning är ett erfarenhetsbaserat personlighetsutvecklande ämne där det läraren kallar textförståelse i hög grad handlar om att relatera textens innehåll till den egna erfarenheten av och kunskapen om världen och andra texter.

Svenskämnet förändrades visserligen i och med ämnesplanerna i de nya skol- och gymnasiereformerna, men de gamla ämneskonceptionerna lever kvar och fogas in i den nya ämnesplanen. I en jämförande analys av de svenskämnen som framträder i LPO 1994 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet) och LGR 2011 (Läroplan för grundskolan) visar Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd (2012a) att de tydligaste skillnaderna står att finna exempelvis mellan de *mål att uppnå* som styrde undervisningen i 1994 års skolform och de *kunskapskrav* som styr undervisningen i 2011 års skolreform och också i att litteraturläsning har tonats ned till förmån för språkfärdigheter, formella aspekter av språket betonas i högre grad, texttypers makrostrukturer lyfts fram och olika typer av texter jämställs med skönlitteraturen (Liberg, af Geijerstam

[70] Se Exempel 17.
[71] Se Exempel 16.

& Wiksten Folkeryd 2012a). Med detta kan förändringarna i gymnasiekurserna i svenska jämföras. Exempelvis kan den nya kursen Svenska 1 i GY 2011 sägas präglas av ett större fokus på språk och färdigheter och ett nedtonat litteraturstudie i jämförelse med Svenska A i LPF 1994.

Språk och litteratur, texter och tolkningen av dessa är dock alltjämt centrala och svenskämnet har en texttolkande ämnestradition vilket bidrar till lärarens möjligheter att organisera och genomföra samtal om texter. I syftesbeskrivningarna som gäller läsande i GY 2011 står bland annat: ”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att [...] läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter […] I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen […] reflektera över och kritiskt granska texter” (Skolverket 2014). I styrdokumenten finns alltså mål för hur texter ska läsas och bearbetas, vilket läraren har att förhålla sig till i organisationen och genomförandet av textsamtalen. En ämnestradition där texttolkande är centralt och kanske även en lärarutbildning som har givit verktyg och modeller för att samtala om texter kan bidra till att stötta svenskläraren i arbetet med texter med eleverna. Undersökningens resultat visade också hur eleverna exempelvis som styrdokumenten skriver, fick ”sätta innehållet i relation till egna erfarenheter” (ibid.).

Eleverna i undersökningen får läsa och arbeta med texter. De reflekterar över texterna och sätter dem i relation till egen erfarenhet. Malmgren (1992) visar hur svenskämnet riskerar att reproducera sociokulturella skillnader mellan klasser på gymnasiet. I föreliggande undersökning framstår svenskämnet snarare som en utvecklande lärkontext där eleverna socialiseras in i deltagande i en dialogisk texttolkande samtalspraktik.

Textsamtalen som sätt att skapa samband till texten och att röra sig i texten

Då en viss samvariation blivit synlig genom jämförelsen av analyserna diskuteras i detta avsnitt svaren på fråga två och tre relaterat till varandra. Kohesionsanalysen och analysen av aktivitetssekvenser ger bilder av fragmentiserade eller sammanhängande samtal. Textrörlighetsanalysen ger bilder av snäv och begränsad rörlighet eller progression i rörligheten. En jämförande analys visade att graden av kohesion och hur eleverna rörde sig i texten hängde ihop. Genom samvariationen mellan mer eller mindre utbyggd kohesion och progressiv textrörlighet framstår samtalen som repetitioner av textinnehåll eller som en utvidgande diskurs kring textinnehållet. Samtalens utformning kan begränsa eller stärka elevernas möjligheter till möten med textens innehåll. Ge-

nom studien av samtalen i de olika ämnena framträder bilder av tre olika textsamtalspraktiker:[72] ett fragmentiserat, förhörande, snävt textbaserat textsamtal i träteknik som får till följd att begrepp enbart repeteras; ett utredande, betydelseorienterat texttolkande mer progressivt textbaserat och associativt textsamtal i svetsteknik, där begrepp varieras för att göras förståeliga; samt ett progressivt handlings- och betydelseorienterat texttolkande textsamtal i svenskämnet, med längre resonemang i alla textrörlighetstyper, där textens innehåll och konsekvenser diskuteras (jfr Hultin 2006, Tengberg 2011).

I följande avsnitt diskuteras hur några av de ideationella och textuella val (Halliday & Matthiessen 2004) som görs samvarierar med rörligheten i texten (Liberg et al. 2012b), då de olika texterna diskuteras i textsamtalen.

Analyserna visade att de allra flesta frågor som öppnar för textrörlighet får responser som visar textrörlighet vilket i sin tur visar på vikten av samtalets riktning och att frågornas utformning bidrar till att ge samtalet riktning. Kohesionsanalyserna visar att begrepp och sammanhang ur texten ofta fångas upp som en klassifikation i form av en repetition av textinnehåll. Då begreppet eller textinnehållet utreds vidare och utvecklas genom olika typer av textrörlighet, varieras dock såväl lexikal som konjunktiv kohesion. De kohesiva samband som konstrueras i textsamtalet kan på så vis knytas till olika sätt att röra sig i texten.

Varierad lexikal kohesion stärker textbaserad rörlighet

Den ideationella metafunktionen, vilken i analysen utgörs av de lexikala realiseringarna, innebär betydelser som ger valmöjligheter för att skapa och återskapa erfarenheter och idéer (Halliday 1978, Halliday & Matthiessen 2004, Holmberg & Karlsson 2006).

Då den lexikala kohesionen i materialet ställdes i relation till den textrörlighetstyp som lärarfrågorna inbjuder till framkom det att vid i stort sett alla sekvenser med olika typer av textrörlighet framträder samförekomster med lexikal kohesion. Endast associativ textrörlighet uttrycks vid ett par tillfällen utan att lexikala relationer upprättas. Vid associativ textrörlighet är inte heller den intertextuella kohesionen av nödvändighet lexikal då samtalet riktas ut ifrån texten. Vid textbaserad textrörlighet är de lexikala sambanden däremot särskilt tydliga. Att uttrycka textbaserad textrörlighet tycks alltså innebära att text och samtal hålls samman lexikalt, eller/och vice versa. Lexikal kohesion innebär och möjliggör alltså textbaserad textrörlighet.

Ett exempel på hur lexikal kohesion och textbaserad textrörlighet samvarierar är då analysen visar hur ett sätt att röra sig lexikalt i texternas innehåll är att samtala om ordens betydelser. Ett av Vygotskijs (1934/2001) nyckelbegrepp, *betydelse*, blir avgörande då svetstekniklärarens sätt att samtala om texten diskuteras. I ordets betydelse finns nämligen knuten till den enhet som kan

[72] Se Tabell 21.

kallas språkligt tänkande (Vygotskij 2001:37). Svetstekniklärarens ambition att som lässtöttning arbeta med elevernas förståelse av de ämnesspecifika orden i texten innebär att eleverna insocialiseras i användningen av begreppen, vilket i sin tur innebär att en tanke kring begreppen kan börja ta form. Ordbetydelserna bearbetas både lexikalt varierat, textbaserat och associativt i aktivitetssekvenser och till viss del sammanhållet konjunktivt. Den textbaserade rörligheten vidgades då begreppens betydelser utreds genom att varieras lexikalt. Svetstekniklärarens sätt att i samtalet knyta textens begrepp till vardagserfarenheterna stöttar också eleverna genom att möjliggöra dels yrkesspråks- och ämnesspråksutveckling och dels ämnesläsande (jfr Vygotskij 2001).

Om den lexikala kohesionen i samtalet ställs i relation till elevernas textrörlighet framkommer att lexikal kohesion av klassificerande art har samband med textrörlighet av textbaserad typ i alla dimensioner. Då den lexikala kohesion som konstrueras enbart består av taxonomiska repetitioner rör sig samtalet textbaserat i dimension 1, då ord och uttryck hämtas i texten. Ett textsamtal som enbart är taxonomiskt repetitivt och därmed enbart rör sig i låg grad i dimension 1, ger begränsade möjligheter att utreda ordbetydelser och textinnehåll eller att utveckla lexikal förståelse för texten. En aktiv responsiv förståelse möjliggörs inte, utan förståelsen begränsas och passiviseras (Bakhtin 1986). En mer varierad lexikal kohesion tycks dock ge större möjligheter till fler sätt att tala om textens innehåll i fler dimensioner. Fler sätt att tala om texten kräver också större variation och kohesion. De slutna frågor som bjuder in till textrörlighet främst i dimension 1 får ofta svar av klassificerande typ. Ju vidare textbaserad rörlighet och bredare textrörlighet frågorna bjuder in till desto mer varierad är den lexikala kohesionen.

De textrörlighetstyper som framträder visar därmed ett relativt tydligt samband med de former den lexikala kohesionen tar i textsamtalen. Elevernas tanke om texten kan sägas ta form i språket.

Aktivitetssekvensrelationer stärker associativa och interaktiva sätt att tala om texten

Analysen visar att associativ och interaktiv textrörlighet samvarierar med aktivitetssekvenser. I uttryck av associativ textrörlighetstyp återfinns lexikal kohesion som är taxonomisk − klassificerande och ibland förväntad relation. Kohesionen fungerar då ofta som en ingång och som öppningsfras i resonemanget. Samtalet knyts till något som hämtas direkt ur texten. De mest framträdande intertextuella sambanden vid associativ textrörlighet är dock kombinationer av taxonomiska relationer och aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser. Även i de sekvenser där textrörligheten är interaktiv består de samband som upprättas av aktivitetssekvensrelationer/implicerade sekvenser. Aktivitetssekvensrelationer samvarierar alltså med rörlighet mellan textrörlighetstyperna och med flexibel och progressiv textrörlighet. Aktivitetssekvenser

tycks därmed möjliggöra utveckling av textinnehållet genom mer associativa och interaktiva sätt att röra sig i texten i textsamtalen. Att utforska de olika fält som texterna berör och att kommentera och utvärdera textinnehåll och den egna erfarenhetens relation till textinnehållet möjliggörs därmed av aktivitetssekvensrelationer. Aktivitetssekvensrelationer håller också samman sådan associativ textrörlighet som konstruerar ideationella samband. Ett exempel är då textsamtalet i svenska rörde sig mellan Ikaros fall och elevens egen frestelse att titta på tv för länge.

Den del av språkutvecklingen som handlar om begreppsutveckling är en avgörande faktor i skolan där texterna med åren blir allt mer komplexa. Begreppsutveckling innebär att elevernas förståelse för ordbetydelser utvecklas i förhållande till omgivningen och att ord generaliseras. Aktivitetssekvenser kan bidra till att utveckla förståelse för innebörden i de begrepp eleverna möter i sitt läsande genom hur dessa begrepp kan relateras till erfarenheten. I textsamtalet i svets och i textsamtalet i svenska får eleverna bearbeta begrepp och röra sig i texterna på ett sådant sätt att erfarenhet och begrepp relateras till varandra. I skolan är det de mer vetenskapliga begreppen som utvecklas. ”Erfarenhetsvärde”, ”hybris”, ”förslitningsskador” och ”kallriktning” som eleverna i undersökningen möter i texterna de läser eller i samtalen om dem är kanske inte i strikt mening vetenskapliga, men de är dock sådana ämnesspecifika begrepp som kräver ett utforskande arbete för att göras begripliga och användbara. Vygotskij menar att utveckling sker från de vardagliga begreppen vilka bygger på empirisk erfarenhet till de mer vetenskapliga begreppen vilka bygger på teori. Begreppsförståelse uppstår inte vid utantillinlärning (2001:268) och går inte att överföra. Förfinade, känsliga undervisningsmetoder (Vygotskij 2001:258), kan däremot genom systematiskt samarbete mellan lärare och elev föra begreppsbildningsprocessen framåt (2001:254). Exempelvis kan ett välstrukturerat textsamtal stötta förståelsen av textens innehåll. Ett exempel på detta är textsamtalet i svetsteknik där begreppen lyftes in från texten och varierades, exempelvis synonymiserades, och relaterades till procedurer som eleverna hade kunskap om sedan tidigare i aktivitetssekvenser, vilket kopplade samman vardagliga begrepp med de ämnesspecifika.

