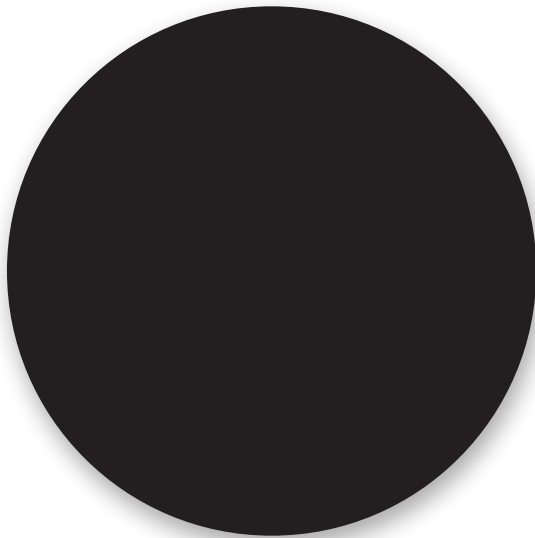


PETRA MAGNUSSON

LÄSNING I NY TID

Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv



LÄSNING I NY TID

Malmö studies in Educational Sciences:
Licentiate Dissertation series 2011:20

© Copyright Petra Magnusson 2011
ISBN 978-91-977103-9-8
ISSN 1653-6037
Holmbergs i Malmö AB 2011

PETRA MAGNUSSON
LÄSNING I NY TID

Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv

Malmö högskola
Lärande och samhälle
Lunds universitet, 2011

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mah.se/muep

ABSTRACT

This thesis investigates a practice at an upper secondary school in Sweden. The starting point is the teachers' questions concerning the possibilities of supporting the development of the students' reading abilities through texts that are long, alphabetical and printed, and in this study, non-fictional. The thesis suggests that by applying a multimodal and multiliteral approach the possibilities are widened.

The purpose of the study is to investigate how teachers handle the challenge of teaching using lengthy alphabetical printed texts in the text realities of today, and to describe such teaching through a multimodal framework.

Data was collected through ethnographical methods and includes information gathered in interviews with three teachers, observations of lessons, and group discussions on texts. The data also include the texts used in the history and social science classes.

Three analyses were made. Firstly, the practical theory of the teachers was analysed using the discourse analytical tool suggested by Roz Ivanič. She presents two dynamic models, one showing four layers of language and one providing a framework of six discourses for understanding the layer in focus. The models were used in this study to examine each of the teachers' approaches to reading, reading development, and learning as a whole. In the first analysis the teachers are shown to be focusing on different discourses but they all result in explicit, structured teaching. In the second analysis, the texts used in the history and social science classes are categorised and discussed from a multimodal point of view, and the questions used to influence the students' reading strategies are examined in

terms of what kind of meaning-making they promote. The third analysis focuses on the students' group discussions, with and without the teacher. The discussions are described through a didactic designing model as a learning sequence.

The results show that the teachers' approach offers possibilities for working with lengthy alphabetical printed texts: in applying a multimodal view of text the teachers try to incorporate the text worlds of today. Through structured teaching they aim to develop the students' skills in meaning-making processes in a multimodal world, which includes designing through texts that are alphabetical and printed. By using modelling in text conversations the teacher is pointing out reading paths to the students, guiding them through the questions.

By using the field of multimodality in describing what is taking place in the study the thesis points to possibilities when the fields of didactics and multimodal research come closer together. It is suggested that by putting reading into a multimodal perspective it is possible to empower the students' design authority and by using a didactic approach to other texts multimodal meaning-making is put in a broader perspective.

Keywords: upper secondary school, literacy, reading, non-fiction, multimodality, multiliteracy, design, design theory, didactic design, structured teaching.

INNEHÅLL

1 INLEDNING	9
Bakgrund.....	10
Nationella och internationella undersökningar.....	10
Dagens textvärldar	12
Mediepanik eller medieekologi?.....	14
Försämrad eller förändrad läsförmåga?.....	16
Syfte och frågeställningar.....	18
Disposition	19
Tidigare forskning	20
Forskning om läsutveckling	20
Konklusion	26
2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	27
Multimodalitet som verklighetsbeskrivning.....	27
Multimodal teori.....	29
Begrepp – diskussion och avgränsningar.....	30
Lärande, meningsskapande - design	31
Text.....	32
Läsning som design	32
Design i olika lager.....	36
Konklusion	37
3 METOD OCH MATERIAL	39
Om metod	39
Val av analysverktyg.....	40
Undersökningens bakgrund och val av undersökningsmiljö	43
Skolan och arbetslaget.....	44
Undersökningens lärare	44
Elevgruppen	45