Centralt för begreppsbildningsprocessen är hur ordets funktionella användning fungerar som ett redskap för att behärska tanken och styra den mot någon form av uppgiftslösning (Vygotskij 2001:185), vilket äger rum i såväl svetstekniken som i svenskämnet. I svetstekniken talar klassen om texten genom att fånga upp dess ämnesspecifika begreppsvärld och genom aktivitetssekvenser knyta dessa till praktiken, vilket innebär att samtalet får en mer associativ textrörlighetsriktning. Aktivitetssekvenser innebär då ett sätt att utifrån textens innehåll reda ut och hålla ihop orsak och verkan. I svenskämnet å andra sidan relateras händelser ur texten och värderingar av dessa till varandra.

Då aktivitetssekvenser framträder på ett utbyggt vis framträder också en mer progressiv textrörlighet mellan de textbaserade dimensionerna, samt mel-

lan de olika textrörlighetstyperna och även mellan de associativa och interaktiva dimensionerna. Aktivitetssekvensrelationerna fungerar i textsamtalen som ett språkligt redskap vilket bidrar till att möjliggöra ett fördjupat utforskande av textens fält.

Konjunktiv kohesion stärker rörliga resonemang

Den textuella metafunktionen innebär i undersökningen hur flödet organiseras mellan text och samtal och genom samtalet (jfr Halliday 1978, Halliday & Matthiessen 2004). Att undersökningens samtal framstår som fragmentiserade eller logiskt sammanhängande kan förstås bland annat mot bakgrund av den interaktiva processen mellan språk och tanke (Vygotskij 1934/2001). Det krävs en form och ett utbyggt språk för att samordna ett resonemang logiskt (Vygotskij 1934/2001:453ff). Här får återigen eleverna stöd av de språkliga verktyg som kohesionen ger, såväl lexikal variation som konjunktiv kohesion.

Vid analysen av hur konjunktiv kohesion hänger samman med den textrörlighet som manifesteras i samtalen i materialet framträder ett antal mönster. Det tycks inte vara några tydliga samband mellan lärarnas uttryckta textrörlighet och/eller inbjudan till textrörlighet och den konjunktiva kohesionen i textsamtalet. Ställs däremot elevernas textrörlighet i relation till den konjunktiva kohesion de själva uttrycker visar det sig att i de yttranden som upprättar konjunktiv kohesion mellan text och textsamtal och mellan samtalets olika delar samvarierar denna i samtliga fall med textrörlighet av någon typ. Detta är till viss del en självklarhet, ett axiom, då intertextuell konjunktiv kohesion måste innebära att läsaren rör sig i texten. Det intressanta blir då att diskutera hur konjunktiv kohesion och textrörlighet relaterar till varandra.

De sekvenser där alla typer av konjunktiv kohesion, bearbetning, utsträckning och förstärkning kombineras har alla hög eller medelhög grad av antingen associativ textrörlighet eller progressiv textbaserad textrörlighet och/eller textrörlighet av mer än en typ. Längre och mer självständiga och utbyggda utsagor och flerledade yttranden hålls samman av mer explicit, det vill säga tydligt uttryckta konnektiv, och varierad konjunktiv kohesion. Då den textbaserade textrörligheten är vid och av högre grad, är den konjunktiva kohesionen generellt explicit och varierad. Ju mer varierad konjunktiv kohesion som konstrueras desto större vidd och bredd i textrörlighet framträder hos eleverna. Då textrörligheten är progressiv är alltså den konjunktiva kohesionen generellt varierad och bygger på flera kohesionstyper. Konjunktiv kohesion kan hålla samman textens innehåll och samtalet och ge möjligheter till att utveckla och hålla samman olika sätt att röra sig i texten. Explicit konjunktiv kohesion konstruerar här samordnande bryggor mellan textinnehållet och elevernas reflektioner. Konjunktiv kohesion kan på så vis bidra till att stärka rörlighet mellan textrörlighetstyper och dimensioner, vilket kan bidra till att såväl uttrycka som utveckla förståelse för texten.

Det sätt på vilket lärarna uttryckte konjunktiv kohesion i frågorna påverkade också textrörligheten i textsamtalen. De lärarfrågor som inte kategoriserats med någon typ av konjunktiv kohesion ledde inte till att elevyttrandena visade textrörlighet även om frågorna inbjöd till textrörlighet. Det tycks alltså som att eleverna i studien stöttades till yttranden som visar textrörlighet genom att läraren uttryckte logik genom att intertextuellt hålla samman textinnehåll och textsamtal konjunktivt. De frågor som var flerledade och byggde på explicit konjunktiv kohesion resulterade oftare i mer progressivt textrörliga samtalssekvenser. De språkliga resurser som konjunktiv kohesion innebär tycks alltså kunna bidra till mer progressiv textrörlighet och dessutom en textrörlighet av högre grad (jfr Tang 2014).

Det är i och för sig svårt att avgöra vad som stöttar vad men den explicita konjunktiva kohesionen kan fungera som ett språkligt redskap för att organiserat relatera textinnehåll och tankegångar till varandra. Konjunktiv och konnektiver kan fungera som verktyg som ger valmöjligheter för att sammanhållet och logiskt relatera textens olika delar till en mer sammansatt och fördjupad förståelse av texten.

Utbyggd kohesion och progressiv textrörlighet

De skillnader i kohesion som studien visar utgör en nyckel till hur texten språkligt görs synlig i de olika textsamtalen. Vad i texten man pratar om, och hur samband skapas intertextuellt mellan texten och samtalet, är väsentligt för textsamtalets stöttande funktion. Hur begrepp, händelser och idéer fångas upp ur texten, förs in lexikalt i samtalet och hålls samman logiskt konjunktivt påverkar möjligheterna att röra sig i texten. Samtidigt inverkar textrörlighetens progression på hur diskursen kring texten utvidgas.

Studien visade tre olika exempel på hur texterna och texternas begrepp hanteras i textsamtal och hur förutsättningarna för elevernas litteracitetsutveckling står i relation till respektive praktik.

Den lexikala variationen, aktivitetssekvenser och den konjunktiva kohesionen samt den vida och breda, progressiva textrörligheten hänger samman. Progressiv rörlighet i texten kräver och förutsätter också ett mer utbyggt språk särskilt om textrörligheten är av hög grad då längre, mer utvecklade självständiga yttranden ställs i relation till texten. Förhållandet mellan textrörlighet och kohesion är därmed reciprokt. De resurser som krävs – och som tillgängliggörs – tas i bruk och möjliggör samtidigt textrörlighetsprogression i samtalet.

Textsamtalspraktikerna

Detta avsnitt diskuterar sammanfattande utifrån organisation och genomförande samt kohesion, aktivitetssekvenser och textrörlighet hur textsamtalspraktiker konstruerades som i högre eller lägre grad stöttade elevernas läsande

och uttryck för förståelse av ämnestexterna. Resultaten säger alltså något om hur läsutveckling kan stöttas. Undersökningen säger också något om hur didaktiska val, ambitioner och reflektioner kan ligga till grund för hur den kohesion och den textrörlighet som framträder kan samverka för att stötta läsutveckling och förståelse av ämnesdiskursen, att insocialisera i litteracitetspraktiken. De olika textsamtalen utgör alltså exempel på olika textsamtalspraktiker, vilka innefattar olika samtalsgenrer för eleverna att förhålla sig till. Eleverna rör sig mellan de olika textsamtalspraktikerna och den textrörlighet de uttrycker påverkas av vad som görs möjligt att säga inom ämneskontexten och hur inramningen kring textsamtalen ser ut. Ämnestraditioner som fokuserar eller inte fokuserar på texter bidrar till förståelsen av textsamtalens mer eller mindre lässtöttande funktion. Förståelse för ämnestraditioner räcker dock inte som förklaring då exempelvis även den svetstekniska textsamtalspraktiken i undersökningen, där samtalet har progressiv textrörlighet, kommer ur en hantverkstradition där inte alltid textläsande betraktas som centralt. Orsakerna till att eleverna i studiens textsamtal talar om texten på olika vis och rör sig progressivt respektive snävt och begränsat i texten bör därför även sökas i bland annat de didaktiska val som lärarna gör. Den inramning som ges genom organisation och genomförande, exempelvis utformningen av frågor, skapar textsamtalspraktiker som ger olika förutsättningar för att uttrycka och utveckla förståelse för texten.

Även om textsamtalspraktikerna skiljer sig åt ur ett flertal aspekter så liknar de varandra dels i att alla tre textsamtalspraktiker betonar vikten av textarbetet, dels i att de drivs av nyttoperspektivet där lärdomar och en efferent läsning betonas snarare än en estetisk (jfr Malmgren 1992, Rosenblatt 2002). Ett underliggande syfte i träteknikens läsande liknar svetsteknikens − att förståelsen av texten är till för att kunna göra rätt och säkert kring användningen av maskinerna. För att utveckla ett yrkeskunnande ingår läsande som en integrerad del, men i textsamtalet präglas uttrycken för förståelsen av texten av något annat. Träteknikläraren uttrycker medvetenhet om vikten av hur frågor ställs, men saknar verktyg för att stötta eleverna att röra sig i texten, vilket får till följd att den lästa texten i samtalet framstår som ogenomtränglig och i stort sett utan koppling till den praktik den ska förbereda för. De ambitioner läraren uttrycker för arbetet med textsamtal handlade om att eleverna ska förstå vissa bitar av texten, men de detaljerna lyfts inte in i samtalet på ett kohesivt vis.

I svetspraktiken där textens fackspråkliga begrepp utreds, är samtalet textnära och begreppen lyfts ur texten in i samtalet och relateras till praktiken. Samtalsstrukturen ger därmed förutsättningar till ett textsamtal med relativt progressiv textrörlighet och tydlig kohesion. Svetsteknikens läsande och textsamtal präglas av att eleverna ska förstå texten för att kunna göra rätt och säkert. Läsandet är på så vis även praktiknära. Text och praktisk kunskap byggs ihop. Ett exempel är då samtalet berört ett avsnitt som beskriver krympning och deformation. Läraren pekar på skissen och textstycket, medan hen ber om

förslag på arbetssätt för att undvika deformation. Lärarens genomgående användning av denna typ av *signposts* signalerar för eleverna vad i texten som textsamtalet rör sig kring (jfr Tang 2014). Lärarens ambitioner gäller såväl ords betydelser som att eleverna ska kunna förstå dem i sitt sammanhang. Textsamtalspraktikens täta intertextuella samband och relativt progressiva textrörlighet kan jämföras med arbetssättet hos den yrkeslärare Göransson (2011) beskriver som genom didaktiskt noggrant övervägda arbetssätt knöt samman praktik och teori i arbetet med en abstrakt facktext.

I svenskämnets textsamtalspraktik framträder läsande som något kollektivt och kollaborativt. Läsandet tycks dels syfta till att eleverna ska få en större förståelse för textens innehåll, struktur och historiska kontext, men också till att vara personlighetsutvecklande. Läsandet rör sig därmed inom: ”den personliga läsningens program, den historiska läsningens program och den teknisk-analytiska läsningens program” (Mehrstam 2009:205). Undervisningens språkspel socialiserar eleverna in i nya sätt att se texten och dess relation till deras liv. Frågorna om vad eleverna lär sig och känner igen, och elevernas kommentarer om att de lär sig att inte falla för frestelser och inte svika dem de älskar rör sig inom ett personlighetsutvecklande språkspel. Samtidigt visar uttryck som exempelvis ”en sån här myt” och diskussionen om varför det inte var ”mer miljöbeskrivningar”, samt relationen till det antika samhället att språkspelet även rör en mer objektiv textförståelse. Läsandet styrs inte av vilka detaljer läraren vill få fram i samtalet utan samtalet utgår ifrån frågan om vad eleverna lärt sig och vad de kan jämföra med. Genom elevernas olika läsningar förhandlas förståelsen. Elevernas egen uppfattning om texten är utgångspunkt i samtalet och under samtalets gång utmanas och utvecklas dessa uppfattningar. Läsandet är dock inte enbart en individuell process. Kollektivets läsning i det här samtalet möjliggör också lärande och läsutveckling. Läraren uttrycker också i sina reflektioner att hen ser den gemensamma läsningen som stöttande:

> … så tillsammans har ju gruppen gjort iakttagelser i texten och det som X gjorde det kanske inte Y gjorde men att man uppfattar texter olika och tillsammans så kan ju det vidga textförståelsen.

Svenskämnets läs- och textsamtalspraktik präglas av ett utforskande av textens möjligheter att ge lärdomar. Textsamtalspraktiken framstår som en gemensam närmaste zon där läsutveckling möjliggörs.

Studien har visat hur eleverna i de tre olika samtalstyperna, där lärarna menar att de ska *Läsa för att förstå fakta, Läsa för att förstå och göra, Läsa för att förstå och reflektera tillsammans*, går från att repetera ord ur texten till en utvidgad diskurs där reflekterande resonemang förs.[73] Orsakerna till att samtalen utformas på detta vis kan hämtas i lärarnas sätt att läsa med eleverna,

[73] Se Tabell 21.

forma frågor och fånga upp det eleverna säger om textinnehållet i textsamtalen. Exempelvis modellerar läraren i svenskämnet genom sitt sätt att omformulera det eleverna säger och relatera det till texten hur man kan tala om en text. Genom lärarens sätt att arbeta får eleverna tillgång till *realiseringsreglerna* (Bernstein 2000) för detta textsamtal och de kan bli aktiva deltagare.

Träteknikl ärarens fragmentiserade samtalsstil som liknar ett undervisande förhör (Hultin 2006) med en sluten IRE struktur, kunde ha fungerat som en kontroll av vad eleverna läst om eleverna hade getts reell möjlighet att läsa och bearbeta texten först. De hade då kunnat ta över uttrycksformer och vad dessa innebär (jfr Thorson 2005). Samtalsstilen stöttar dock inte till en utvidgad diskurs i form av progressiv textrörlighet och utbyggd kohesion och eleverna socialiseras inte genom textsamtalet in i ämnets och praktikens text- och begreppsvärld.

Då eleverna i studien rör sig mellan de olika textsamtalspraktiker som utgörs av de tre ämnenas arbete med text socialiseras de in i de olika sätten att ta sig an texter. De här eleverna har det svårt med läsandet. Svenskläraren kommenterar att det finns ”lässvaga” i gruppen och det skymtar i träteknikl ärarens kommentar om att läsa med ”såna här”. Andersson Varga (2014) lyfter fram hur det ofta förekommer en liknande individualiserad bristdiskurs kring elever på yrkesprogram och att de ofta förväntas underprestera. Andra faktorer som exempelvis klass, språk och social rättvisa sätts däremot inte gärna i relation till undervisning och prestation (Andersson Varga 2014:239).

Undersökningens elever behöver stöttning både i den omedelbara kontexten för att klara ämnesläsningen, och också i en vidare kontext för att socialiseras in i sätt att ta sig an texter som utrustar dem för livet utanför skolan (jfr Fang & Schleppegrell 2008, Schleppegrell 2004). De tycks också tillgodogöra sig den stöttning de får. Eleverna i undersökningen går in i de textsamtalspraktiker som erbjuds, vilket även innebär att de accepterar mer resonerande samtal om texten, i motsats till eleverna i Malmgrens (1992) undersökning. Eleverna rör sig i texterna på det sätt som förväntas av dem och på det sätt som möjliggörs för dem. Eleverna tar ansvar för sin läsning och tar sig an texten utifrån samtalets struktur (jfr Asplund 2010).

I textsamtalspraktiken i träteknik, vilken framstod som ett *förhör*, använder eleverna enbart *en begränsad kod* (Bernstein 2000). Den begränsade koden framträder i samtalets följd av taxonomiska repetitioner av begrepp ur texten, vilka inte varieras, bearbetas eller relateras till tidigare erfarenhet och kunskap. Detta innebär att de samtalar med korta inpass som inte utvecklas. En begränsad kod räcker ofta inte för att möta skolans krav på läsande eller för att utveckla möjligheter att förstå yrkespraktikens texter. I träteknik en innebär textsamtalspraktiken ett vagt samband med texten där textinnehåll fragmentariskt repeteras.

I textsamtalet i svetsteknik, som framstår som ett *texttolkande samtal*, finns större läsutvecklande möjligheter då eleverna visar en mer progressiv textrörlighet då de rör sig inom två typer av textrörlighet och flexibelt mellan olika

dimensioner. Textrörligheten i svetsteknik relaterar till hur begrepp ur texten utforskas med stöd i egen erfarenhet. Eleverna ges möjlighet till *igenkänning* och läraren stöttar dem därigenom i *rekontextualiseringen*, alltså omformuleringen av svetsteknikens begreppsvärld och lärobokens mer teoretiska beskrivning, till en pedagogisk förståelse av textens relation till det som äger rum i praktiken (Bernstein 2000). Texten som helhet diskuteras visserligen inte, men i det svetstekniska textsamtalet framträder texten genom att fackspråkliga begrepp taxonomiskt repeteras, varieras lexikalt i hyperonymer, synonymer och meronymer samt relateras till gemensamma erfarenheter i aktivitetssekvenser och hålls samman logiskt genom konjunktiv kohesion. Det svetstekniska textsamtalet utgör därmed en textsamtalspraktik som kan stötta ett tillägnande av fackspråkliga begrepp. I samtalet används de vardagliga begreppen och erfarenheterna för att ge innebörd åt de mer vetenskapliga eller fackspråkliga. Även i det svetstekniska textsamtalet använder dock eleverna en relativt begränsad kod. De tycks ges tillgång till igenkänning, men inte i någon högre grad *realisering* av begreppsvärlden genom mer *utbyggda koder*. I svetstekniken innebär textsamtalspraktiken att textens begrepp reds ut och ställs i relation till praktiken.

I textsamtalet i svenska, som framstår som ett *dialogiskt texttolkande samtal,* är textrörligheten progressiv. Eleverna visar bred textrörlighet inom alla textrörlighetstyper och vid textrörlighet mellan alla dimensioner då de rör sig flexibelt i relation till texten. De känner igen textens innehåll, rör sig i texten och textens budskap och de kan förhålla sig till texten på olika vis och också realisera dessa sätt att tala om texten i ett progressivt textsamtal. Förhållandet till texten är dialogiskt då egen erfarenhet och i viss mån även författarambition bidrar till att vidga förståelsen av exempelvis innebörden, budskapet eller syftet med textens innehåll. Olika deltagares utsagor hakar också i och bygger på varandra. Förberedelserna och frågorna har uppmuntrat eleverna att röra sig i texten i alla tre textrörlighetstyper och flexibelt mellan olika dimensioner.

Textsamtalet i svenska är ett exempel på hur händelser återges och generaliserande begrepp som exempelvis hybris ställs i relation till textens helhet och den egna erfarenheten och författarens ambition och textkonventioner. Detta är ett exempel på en textsamtalspraktik som kan ge möjligheter till läsutveckling. I samtalet sammanfattas textsekvenser för att förklara generaliseringar och budskap. Sättet att explicit hålla samman händelser och implikationer konjunktivt och i aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser kan ge eleverna mönster för hur (svenskämnets fiktiva och skönlitterära) texter kan läsas. En bidragande faktor till att detta är möjligt kan vara den explicita kohesionen som uttrycks av såväl lärare som elever. Eleverna konstruerar själva explicita flerledade kohesiva samband mellan text och samtal. I det här textsamtalet använder eleverna därmed vad som kan jämföras med en *mer utbyggd kod* som ger dem större möjligheter att uttrycka förståelse i flera led (jfr Bernstein 2000, Christie 2007). I svenskämnet innebär textsamtalspraktiken att långa resonemang hålls samman.

Studien har visat att i de klassrum där samtalen är dialogiska, och där läraren har organiserat samtalen så att eleverna är förberedda och ger eleverna flerledade öppna frågor som dels öppnar för textrörlighet av flera slag dels visar intertextuell konjunktiv kohesion, också leder till att eleverna för en utvidgad diskurs kring textens innehåll. Därmed tycks aktiviteterna i just de (välorganiserade) klassrummen vara av en typ som tidigare beskrivits som utvecklande (se exempelvis Beck et al. 1996, Applebee, Langer, Nystrand och Gamoran 2003 McKeown, Beck & Blake, 2009).

Resultatet från de språkvetenskapliga analyserna pekar också mot att de koder (Bernstein 2000) eleverna har tillgång till i de olika textsamtalspraktikerna är av så olika karaktär att det går att säga att eleverna byter koder i relation till de olika lärkontexterna. Christie (2007) hävdar att arbetarklassens barn inte på samma sätt som medelklassens har tillgång till de utbyggda koder som krävs för att klara av skolans krav. Detta innebär inte att de är determinerade för en begränsad kod. Individen kan tillägna sig mer utvecklade koder (Bernstein 2000:22). Studiens elevgrupp, som hör till en grupp elever som inom svensk gymnasieskola ofta betraktas som mer praktiskt än teoretiskt lagda, utvecklar också med stöttning en mer progressiv textrörlighet och utbyggd kohesion och håller textanknutna relativt teoretiska perspektiviserande resonemang vilket kan betraktas som att de får tillgång till fler och mer utbyggda koder. Att på detta vis ge elever på gymnasiets alla program tillgång till texterna är en fråga om social rättvisa (Fang & Schleppegrell 2008) och kan ses som en del i skolans kompensatoriska uppdrag.

Metoddiskussion

Avhandlingens resultat baseras på ett relativt litet material och kvalitativa analyser och är därför inte i någon mening generaliserbart. Slutsatser har dock dragits på vilka didaktiska implikationer har grundats. Dessa slutsatser och implikationer, vilka presenteras i nästa kapitel, är riktade mot de specifika fall som undersökts, men avser bidra i en didaktisk diskussion. De teoretiska perspektiven, tolkningsramarna och analyserna har syftat till att ge en mer detaljerad förståelse av innehåll i olika textsamtal. De begrepp ur den systemiskfunktionella lingvistiken och den textrörlighetsmodell som använts i analysen uteslöt visserligen icke-verbala nivåer i samtalen men gav också verktyg som fångade vad i texten man samtalade om och hur och kunde därför beskriva de kollaborativa mötena med texterna i textsamtalen. En förhoppning är att studien ska kunna bidra med en sådan kunskap om textsamtal på yrkesprogram som kan få bli utgångspunkt för en utveckling av didaktiken kring textsamtal – så att eleverna i högre grad kan stöttas i sin litteracitetsutveckling och läsutveckling.

Ett större material där fler samtal om texter i fler klasser och på fler program följts skulle naturligtvis varit fördelaktigt för de slutsatser som kan dras.

Trianguleringen av analyser ger dock undersökningen trovärdighet. En effektstudie eller longitudinell studie hade med större precision kunnat säga något om effekterna av olika slags textsamtal, men för detta gavs inte utrymme inom studiens begränsade tidsramar.

Avhandlingen är även till viss del metodutvecklande då ett resultat av avhandlingsarbetet är den modell för textsamtalsanalys som utvecklats i samarbete med Yvonne Hallesson (2015). Diskussionerna kring hur ett textsamtals innehåll kan analyseras för att ge en beskrivning av hur texten med sitt innehåll tar plats i textsamtalets kollektiva läsning och gemensamma möte med texten resulterade i en modell för innehållsanalys av textsamtal. Kohesionen och textrörligheten ger olika perspektiv på innehållsanalysen av textsamtalen. Kohesionsanalysen visar hur språkliga samband skapas med texten. Textrörlighetsanalysen visar hur deltagarna i textsamtalet på olika vis rör sig i textinnehållet. Aktivitetssekvenser/implicerade sekvenser fångade de semantisk-lexikala relationer som föll utanför kohesionsanalysen men skapade intertextuella sammanhang i mer associativa och interaktiva sätt att tala om texten.

Modellen hade kunnat bearbetas ytterligare och ges större precision exempelvis genom att definiera vad högre grad av resonemang innebär. Detta hade dock samtidigt riskerat att begränsa analysen. Den diskussion som förs kring ett textsamtals textrörlighetsprogression kräver mer arbete och reflektion för att inte riskera att bli normerande. Ingen analys gjordes av den interpersonella metafunktionen. En interpersonell analys hade kunnat belysa var eleverna positioneras i relation till texterna och genom detta skapa förståelse för exempelvis hur den egna erfarenheten framställs som individuell eller kollektiv och generaliserbar. En förhoppning är att den metodutveckling som avhandlingen inneburit kan bidra i diskussionen av hur ett textsamtal kan förstås och analyseras.

I empirin skymtar kritiska sätt att tala om texternas innehåll och utformning, i textsamtalen i träteknik och svenska, men de kritiska kommentarerna vidareutvecklas inte. Ett brett perspektiv på texten, innehållet och världen saknas. Mer kritiska perspektiv kan ibland anas men fångas inte upp och utvecklas inte. Detta kan hos eleverna resultera i en brist på det kritiska förhållningssätt till texter som exempelvis svenskämnet syftar till. En undersökning av kritiska sätt att röra sig i texten hade därför varit av värde i diskussionen av läs- och litteracitetsutveckling. En fördjupad diskussion med fokus på hur kritiska sätt att röra sig i texten kan stötta litteracitetsutveckling hade då också kunnat föras.

Kapitel 10. Slutsatser och didaktiska implikationer

> En undervisningsfilosofi som bygger på ett balanserat erkännande av de många komplexa element som utgör den litterära upplevelsen kan gynna utvecklingen av en mer fruktbar förståelse och uppskattning av litteraturen.
> (Rosenblatt 2002:33)

Syftet med denna avhandling var att genom fallstudier undersöka hur textsamtal i de tre ämnena träteknik, svetsteknik och svenska på industritekniska programmet fungerar som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll. I detta kapitel presenteras de slutsatser som kan dras av studiens resultat och diskussionen därav samt de didaktiska implikationer dessa kan ge upphov till. En allusion till citatet ur Rosenblatt (2002) ger en utgångspunkt för de slutsatser och didaktiska implikationer som här föreslås: En didaktik som bygger på ett balanserat erkännande av de många komplexa element som utgör receptionen av läsandet av olika skolämnens texter kan gynna utvecklingen av mer fruktbar förståelse och uppskattning av texterna.

Resultatet visar att de textsamtal som har utbyggd lexikal och konjunktiv kohesion, aktivitetssekvenser och progressiv textrörlighet kan ha en potential som närmaste zon för läsutveckling i yrkesämnenas textläsning. Dessa textsamtal kan fungera som utgångspunkt för diskussion om texternas innehåll och därmed som en möjlighet till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll, då eleverna får delta i en utvidgad diskurs kring texterna.

Avhandlingens resultat är inte generaliserbara utan ska relateras till de fall som undersökts. Utifrån den förda diskussionen om studiens resultat föreslås ändå vissa slutsatser och didaktiska implikationer för arbetet med läsutvecklande arbetssätt på gymnasiets yrkesprogram.

Nära texten och utifrån egen erfarenhet

Som redan nämnts förväntas elever i skolan lära sig av sitt läsande. De förväntas lära sig av texternas ämnesinnehåll. Elever förväntas också lära sig att ta itu med liknande texter i en ny situation. Lärande som är socialt situerat, sker i interaktion (Säljö 2000), i dialogicitet, i den närmsta utvecklingszonen

(Vygotskij 1934/2001:314) där eleverna kollaborativt stöttas av de mer kompetenta för att i ett nästa steg kunna själva. I kommande självständig uppgiftslösning finns sedan osynligt samarbete och imitation inbäddat (Vygotskij 1934/2001:342). Som undersökningen visar behöver därför textsamtal, för att utgöra läsutvecklande lärtillfällen, vara utmanande men stöttande och utgå från elevernas egna erfarenheter. Sådana lärande textsamtal innebär att i den didaktiska triangel som konstrueras mellan eleverna, textinnehållet och läraren möjliggörs elevernas möte med texterna (Öhman 2014).

Inlärningen måste utgå från redan genomgångna utvecklingscykler som exempelvis då lärarna i föreliggande undersöknings svetstekniska ämne och i svenskämnet stöttar eleverna att möta och förstå texternas innehåll genom att relatera detta till deras egna erfarenheter och tidigare kunskap. Men undervisningen måste samtidigt sträckas mot outvecklade funktioner och utmana till utveckling av förståelsen. Enligt Vygotskij (1934/2001) är bara den inlärning som går före och drar med sig utvecklingen god. Undervisningen ska alltså ställa höga krav. I ett textsamtal innebär höga krav att texten kan vara komplex att förstå. Stöttningen i undervisningen ska dock vara sådan att utveckling kan äga rum (Wood et al. 1976), vilket i ett textsamtal innebär att eleverna ska ges möjlighet att utveckla förståelse genom att tala om texten på olika sätt.

Så som i undersökningens samtal i svetsteknik och svenska måste texten i ett läsutvecklande textsamtal utgöra en central och gemensam utgångspunkt för lärande och betraktas som det egalitära tinget som kan utforskas och översättas till förståelse och kunskap. Förbehållet att resonemanget är förankrat i textens materialitet, är utveckling möjlig om eleven som läser texten, i samtalet lär sig använda textens innehållsord och relatera den egna erfarenheten och kunskapen till detta (Rancière 2011:30). Textsamtalet kan då bli såväl ett uttryck för som en möjlighet till lärande. Så som varje hantverk kräver ett samtal för att bli tydligt, kan också samtalandet i sig jämföras med ett hantverk. Vad än hantverket innebär, träteknik, svetsteknik eller svenskämnets litteratur, måste eleven lära sig att tala om det: ”Hon måste lära sig det språk som hör till var och en av sakerna hon vill göra, skor, maskiner eller dikter” (Rancière 2011:90). Ämnesspråket möjliggör utveckling av förståelse och kunskap.

Lärande handlar dock inte enbart om språk och tänkande utan även om makt, symbolisk kontroll och pedagogiska koder (Bernstein 2000). Lärande är en pedagogisk rättighet som kan beskrivas i tre nivåer: 1) utveckling 2) inkludering och 3) deltagande. Undervisning kan tillvarata någon nivå eller alla tre nivåer av rättigheter, som i undersökningens svenskämne, där eleverna utvecklar förståelse för texten, deras erfarenheter inkluderas och de ges de verktyg som gör dem till aktiva deltagare i textsamtalet. De pedagogiska rättigheterna gäller såväl ämnesspecifika texter som den typ av texter som ger tillgång till samhällsliv och kultur.

Inramning − dialogicitet och explicitet

Inramningen måste möjliggöra genom att explicitgöra. Lärarna måste organisera textsamtalet så att elevernas möte med texten innebär möjligheter till uttryck för och utveckling av förståelse för textens innehåll. En stark inramning där såväl igenkänning som realisering görs möjlig för alla kan göra ett textsamtal till en läsutvecklande undervisningsprocess. Det får dock inte innebära att den fria tanken kvävs, utan att alla ges jämlika möjligheter till en fri tanke i ett dialogiskt samtalsklimat där allas sätt att läsa texten får ta plats (jfr Dysthe 2003, Nystrand 1997, Bernstein 2000, Rancière 2011). Då lärande regleras genom *igenkänning* (recognition rules) och *realisering* (realisation rules) (Bernstein 2000:17) måste den inramning lärare organiserar skapa förutsättningar för elevernas möjligheter till både igenkänning och realisering så som sker exempelvis i svenskämnet i undersökningen.

Igenkänning – att göra tillgängligt

Eleverna måste få de språkliga redskap som de behöver. Textens ämnesspecifika språk måste göras tillgängligt, genom att vägen från vardagligt till mer vetenskapligt språk stakas ut.

Rekontextualiseringen av ämnesinnehållet bör ske på ett sådant sätt att igenkänning görs möjlig. Praktikens och textens *vad*, alltså ämnesinnehållet, måste vara möjligt att förstå. Detta kräver explicit och strukturerad undervisning samt dialogicitet och att elevers egen erfarenhet får bli en del i dialogen. Fördelningen av möjligheter till igenkänning är också den mest grundläggande aspekten ur ett maktperspektiv (Bernstein 2000:17). Att ha tillgång till reglerna för igenkänning innebär att kunna läsa av det kontextspecifika, alltså vad som krävs i en viss kontext. I ett textsamtal innebär det att kunna fånga upp och lyfta in relevant textinnehåll. Individen kan dock ha tillgång till de regler för igenkänning som gör det möjligt att läsa av kontexten utan att för den skull kunna delta. Detta sker i textsamtalet i träteknik. Elevernas igenkänning räcker till att lyfta begrepp men inte att utveckla resonemang kring dem. För att kunna delta och själv producera en förväntad legitim text inom en viss kontext måste individen som i svenskämnets textsamtal även ha tillgång till realiseringsregler, vilka avgör hur mening sätts samman och görs offentlig. Har individen tillgång till igenkänning men inte realisering kan individen bara se sin plats i det maktrelaterade systemet utan att delta i det (ibid).

Realisering − att bli deltagare

De realiseringsregler som styr praktikens *hur* måste göras tydliga och tillgängliga för att eleverna ska kunna bli deltagare. De måste få möjlighet att utveckla

sådan kompetens i realiseringsreglerna att de ges tillgång till fler och mer utbyggda koder och kunna använda dessa. Realiseringsreglerna för ett läsutvecklande textsamtal kan beskrivas utifrån textrörlighetsmodellen. Att lära sig möta texten i en progressiv textrörlighet är att bli deltagare i den aktuella läspraktiken. Det är att lära sig hur man kan samtala om en text på flera sätt. Att stötta elever att gå från en begränsad kod till att även ha tillgång till fler och mer utbyggda koder är att möjliggöra deltagande.

För ett textsamtal som syftar till att vara läsutvecklande är även kohesionen avgörande. Ett textsamtal bör för att utveckla förståelsen för texten upprätta intertextuella kohesiva relationer mellan textens ord och innehåll och samtalet. Eleverna måste därför för att bli aktiva deltagare få möjlighet att lära sig använda de språkliga verktyg som exempelvis utbyggd kohesion innebär. Möjligheten för eleverna att kunna bli aktiva deltagare ser olika ut i undersökningens olika ämnen.

Ett sätt att förstå textsamtalspraktiken i träteknik kan vara genom att tolka det fragmentiserade samtalet med korta inpass som att eleverna använder en begränsad kod. I träteknik begränsas därmed elevernas förståelse för texten och även möjligheterna till deltagande begränsas. I svetsteknik blir koderna något mer utbyggda genom att lexikal kohesion är varierad, vilket ger eleverna fler sätt att uttrycka sig, och möjligheten att sätta texten i relation till egen erfarenhet och kunskap utökar också sätten att tala mer utbyggt om textens innehåll. I textsamtalspraktiken i svenska tycks eleverna också ha utvecklat tillgång till fler och mer utbyggda koder. De har de realiseringsregler som ger möjlighet till deltagande. Trots ambitionen att föra ett stöttande textsamtal utmynnar alltså trätekniklärarens pedagogiska diskurs i att eleverna stannar kvar i en begränsad kod. Såväl svetstekniklärarens som svensklärarens pedagogiska diskurs å andra sidan ger på olika vis eleverna tillgång till fler koder och därmed möjligheter att utveckla förståelse för texten. Pedagogiska koder och pedagogisk diskurs skapar symbolisk kontroll och synliggör elevers olika möjligheter att förstå, tillägna sig, utvärdera, kritisera och producera inom det pedagogiska systemet (Bernstein 2000).

Alla elever måste ges tillgång till de koder skolan använder sig av, vilket här innebär de koder som är användbara i ett fungerande textsamtal, exempelvis hur man skapar språkliga samband mellan texten och textsamtalet och hur man rör sig i texten på olika sätt. Bernsteins kodbegrepp, vilket måste förstås utifrån dess semantiska egenskaper, handlar om hur individer uttrycker sig mer utvecklat eller begränsat kring olika innehåll. Om inte elever ges tillgång till fler koder avspeglas resultatet av den begränsade koden i skolan, i exempelvis lägre betyg och lägre resultat på läsförståelsetest (se Christie 2007, jfr Bakgrund). Olika larmrapporter pekar också på en ökad och ökande segregering både inom och mellan skolor. Det pedagogiska rekontextualiseringsfältet befinner sig i förändring då kursplaner och ämnesplaner förändras. Samtidigt ställs, inom vad Bernstein skulle benämna det officiella rekontextualiseringsfältet, krav på en allt hårdare styrning med tester och ökad kontroll. Kanske är

inte kontroll det svar vi söker utan snarare en sådan undervisning som möjliggör utveckling, inkludering och deltagande.

Att sammanfatta ett läsutvecklande textsamtal

> A high degree of text movability is characterized by a dynamic relationship to the text/text assignment where the student can extract and explain detail as well as discuss the general message and perspective of the text. Such a student reflects on the text in relation to personal experience and shows an ability to discuss the purpose and addressee of the assignment. Such a student could thereby be said to stand in a dialogical relationship with the text and to be an active creator of the text message. Having a high degree of text movability facilitates the process of bringing experiences from working with a specific text to other situations of text production. The opposite is true for a student with a low degree of text movability. (Wiksten Folkeryd 2006:130)

De textsamtal som undersöktes i denna studie fungerade olika som utgångspunkt för diskussioner om texternas innehåll och därmed som möjligheter till ökad förståelse för textens ämnesinnehåll. I den didaktiska triangel (Öhman 2014) som består av läraren, eleverna och texten måste lärarens didaktiska val möjliggöra ett progressivt möte mellan eleverna och textens specifika innehåll. Vad säger då undersökningen sammanfattningsvis om vad som möjliggjort elevernas progressiva textrörlighet samt explicita och utbyggda konjunktivt kohesiva samtalsstil i några av exemplen i undersökningen?

Den stöttande kontexten har en stark inramning, en tydlig struktur, med höga förväntningar på eleverna att delta och tillägna sig diskursen och realisera den i samtalet (se Bernstein 2000), och är samtidigt ett dialogiskt samtal där läraren bygger vidare på det eleverna säger. Organisationen innebär förberedelser, stöttning i läsandet och tydliga frågor, att läraren kohesivt fångar upp och omformulerar det eleverna uttrycker och leder det vidare och ger möjligheter till en dynamiskt vid och bred, det vill säga progressiv, textrörlighet.

En didaktisk implikation kan dras ur exemplet där en elev i textsamtalet i träteknik på en fråga om vad som fanns i en bild[74] säger att det är några kemikalier. Här hade läraren kunnat fånga upp det med en omformulering och säga exempelvis ja vi ser ordet kemikalier i texten, och bolla tillbaka det med en fråga om vad det kan innebära. Här hade läraren varit behjälpt av didaktiska verktyg eller modeller för hur man kan föra ett mer rörligt samtal om en text. Ett annat exempel kan tas ur svetstekniken där ingen interaktiv textrörlighet visas. En diskussion kring hur texten fungerar för att beskriva och förklara exempelvis de termiska förloppen vid svetsningen hade kunnat utveckla förmågan att ställa det egna läsandet av textens innehåll i relation till praktiken.

[74] Se Bilaga 1.

För fackspråksutvecklingen hade en diskussion om funktionen av textens lexikogrammatiska drag som exempelvis deformation och kallriktning kunnat stötta elevernas läsutveckling. En diskussion om textfunktion hade också kunnat bädda för en möjlighet att bära med sig en vidare textrörlighet in i läsande av nya texter (se t.ex. af Geijerstam 2006) då det hade möjliggjort ett synliggörande av läsarroll och vilka strategier som är användbara i läsande av denna typ av texter.

Det kan här vara på sin plats att åter nämna ett par av de olika metoder och modeller som har prövats ut för att stötta elevers läsande och textförståelse och ur vilka lärare kan hämta verktyg för sin undervisning. Questioning the Author, som är en metod som har visat sig resultera i mer aktiva läsare då texten objektifieras genom att författarrollen lyfts in och elever lär sig ställa frågor till texten medan de läser (Beck et al. 1996, Beck & McKeown 2006), kan jämföras dels med hur svetstekniklärarен sätt att segmentera texten får eleverna att stanna upp i läsningen och diskutera begrepp ur den, dels med hur svensklärarен lyfter in författarens perspektiv och utvidgar diskursen kring texten. QtA har också specifikt visat sig stötta yrkeselevers läsande och textförståelse (Reichenberg 2005) men föreliggande undersökning visar att även utan QtA-modellen ger strukturerade frågor elever möjlighet att läsa aktivt. Chambers (1998) modell som utgår ifrån elevernas frågor kring vad i texten de tyckte var bra, dåligt och svårt att förstå, kan spåras i de förberedelser för textsamtalet som svensklärarен i undersökningen ger eleverna vilket ger eleverna en första väg in i att tala om texten. Svensklärarens sätt att förbereda läsningen och organisera en mer cyklisk undervisningsprocess kan också jämföras med delar ur Reading to Learn (R2L) (Rose & Martin 2012). Textsamtalet inom R2L syftar på samma sätt till en levande och kritisk dialog om texten, men framförallt till att demokratisera klassrummet och minska gapet mellan elever med högre och lägre skolresultat (Rose 2005). Utgångspunkt i ett R2Ltextsamtal är att eleverna ska få sådan förberedelse att de har reell möjlighet att tala informerat om såväl textens struktur som innehåll. Föreliggande undersökning visar hur eleverna efter förberedelser i svenskämnet diskuterar texten dialogiskt och utvidgande. R2L har kritiserats då modellen kan framstå som instrumentell i och med att lärarna förväntas följa tydliga mönster för hur samtalet byggs upp. Läraren förväntas leda ett samtal som går från det vardagliga mot det ämnesspecifika eller textspecifika. I samtalet ska förklaringen eller innebörden och förståelsen ges som förberedelse för upptäckten av hur det språkligt uttrycks i texten. Textens möjliga innebörder förväntas sedan utvecklas i dialog med eleverna. Samtalsstrukturen är alltid cirkulär: förbereda−uppgift−utveckla. På detta sätt är inramningen stark. Gemensamt utvecklas sedan förståelsen för textens innehåll, struktur och syfte. Även svetstekniklärarен arbetar, utan att använda R2L, på ett delvis liknande sätt explicit med att utveckla förståelse för begreppen från det vardagliga mot det ämnesspecifika. Analysen har visat, se exempelvis Exempel 17, hur textens begrepp

bearbetas genom att introduceras och utvecklas och utforskas i en cirkulär process kring begreppet. Även denna samtalsstil tycks stötta eleverna att relatera textens begrepp till tidigare kunskap.

Ett stöttande textsamtal om såväl skönlitteratur som facktext måste innebära att textens innehåll och betydelse klarnar och utkristalliserar sig och såväl läsande som den kunskap som hämtas ur texten utvecklas. Rose och Martin summerar:

> Our concern here is simply with establishing the fundamentals of knowledge structure in uncommonsense fields. These fundamentals include the use of language and supporting images to construe a reclassification of familiar concepts and classification of new ones, a recomposition of familiar concepts and composition of new ones. Because it is made of language, this knowledge is packaged as the genres that science has evolved to consolidate its uncommonsense perspective on the universe and is stored as writing (Rose & Martin 2012:103)

Deltagande i ett textsamtal med varierade typer och dimensioner av textrörlighet kan möjliggöra en bredd av sätt att röra sig i texten och ett kohesivt och sammanhållet samtal kan ge möjlighet att tala om texten på ett utvecklat vis. Ett sådant samtal ger förutsättningar att diskutera hur begrepp och erfarenheter hänger ihop med texten. En sådan praktik ger också förutsättningar för läsutveckling. För att deltagande i praktiken ska bli möjlig måste praktiken göras explicit, synliggöras.

Ges då yrkeseleverna, praktikens och undersökningens *vem*, möjligheter att i alla ämnen utvecklas inom de olika avancerade litteracitetspraktiker som de har rätt till och behov av, såväl fackspråk för kommande yrkesliv, kulturella och personlighetsutvecklande litteracitetspraktiker, som de språkliga kompetenser som krävs i ett demokratiskt samhälle och för vidare utbildning? Frågan är för omfattande för att besvara utifrån undersökningens begränsade material. I exemplen ur textsamtalspraktikerna återfinns dock tecken på att eleverna kan socialiseras in i sätt att tala om texten som möjliggör förståelse och ökande läsutveckling. För detta krävs explicit undervisning i form av strukturerade textsamtal som organiseras för att alla elever ska lyckas, gå från att behärska en begränsad kod till att också behärska fler och mer utbyggda koder. Eleverna får inte lämnas ensamma med att läsa och arbeta med texter. Eleverna måste tränas i utbyggda sätt att tala. En begränsad kod ger inte förutsättningar att uttrycka eller utveckla sätt att röra sig progressivt i texten och textens innehåll.

Elever kommer till skolan och går genom skolan med olika förutsättningar. Den spännvidd sådana förutsättningar innebär kan genom en stark inramning och samtidigt ett jämlikt studium av texten förändras. Förändringen kan komma genom ett synsätt på explicit ämnesspråkdidaktisk undervisning och stöttning som innebär att läraren skapar de förutsättningar som ger alla elever möjlighet att läsa så att de dels kan nå kunskapskraven i respektive ämne dels utrustas för ett liv efter skolan.

En slutsats som kan dras av avhandlingens resultat är att stöttande textsamtal i olika ämnen på gymnasiets yrkesprogram skulle kunna ge eleverna tillgång till fler sätt att tala om texter vilket kan innebära sådan läsutveckling som skulle kunna resultera i utveckling av förutsättningar dels för fördjupad ämnesförståelse och bättre rusta eleverna dels för sina yrkesroller – där läsande är en integrerad del av vardagspraktiken, dels för deltagande i ett demokratiskt samhälle.

En didaktisk implikation av undersökningen är att lärare, och kanske särskilt yrkeslärare, behöver fler redskap för att arbeta mer explicit med texter, läsande och textsamtal för att stötta eleverna i deras litteracitetsutveckling. Med explicit arbete menas här sådan undervisning som förbereder väl, som skolar in eleverna i läsandet lika väl som i de praktiska momenten, som bearbetar tydliggör och problematiserar språkets och textens roll i läsandet, som modellerar hur texter kan sammanfattas, och ifrågasättas, hur luckor i texter kan fyllas i, hur den egna kunskapen och erfarenheten kan relateras till texten och hur texten kan jämföras med andra texter, i samma och andra genrer och texttyper, hur texttypiska drag kan förstås, samt hur sändar- och mottagarroller kritiskt kan granskas.

Ytterligare en didaktisk implikation är att lärare måste ges utrymme att reflektera över de didaktiska frågorna, *vad, hur, vem,* och *varför,* för att utveckla sin textsamtalspraktik och läsundervisning, tillsammans med någon som kan stötta dem att utveckla förståelse och kompetens. Lärare, och kanske speciellt yrkeslärare, som möter elever med behov av stöttning då de läser ämnestexterna, behöver själva stöttning för att kunna utveckla sätt att tala om dessa texter med elever. Textsamtalspraktiker är inte överförbara från det ena ämnet till det andra då ämnesinnehåll och ämnestexters struktur skiljer sig åt. Det finns dock lässtöttande arbetssätt som går att applicera i flertalet ämneskontexter.

Något man kan önska sig men som ligger utanför även didaktiska implikationer är samma utrymme för svenskämnet på yrkesprogrammen som på studieförberedande program.

Vidare forskning

Ett avhandlingsprojekt utmynnar i en del svar men kanske ännu mer i fler frågor som väcker nytt intresse för vidare forskning. Avhandlingens resultat och didaktiska implikationer visar på nödvändigheten av sådan forskning där lärare och forskare kan mötas för att beprövа och beforska metoder som stöttar läsutveckling och göra sådana effektstudier som kan visa effekter av olika metoder. Ett exempel kan vara en studie i form av *education design research* – där lärare och forskare tillsammans ställer frågor och designar metoder för att pröva textsamtalsmodeller som är tydligt kohesiva, textutforskande och uppmuntrar till vid och bred, progressiv textrörlighet som flexibelt rör sig mellan

textrörlighetstyper och dimensioner för att stötta en variation av sätt att tala om texter och därmed kan bidra till fördjupad förståelse för texter. Forskning behövs som syftar till att utveckla kompetensen hos lärare på yrkesprogram att samtala om texter på sätt som utvecklar elevernas läsande av såväl ämnes- och fackspecifika texter som andra texter. Men, även effektstudier av olika lässtöttande program, textsamtalsmodeller och pedagogiker som används är viktiga då sådana metoder efterfrågas i skolan.

Kunskap om hur litteracitetsutveckling i flera domäner samtidigt kan stöttas och hur elevers möten med olika skolämnens texter ser ut är av värde för såväl yrkeslärarutbildning som teoretiskt inriktad lärarutbildning samt för fortbildning av verksamma lärare. Ett annat område av intresse är samband mellan ämneskonceptioner, texternas utformning och samtalens ambitioner att stötta till läsutveckling. En ytterligare aspekt som kan vara av värde för vidare forskning och som kan bidra till att utveckla yrkesämnena är hur ämneskonceptionerna i karaktärs/yrkesämnena påverkar den språkliga delen av undervisningen i dessa ämnen.

Forskning om effekter av hur den nya kursen inom svenskämnet i GY 2011, Svenska 1, utformas på yrkesprogrammen i relation till dess centrala innehåll och kunskapskrav, samt utformningen av Svenska 2 och Svenska 3 för de yrkeselever som väljer att utöka sina program med dessa kurser för att få högskolebehörighet, är också avgörande för att nå kunskap om och förståelse för de möjligheter till läsutveckling som skolan ger yrkeselever.

Summary

Title: Talking about Texts: from Carpentry Technology and Welding Theory to Ancient Myths. Text-talks as a potential zone of proximal development for reading in upper secondary vocational education.

Introduction and Aim

An increasing need for text-focused classroom discussions has arisen, partly as a result of poor results in reading comprehension tests in Sweden (e.g. PISA). The problem is especially acute in upper secondary vocational education, where results are low, and dropping, in both vocational and theoretical subjects, often due to reading difficulties (Skolinspektionen 2014, Skolverket 2014). At the same time texts are becoming increasingly complicated with subject-specific language, and society is becoming increasingly text dependent (Karlsson 2006, Blåsjö 2010). How text-talks can function as a zone for proximal development of reading is therefore an area of interest for didactic research. The aim of this doctoral dissertation is to investigate how text-talks function as a basis for discussion about the text content and thereby have a potential for developing understanding for the subject-specific text content in the subjects of Carpentry Technology, Welding Technology and Swedish in one class in year 1 of the Industrial Technology programme in a Swedish upper secondary school.

Research Design and Theoretical Perspectives

Since results are dropping in vocational upper secondary programmes in Sweden, there has been a call for research that can contribute to the understanding of how teaching and learning take place in different subjects in vocational programmes. One aspect that has proven to be a complicating factor is reading (Olofsson 2011). Case studies of text-talks aimed at scaffolding reading development and subject learning were therefore conducted. The study is qualitative with an explorative approach (Burns 2011). Ordinary teaching and learning contexts through reading and text-talk were observed. The participants were chosen by a strategic selection (Milroy 1987). Three different subject teachers and one class consisting of 15 students in the first year of the

upper secondary school Industrial Technology Programme took part in the study.

The theoretical frame work is based on sociocultural (Vygotskij, 1934/2001, Bachtin 1986, Säljö 2000) and sociosemiotic perspectives (Halliday 1978), a hermeneutical frame consisting mainly of the concepts of the zone of proximal development (Vygotskij 1934/2001), scaffolding (Wood, Bruner & Ross 1976), pedagogical codes (Bernstein 2000) and Bachtinian dialogicity (Bachtin 1986, Dysthe 2003, Nystrand et al. 1997) as well as an analytical frame deriving from systemic-functional linguistics (Halliday & Matthiessen 2004) and reception theory (Langer 1995, 2011a, 2011b).

Research Questions

- How do the teachers organise and conduct the text-talks?
- What linguistic connections with the text are constructed when text content is introduced and developed in the text-talk?
- In what ways does movement in the text content appear in the text talk?

Data Collection

Data were collected mainly through class-room observations and interviews. Video- and audio-recordings were made of eight text-talks varying in time from 60 to 90 minutes. Field notes were taken. Video- and audio-recordings of two group interviews and one individual interview with the teachers were made. The interviews were centered on excerpts of the recordings of the text-talks. An interview guide with three questions was used in the interviews: (1) Describe what you see. (2) Of the things you see, what do you think is scaffolding? (3) What was the intention with planning and conducting the text talk in this way? All the recorded material was transcribed and analysed, but as well, a smaller part consisting of 16 text-talk sequences from each subject, was chosen for quantitative comparisons that complement the qualitative results. The texts that were discussed in the text-talks were also collected.

Data Analysis

Triangulation of linguistic and reception theoretical analyses contributes to the credibility and reliability of the investigation. Firstly, the learning contexts and teacher reflections are described serving as a background to what happens in the text-talks. Secondly, analyses are conducted of intertextual lexical and conjunctive cohesion (Eggins 2004) between text and text-talk, and of how activity sequences/implied sequences (Martin & Rose 2007, unpublished) are used in the text-talk to unfold the text's field. Thirdly, analyses are conducted of the text movability (Liberg et al. 2012b) that is expressed in the text-talk, showing the collaborative meeting with the text, as manifested in the text-talk.

Results

Model for content analysis of text-talks

The analytical model for content analysis of a text-talk, developed together with Hallesson (2015), is a result of the work with the study. To investigate how text content is dealt with in the text-talk an analytical model was needed that could describe a collaborative meeting with the text and the linguistic traces of the text in the discussion. The model facilitated an analysis of how the text-talks related to the text content through lexical and conjunctive cohesion as well as from various text movability positions. In addition an analysis of how activity sequences were used caught the semantic ideational relations related foremost to the associative and interactive text movability dimensions.

Lexical cohesion analysis follows how a lexical item is picked up from the text, introduced into the discussion and developed into synonyms, hyperonyms and/or meronyms. Conjunctive cohesion analysis follows how logical relations are constructed with the text through conjunctions and connectives in elaborations, extensions and enhancements. Analyses of activity sequences/implied sequences follow how the field of the text is unfolded in the discussion through events related to the genre. Text movability is described in three types: text-based, when the reader is moving within the text content: associative, when the reader is relating the text content to own experience and earlier knowledge: and interactive, when reader and writer roles or type of text is discussed more objectively. The text movability types are divided into 14 different dimensions, which in turn are of low, middle or high grade. When the text movability between types and dimensions and grade of movability is flexible it is described as progressive.

Examples of Text-talk Practices

The results reveal how the three teachers organised and conducted the text-talks in different ways, resulting in three different text-talk practices. In the first practice, Carpentry Technology, the students were expected to read a long text individually in a short amount of time. Then when the text was discussed the text-focus was weak. The teacher's questions were unclear and closed, as well as in a seemingly controlling function asking for details rather than developing a general understanding (Cf. initiation-response-evaluation (IRE) - structure). In Welding Technology the teacher segmented the text into short paragraphs that the students read and then discussed in class. The teacher led

the discussion by quoting from the text and exploring the meanings of subject-specific words. In the questions the students were invited to use their own knowledge and experience to build understanding for the text. In the subject of Swedish the text-talk was prepared in a longer process in the class room. Firstly, the students were given an introduction to the text's historical context and to the text type. Then the text was read aloud in class and discussed. After that the students read the text individually and wrote a reading log. In the text-talk the questions focused on what the students learnt from the text and what the text could be compared to. The conversation structure was dialogical where everybody's voice was heard and everybody's experience was related to the text.

Fragmented or Cohesive text-talks

The lexical cohesion in Carpentry Technology consisted of random repetitions from the text. There was almost no conjunctive cohesion and activity sequences/implied sequences were sparsely used. Due to the character of the questions the cohesion was weak and the discussion of the text was fragmented. In Welding Technology the teacher modelled cohesive strategies by varying the words from the text lexically, and conjunctive cohesion was used to elaborate, extend and enhance text content. The students' own conjunctive cohesion was mainly implicit, but logic was constructed. Activity sequences/implied sequences unfolded the field of the text, linking subject-specific vocabulary to recounted procedures, and held together student experience/knowledge and vocabulary from text. In the subject of Swedish the intertextual cohesion was well developed in the text talk, lexical items were varied, and the field of the text was unfolded in activity sequences. Explicit conjunctive cohesion held together longer, more exploratory chunks of discussion thereby: elaborating, extending and enhancing text content. The well-developed cohesion and use of activity sequences/implied sequences could indicate a widening and developing discourse.

Picking Words or Unfolding the Field when Moving in the Text

In Carpentry Technology the text movability remained in the first dimension of text-based text movability when words were picked from the text without widening the discourse around the text. In Welding Technology the text-talk moved in the text in several dimensions of both the text-based and associative text movability types. Voids in the text were filled in, vocabulary was developed and earlier experience and knowledge were related to the text. The more progressive text movability facilitated more ways of talking about the text, thereby developing a deeper understanding for the text content. In the subject of Swedish the text-talk moved in the text in all dimensions of all three text

movability types: text-based, when, for instance, summarising and generalising from the text, associatively, when comparing the text content to personal experience and other texts, interactively, when reader and writer roles were discussed. The progressive text-movability could indicate a developing understanding for the text and at the same time give opportunities to develop reading literacy.

Further Research

The study showed that text-talks, by facilitating text movability and cohesive ways of talking about the text, have the potential to scaffold students' text comprehension and thereby function as a zone of proximal development for reading in upper secondary vocational education. An area that further research could explore is the connections between conceptions of vocational subjects and the specialised reading instruction given in vocational education. Further research could also develop knowledge about the effects of different text-talk models.

Referenser

af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan.* (Diss.). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

af Geijerstam, Å. (2014). Läsandet och sammanhanget. Läspositioner i olika ämnen i skolan. I: A. Boglind, P. Holmberg, & A. Nordenstam. (red.). *Mötesplatser, texter för svenskämnet*. (s. 47−64). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och Reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Anderson, P. (2011). *Textuell makt. Fem gymnasieelever läser och skriver i svenska och samhällskunskap.* Studier i språkdidaktik 5. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik Stockholms universitet.

Anderson, P., & Hallesson, Y. (2013). Textrörlighet och kohesion i textsamtal: Gymnasieelever talar om texter i svenska och historia. I: J.-A. Chrystal, & M. Lim Falk. (red.). *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre* (s. 17−28). Stockholm: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Applebee, A. N., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal 40* (3): 685−730.

Asplund, S-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal.* (Diss.). Karlstad: Karlstad University Studies 2010:4

Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas press.

Barthes, R. (1996). *Image, music, text: essays.* New York: Hill and Wang.

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Beck, I., McKeown, M.G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the Author: A yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal, Vol. 96* (4): 385−414.

Beck, I., & McKeown. M. (2006). *Improving Comprehension with Questioning the Author: A fresh and Expanded View of a Powerful Approach.* New York: Scholastic.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik.* Lund: Studentlitteratur.

Bergman, L. (2007). *Gymnasiets svenskämnen.* (Diss.). Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No 36. Malmö Högskola.

Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer.* (Diss.). Stockholm: Acta Universtitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology NEW SERIES 37.
Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS 56. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* (Diss.). Malmö: Malmö högskola.
Carbines, R., Wyatt, T., & Robb, L. (2005). *Evaluation of the Years 7−10 English Aboriginal Support Pilot Project, Final Report*. Sydney: Office of the NSW Board of Studies. http://ab-ed.boardofstudies.nsw.edu.au/go/english-literacy-7-10/evaluation-of-the-project Hämtad 15.05.02.
Chambers, A. (1998). *Böcker inom oss. Om boksamtal.* Stockholm: Raben & Sjögren.
Christie, F. (2007). Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinan sociological perspectives on education. I: F. Christie, & J.R. Martin. (red.). *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives.* (s. 3−12). London: Continuum.
Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
Christie, F., & Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and School Subject English. I: F. Christie, & K. Maton. (s. 175-196). *Disciplinarity. Functional Linguistics and Sociological Perspectives.* London: Continuum.
Comenius, J.A. (1657/1999). *Didactica magna = Stora undervisningsläran*. ([Ny utg.]). Lund: Studentlitteratur.
Croker, R. A. (2009). An Introduction to Qualitative Research. I: J. Heigham, & R.A. Croker. (red.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Culican, S.J. (2006). *Learning to Read: Reading to Learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project, Final Report 2003−4.* Catholic Education Office Melbourne. http://www.cecv.melb.catholic.edu.au/ Research and Seminar Papers. Hämtad 15.02.05.
Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bi-lingual Children in the Cross-fire.* Clevedon: Multilingual Matters.
Danielsson, K. (2010). Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum. I: I. Eriksson. (red.). *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum.*(s. 71−118). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
Danielsson, K. (2011). Att närma sig en naturvetenskaplig diskurs. Text och textanvändning i svenska och finlandssvenska klassrum. I: I. Eriksson. (red.). *Kemiundervisning, text och textbruk i finlandssvenska och svenska skolor – en komparativ tvärvetenskaplig studie.* (s. 161−237). Stockholm: SU förlag.
Danielsson, K., & Selander. S. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
Dysthe, O. (2003). (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language.* (Diss.). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
Eggins, S., & Slade, D. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Equinox.
Eggins, S. 2004. *An introduction to Systemic Functional Linguistics.* London: Continuum International Publishing Group.
Eriksson-Gustavsson, A-L. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet: om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter.* (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.

Fang, Z., & Schleppegrell, M.J. (2008). *Reading in Secondary Content Areas. A Language-Based Pedagogy.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.
Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.* (Diss.). Uppsala. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 115.
Forsblom-Nyberg, Y. (1995). Samtal som transkription. I: M. Ivars, & P. Slotte. (red.). *Folkmålsstudier*. www.nord.helsinki.fi Hämtad 14.05.12.
Gibbons, P. (2013). *Stärk språket. Stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.
Gustafsson, J-E. Lind, P. Mellander, E., & Myrberg, M. (2014). *Lära för livet?: om skolans och arbetslivets avtryck i vuxnas färdigheter*. Stockholm: SNS Förlag.
Göransson, A-L. (2011). Att riva en brandvägg. Ett yrkesdidaktiskt exempel som tydliggör vikten av dialog, mediering och stöttning i mötet mellan teori och praktik. I: B-G. Martinsson, & S. Parmenius Swärd. (red.). *Ämnesdidaktik − dåtid, nutid och framtid. Bidrag från femte rikskonferensen i ämnesdidaktik vid Linköpings universitet 26 – 27 maj 2010.* (s. 13−24). Linköping: Skrifter från Forum för ämnesdidaktik. Linköpings universitet nr.1.
Hajer, M., & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.
Hallesson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser.* Studier i språkdidaktik 6. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik Stockholms Universitet
Hallesson, Y., & Anderson, P. (2013). Läsutvecklande samtal på gymnasiet. I: M. Tengberg, & G. Skar. (red.). *Läsning! Svensklärarföreningens årsskrift 2013. Svensklärarserien 236* (s. 86−103). Stockholm: Natur & kultur.
Hallesson, Y. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier av textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. (Diss.). Doktorsavhandlingar i språkdidaktik 6. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik Stockholms Universitet.
Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.
Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An introduction to functional grammar* / M.A.K. Halliday; revised by Christian M. I. M. Matthiessen. 3. ed.
Hammond, J., & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I: J. Hammond. (red.). *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (s. 1−14). Sydney: Primary English Teaching Association.
Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
Hood, M. (2009). Case Study. I: J. Heigham, & R.A. Croker. (red.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (s. 66−90). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Holmberg, P., & Karlsson, A-M. (2006). *Grammatik med betydelse. En funktionell grammatik.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Holmberg, P., Karlsson, A-M., & Nord, A. (red.). (2011). *Funktionell Textanalys.* Stockholm: Norstedts.
Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning. En ämnesdidaktisk studie.* (Diss.). Örebro Studies in Education, 16. Örebro: Örebro universitet.

Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. (Diss.). Lund: Univ., Malmö.
Iversen Kulbrandstad, L. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og Didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
Iversen Kulbrandstad, L., Vesteraas Danbolt, A.M., Sommervold, T., & Syversen, E.M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lerere ser det.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
Kant, I. (2004). *Kritik av det rena förnuftet.* Stockholm: Thales.
Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken.* Stockholm: Språkrådet; Norstedts Akademiska Förlag.
Karlsson, A-M., & Ledin, P. (2000). Cyber, hyper och multi några reflektioner kring IT-ålderns textbegrepp. I: *Human IT. Tidskrift för studier av it ur ett humanvetenskapligt perspektiv* http://etjanst.hb.se/bhs/ith/23-00/amk.htm Hämtad 14.10.01.
Kvale, S. (2007). *Doing interviews.* Los Angeles: SAGE.
Ledin, P. (1999). *Texter och textslag – en teoretisk diskussion*. Rapport nr 27 från projektet Svensk sakprosa. Lund: Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.
Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
Langer, J. (2011a). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines.* New York: Teachers College Press.
Langer, J. (2011b). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. (2nd edition.). New York: Teachers College Press.
Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet. En forskningsöversikt.* Lund: Studentlitteratur.
Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2012a). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry. Volume 3* (4): 477−493.
Liberg, C., af Geijerstam, Å., Wiksten Folkeryd, J., Bremholm, J., Hallesson, Y., & Holtz, B. M. (2012b). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I: Synnøve Matre & Atle Skaftun (red.). *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy.* (s. 65–80). Trondheim: Akademika forlag.
Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2013). God läsförmåga – hur fångas den? I: S. Bagga-Gupta, A. Evaldsson, C. Liberg, & R. Säljö. (red.). *Literacy-praktiker i och utanför skolan.* Malmö: Gleerups.
Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives.* Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making.* Charlotte: Information Age Publishing.
Maagerø, E. (2006). Om å lese på setningsnivået. I: E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alla fag.* Oslo: Universitetsforlaget.
Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår.* (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur.* (Diss.). Lund: Lunds Universitet.
Malmgren, G. (2000). När text och läsare möts: om textkompetens, textförmedling och textreception. *Tidskrift för litteraturvetenskap (1988). 29* (3/4): 75−81.
Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2nd edition). Lund: Studentlitteratur.

Martin, J.R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.
Martin, J.R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture.* London: Equinox.
Mattsson, Matts. (2004). *Att forska i praktiken en kunskapsöversikt och en fallstudie.* Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
McKeown, M.G., Beck, I.L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly 44* (3): 218−253.
Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian Theory and classroom Education. I: B. Stierer & J. Maybin. (red.). *Language Literacy and Learning in Educational Practice* (s. 92−109). Clevedon: Multilingual Matters.
Mercer, N. (2001). Language for Teaching a Language. I: C. Candlin, & N. Mercer. (red.). *English Language Teaching in its Social Context.* (s. 243−257). London: Routledge.
Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare.* (Diss.). Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för Litteratur, Idéhistoria och Religion.
Milroy, L. (1987). *Observing and Analysing Natural Language.* Oxford: Basil Blackwell.
Molloy, G. (2002) *Läraren, Litteraturen, Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.* (Diss.). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the dynamics of Language and learning in the English classroom.* New York: Teachers College Press.
Nyström Höög, C. (2001). *Hur hänger det ihop? En bok om textbindning.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Olofsson, H. (2011). *Skriftbruk i fordonsverkstaden. En studie av läs- och skrivstrategier i mötet med arbetslivets texter.* Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Parmenius Svärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte.* (Diss.). Malmö: Malmö Studies in Educational Science No 42. Malmö Högskola.
Pradl, G. (1996). *Literature for Democracy. Reading as a social act.* Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.
Rancière, J. (2011). *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse.* Göteborg: Glänta.
Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner.* (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Reichenberg, M. (2005). *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Reichenberg, M. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd.* Stockholm: Natur & Kultur.
Rojas-Drummond, S., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*. (39): 99–111.

Rose, D. (2005). Democratising the Classroom. *Journal of Education*. (37): 131−167.
Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
Rose, D., & Martin, J. (2013). (övers Aldén, K.). *Skriva Läsa Lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa.* Lund: Studentlitteratur.
Sandora, C.A., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' reading comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology 20*. 177−212.
Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
Skolinspektionen. (2013). *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram. Rapport över fördjupat tema i tillsynen.* Stockholm: Skolinspektionen.
Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2013. a). *Rapport 398. PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier Hämtad 14.01.10.
Skolverket. (2013. b). *Skolverkets lägesbedömning 2013. Rapport 387.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2014). Ämnesplan svenska. http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01#anchor_SVESVE01 Hämtad 14.04.10.
Skolverket. (2014). Programmål, ämnesplaner industritekniska programmet. http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/program.htm?programCode=IN001&lang=sv. Hämtad 14.04.10.
Smidt, J. (2002). *Seks lesere på skolen. Hva de sökte, hva de fandt. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
Snowling, M.J., & Hulme, C. (red.). (2008). *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge: Cambridge Studies in Oral and Literate Culture.
Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. I: *Current Issues in Comparative Education, Vol.5 (2)* Teachers College, Columbia University
Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma
Tang, K.S. (2014a). http://www.nie.edu.sg/nsse/educational-research/groups/kstang Hämtad 14.09.01
Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan.* (Diss.). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare.* Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet. Nr 46. Göteborg: Litteraturvetenskapliga institutionen.

Utbildningsdepartementet. (2015) *Kommittédirektiv. 2015:15. Tilläggsdirektiv till Yrkesprogramsutredningen (U 2014:01). 2015-02-12.* http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Tillaggsdirektiv-till-Yrkespro_H3B115/ Hämtad 15.03.13.
Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår.* (Diss.). Stockholm: Natur & Kultur.
Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadselever skriver*. (Diss.). Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
Vetenskapsrådet. (2002). *CODEX, regler och riktlinjer för forskning*. http://www.codex.vr.se/ Hämtad 08.10.09, kontrollerad 11.11.10.
Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed.* Vetenskapsrådets rapportserie. 1:2011.
Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an Attitude. Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
Wiksten Folkeryd, J., af Geijerstam, Å., & Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: L. Bjar. (red.). *Det hänger på språket!* (s. 169−188). Lund: Studentlitteratur.
Visén, P. (2015). Mellan svets och svenska. – Textsamtal kring ämnesspecifika texter på ett yrkesförberedande gymnasieprogram. I: M. Tengberg, & C. Olin-Scheller. (red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning.* Lund: Gleerups.
Wittgenstein, L. (2012). *Filosofiska undersökningar.* Stockholm: Thales.
Wood, D. Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Child Psychology and Psychiatry. Vol. 17, 1976*: 89−100.
Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*. *2014 Vol. 23*. (3): 33-52.

Material

Columbi. ”Utvecklas från grupp till högpresterande team”. http://en.columbiresearch.com/utvecklas-fran-grupp-till-hogpresterande-team. Hämtad 12.0310.
Collins, S. (2013). *Hungerspelen*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
Henriksson. I., & Hällman. T. (2009). *Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning*. Stockholm: Liber.
Hedén, E. (1995). *Grekiska Sagor*. Stockholm: Fabel Bokförlag.
nationalmuseum.se. ”Ikaros fall.” Hämtad 12.02.01.
prevent.se/maskin. ”Arbetsmiljöarbete.” Hämtad 12.02.01.
prevent.se/maskin. ”Rikthyvel.” Hämtad 12.02.01.
ungafakta.se/grekiskmytologi. ”Theseus – kung av Aten.” Hämtad 12.02.01.

Opublicerade referenser

Burns, A. (2011) Qualitative Research Methodology. PhD Course. Course Notes. Stockholm: Stockholm University. (s. 1−57).
Lind, Å. (2014) 2014.10.25. Informell intervju.
Martin, J.R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum. Opublicerat reviderat kapitel om aktivitetssekvenser och implicerade sekvenser. Mottaget via mail 2014.03.30.
Rose, D. (2014). samtal, mailkonversationer.

Tang, K.S. (2014b). Developing Disciplinary Literacy Pedagogy in the Sciences. Sharing with Stockholm University. National Institute of Education. Singapore. 14.01.24 24.

Bilagor

Bilaga 1. Exempel ur läromedel i träteknik

Arbetsmiljöarbete

Allmänt

Arbetsmiljön består av allt vi har omkring oss på jobbet, bild 1. Som människor påverkas vi av fysiska faktorer som luft, ljud, ljus, farliga ämnen och maskiner. Vi påverkas också av psykiska och sociala faktorer som arbetsmängd, hur arbetet är organiserat och gemenskap med arbetskamrater.

Arbetsmiljöarbetet är en ständigt pågående process för att hitta risker och ta bort dem, så att arbetet kan utföras på ett säkert sätt.

Tänk på!
Den viktigaste personen i ditt arbete är du! Om du inte tänker på säkerheten när du arbetar, utsätter du dig själv och dina arbetskamrater för onödiga risker.

Arbetsmiljöregler skyddar oss mot risker i arbetet
Grundläggande regler för hur arbetsmiljön ska vara finns i arbetsmiljölagen (AML). Reglerna är allmänt hållna och anger i stora drag vad som gäller. Lagen kompletteras av arbetsmiljöförordningen (AMF) och detaljerade föreskrifter som utfärdas av Arbetsmiljöverket, bild 2.

Arbetsmiljöförordningen innehåller bland annat regler om lokal skyddsverksamhet och om att anmäla allvarliga arbetsolyckor och allvarliga tillbud till Arbetsmiljöverket.

Tänk på!
Anmäl allvarliga arbetsolyckor och allvarliga tillbud utan dröjsmål till Arbetsmiljöverket - helst inom 48 timmar. Att inte anmäla kan leda till böter!

Arbetsmiljöverkets föreskrifter innehåller tvingande regler kring olika specifika ämnesområden eller riskfaktorer, bild 3. Varje företag behöver känna till de regler som gäller för den egna verksamheten. Några föreskrifter som är viktiga för trä- och möbelindustrin är reglerna om *Användning av arbetsutrustning, Maskiner, Kemiska arbetsmiljörisker, Härdplaster* och *Buller*.

Tänk på!
Vissa föreskrifter gäller på alla arbetsplatser, till exempel reglerna om *Systematiskt arbetsmiljöarbete, Arbetsplatsens utformning, Belastningsergonomi och Minderåriga*.

Förutom tvingande regler innehåller föreskrifterna allmänna råd. Rådens funktion är att förtydliga reglernas innebörd och upplysa om lämpliga sätt att uppfylla kraven. Till många av föreskrifterna finns också broschyrer som på ett enkelt sätt beskriver vad som gäller.

Det finns även andra lagar som kan påverka arbetsmiljön, till exempel arbetstidslagen, diskrimineringslagen eller el-, brand- och strålskyddslagar.

Läs mer:

- om Arbetsmiljöverket
- om Arbetsmiljöverkets broschyrer

På stora arbetsplatser med mer än 50 anställda, eller där arbetstagarna begär det, ska det finnas en skyddskommitté. Skyddskommittén är en arbetsgrupp som består av representanter från både arbetsgivaren, det vill säga från företaget eller organisationen, och arbetstagarna, det vill säga skyddsombud. Skyddskommittén tar upp frågor som berör arbetsmiljön för hela arbetsplatsen.

Läs mer:

- om skyddskommitté

Företagshälsovården

En opartisk expertresurs i arbetsmiljöarbete och rehabilitering där bland annat sjuksköterskor, läkare, skyddsingenjörer, psykologer och sjukgymnaster arbetar. Företagshälsovården arbetar förebyggande så att ingen ska skada sig eller bli sjuk av jobbet. En arbetsgivare ska anlita företagshälsovården när man behöver få hjälp utifrån för att lösa ett särskilt arbetsmiljöproblem.

Läs mer:

- om FHV

Bild 1.

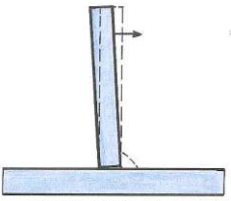
Bilaga 2. Exempel ur lärobok om svetsning

Åtgärder för att motverka deformation

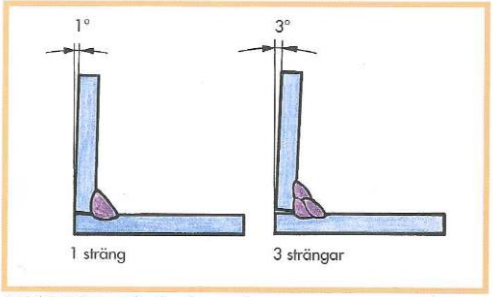
Det går att beräkna hur stor krympningen blir i ett svetsförband. Effekten av krympningen kan minskas om man i förväg kan bedöma hur stor formförändringen kommer att bli. Det kan dock bli en överraskning då ett svetsförbands inspänningsförhållande och värmefördelning i en konstruktion kan vara svåra att fastställa. De företag som är experter på området kombinerar vanligen teoretiska beräkningar med erfarenhetsvärden.

När man försöker bedöma hur stor deformationen kan bli måste man tänka på att:

- ju större svetsvolym desto större blir krympningen
- krympningen blir större om man bygger upp en svets av flera strängar med klena elektroder än om man svetsar motsvarande svets med grövre elektroder och färre strängar
- om man svetsar en sträng på vardera sidan om en neutrallinje/vertikal plåt förmår inte den andra svetsen att helt utjämna krympningen från den första på motstående sida. Svetsas dessa båda svetssträngar samtidigt och med samma sträckenergi stannar den vertikala plåten i neutralt läge.

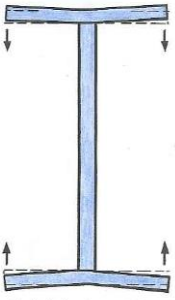


Exempel på åtgärd för att motverka vinkeldeformation



Antalet strängar påverkar krympningen

När man svetsar T-förband med dubbelsidiga kälsvetsar kan det bli nödvändigt att bocka ena plåten lika mycket som formförändringen beräknas bli vid svetsningen.



Exempel på förbockning för att motverka formförändring

Bilaga 3. Exempel ur myttext i svenska

http://www.ugglan.se/grekiskmytologi

Theseus - kung av Aten

Aegeus, som var kung av Aten, blev förälskad i Aetra, en prinsessa från ett annat rike. Aetra besvarade hans känslor och en natt då Aegeus besökte henne älskade de med varandra. Men samma natt kallade havsguden Poseidon Aetra till sig och eftersom ingen människa kan motstå en gud älskade Aetra med honom också. När det visade sig att Aetra var gravid begravde Aegeus sina sandaler och sitt svärd under ett jättelikt stenblock och talade om för Aetra att när deras son var stark nog att välta undan stenblocket skulle han bege sig till Aten och söka upp sin far.
Åren gick och Aegeus härskade i Aten utan att ha någon kontakt med Aetra och barnet, Theseus. Aetra visste inte vem som var far till pojken, Aegeus eller Poseidon. Theseus växte upp med sin mor på landsbygden och fick inte reda på vem Aegeus var tills han fyllt 18 år. Då berättade Aetra om hennes romans med Aegeus och det stora stenblocket. Theseus ville genast prova att välta stenen och utan någon större ansträngning lyckades han också med detta. Där under låg svärdet och sandalerna, som Theseus genast tog på sig. Han band svärdet vid sitt bälte, kysste sin mor adjö och gav sig av mot Aten för att söka upp Aegeus.
Det fanns två vägar till Aten, en säker som gick längs havet och en farlig som gick inåt landet. Eftersom Theseus var hungrig på äventyr valde han den farliga vägen. På denna resa måste han passera sex ingångar till underjorden, var och en vaktad av olika rövare och mördare. Den förste av dessa var Perifetes, som slog ihjäl sina offer med en jättelik klubba. Men eftersom Theseus var en smidig och snabb brottare hade han snart vridit klubban ur Perifetes händer och använde vapnet för att banka ner skurken i jorden så långt att bara hans kalufs stack upp.
Vid nästa plats mötte han den grymma Sinis, som brukade fånga in de som reste förbi och binda dem mellan två nedböjda pinjeträd. Sedan släppte Sinis pinjeträden, som for upp åt varsitt håll, och slet det olyckliga offret i två delar. Men när han fick besök av Theseus var det Sinis själv som hamnade mellan träden.

Efter att ha dödat sin nästa fiende, som var en jättegris uppfödd av häxan Faea, kom han till en långsmal vik, där havet gick in en bit i landet. Här bodde rövaren Sciron, som efter att ha plundrat sina offer kastade ner dem i viken, där en jättelik sköldpadda åt upp dem. Han försökte göra samma sak med Theseus, men den unge hjälten lyfte upp Sciron och kastade ner honom till sköldpaddan istället.
Vid nästa ingång till underjorden mötte Theseus den jättelike brottaren Kercyon, som också var kung i den delen av landet. Kercyon var obesegrad och lät aldrig

någon av sina motståndare leva efter att han vunnit över dem. Men mot Theseus hade han ingen chans. Theseus hade hört om hur Kercyon behandlade sina motståndare och när brottningsmatchen var över dödade Theseus den grymme kungen.

Theseus sista motståndare på sin väg mot Aten var banditen Prokrustes, som alltid bjöd in folk att vila i hans hem. Men då de lagt sig i sängen band Prokrustes fast dem och mätte dem ifall de fick plats. Om de var längre än sängen högg han av dem fötterna, om de var för korta sträckte han ut dem. Theseus lät sig bindas i sängen, men när Prokrustes hämtade yxan för att korta av den storvuxne Theseus slet ynglingen sig fri och spände fast honom istället. Om Theseus kortade av eller sträckte ut rövaren berättar sagan inte, men i vilket fall var det slutet för Prokrustes.

Folket i Grekland hade hört talas om Theseus äventyr och var tacksamma för att han befriat dem från alla de grymma banditerna. När han kom fram till Aten var han därför vida berömd och hade inga problem att få träffa kung Aegeus. Kungen hade en ny kvinna i sitt liv, den trollkunniga Medea, som en gång varit tillsammans med hjälten Jason. Aegeus kände inte igen Theseus som sin son, men det gjorde Medea med sina trollkrafter. Hon lagade genast till en giftdryck som hon gav till Theseus. Hon ville minsann inte tävla med någon om kungens kärlek. Men just som Theseus satte bägaren till sina läppar kände kungen igen sitt svärd och sina gamla sandaler och slog i sista stund bägaren ur Theseus hand. Aegeus omfamnade gråtande sin nästan vuxne son. Medea insåg att spelet var förlorat och smet osedd ut från staden.

Theseus stannade hos Aegeus i det kungliga palatset och berättade om sin lyckliga barndom och äventyren under resan till Aten. Aegeus själv hade dessvärre inte så mycket roligt att berätta om. För längesedan hade Aten legat i krig med kung Minos på Kreta. Minos hade vunnit och bestämt vilken sorts skatt atenarna skulle betala honom. Det var en fruktansvärd skuld. Vart nionde år krävde han att sju flickor och sju pojkar från Aten skulle segla till Kreta, där de sedan stängdes in en jättelik labyrint som fanns där. I labyrinten bodde monstret Minotauros, som var hälften tjur och hälften människa. Kung Minos dyrkade Poseidon och bad en gång om en extra vacker tjur att offra åt guden.

Poseidon kallade fram en jättelik vit tjur ur havsskummet, men istället för att offra den valde Minos att behålla den och dödade en annan tjur istället. Poseidon blev förolämpad över detta och hämnades genom att låta Minos hustru förälska sig i den vita tjuren. Tillsammans med tjuren fick hon ett barn som hade drag av båda föräldrarna. Minos skämdes över vad hans hustru hade gjort och kallade på Daedalus, den störste uppfinnaren på Kreta (och kanske i hela Grekland). Daedalus byggde en labyrint som var omöjlig att hitta ut ur. Där spärrade Minos in det monstruösa barnet som han döpte till "Minotauros". Den som gick in i labyrinten kom aldrig ut igen. De blev alla tagna av Minotauros och därefter slitna i stycken och slukade.

Doktorsavhandlingar i språkdidaktik
Dissertations in Language Education

No. 1 (2011)
Franker, Qarin
Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi.

No. 2 (2013)
Skar, Gustaf
Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet.

No. 3 (2014)
Yoximer Paulsrud, Beth-Anne
English-Medium Instruction in Sweden. Perspectives and practices in two upper secondary schools.

No. 4 (2014)
Ahlgren, Katrin
Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv.

No. 5 (2015)
Bigestans, Aina
Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola.

No. 6 (2015)
Hallesson, Yvonne
Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier av textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning.

No. 7 (2015)
Visén, Pia
Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program.