Historia och samhällskunskap i årskurs 1	45
Genomförande – tid och insamling	47
Bakgrund – enkäten	48
Intervjuer som samtal – men också samtal i korridoren	48
Textsamtal och lektionsobservationer	49
Svårigheter och överväganden.....	51
Forskare, lärare, arbetskamrat.....	51
Konklusion	53
4 UNDERVISNINGEN – TRE PERSPEKTIV	55
Lärarna och texten.....	55
Läsning – tre sätt att tänka.....	60
<i>Sofia</i>	60
<i>Sofias verktygsdiskurs</i>	63
<i>Lars</i>	64
<i>Lars' kreativitetssdiskurs – som grund för andra diskurser</i> ..	68
<i>Karl</i>	69
<i>Karls processdiskurs</i>	71
Sammanfattande diskussion – den praktiska teorin	72
Texterna i undervisningen.....	75
Läsårets texter	76
De vanliga textfrågorna.....	81
Bearbetning av de vanliga textfrågorna	84
Elevernas meningsskapande	87
Undervisningens sociala inramning	88
Undervisningens iscensättning – lärarnas design	90
<i>Texterna</i>	92
<i>De vanliga och de textspecifika frågorna</i>	93
Textsamtalen	95
<i>Elevernas samtal – svårigheter, hinder och tecken på</i> <i>lärande</i>	96
<i>Elevernas samtal med Lars – verktygen modelleras fram..</i>	105
<i>Elevernas fortsatta samtal – texten i fokus</i>	114
Meningsskapandet – en sammanfattning.....	118
Konklusion	122
5 SLUTSATSER OCH DISKUSSION.....	124
Om undersökningen	125
Undervisningens möjligheter	125
Den multimodala blicken	129

Vidare forskning	131
REFERENSER	133
BILAGOR	141

1 INLEDNING

”Svenska elevers resultat försämras” står det att läsa i en rubrik på *Dagens Nyheter*s nätupplaga när rapporten från PISA 2009 refereras.¹ De senaste åren har liknande rubriker blivit allt vanligare och debatten om vad som orsakar den beskrivna kräftgången allt ljudligare. Samtidigt som politiker och forskare diskuterar orsaker och åtgärder fortsätter undervisningen i landets skolsalar.

Saker och ting förändras. Genom möten med ungdomar i skolan får jag inblick i de nya möjligheter som den tekniska utvecklingen ger. Att ständigt ha tillgång till oerhörda mängder information och att själv vara en del av flödet är något som undervisningen måste hantera. Det senaste året har jag mött ungdomar som inte riktigt förstår vitsen med att göra skillnad mellan olika sorters texter; för dem spelar formen och mediet ingen avgörande roll så länge texten innehåller det de är ute efter. En liknande iakttagelse gör Stefan Lundström i sin undersökning av hur ungdomar interagerar i rollspel: rollspelets värld växer fram i musik, i datorspel och på film men ungdomarna ser dem inte som åtskilda medier (Lundström & Olin-Scheller 2010).

Att utvecklingen av ny teknik förändrar möjligheterna att producera, få tillgång till och tolka information ställer skolan och lärare inför nya utmaningar. Att förstå den egna undervisningspraktiken och ungdomars lärande i dagens textverkligheter är en av utmaningarna. En annan är att finna teorier som kan ge stöd i de didaktiska överväganden som undervisning innebär. Hur dessa utmaningar kan hanteras är föremålet för min licentiatuppsats.

¹ Gunér m.fl. (2010): <http://www.dn.se/nyheter/sverige/svenska-elevers-resultat-forsamras-1.1223003> [20101207].

Det sociokulturella perspektivet i skolans styrdokument utgör fonden för uppsatsen. För mig innebär det att den enskildes lärande sätts i samspel med kollektivet runtomkring och att fokus läggs på de sociala och kulturella förutsättningarna. I betonandet av kunskap som socialt och kulturellt situerad visar det sociokulturella perspektivet på nödvändigheten av att utgå från de förutsättningar som råder.

Bakgrund

Svenska elevers skolprestationer visar på en negativ trend (se nedan) i de senaste årens nationella och internationella undersökningar. Samtidigt har den teknologiska utvecklingen förändrat förutsättningarna för att producera och konsumera mening.²

Rapporterna som refereras i kommande avsnitt kan lätt ge bilden av en skola i fritt fall. Det är inte min avsikt att bidra till en sådan beskrivning, men jag väljer ändå att börja där för att sedan kontrastera med alternativa tolkningsmöjligheter.

Nationella och internationella undersökningar

De nationella proven i svenska i årskurs 9 består av flera delar, varav en är inriktad på läsförståelse. Andelen elever som inte når målen för läsförståelse fluktuerar, men statistiken i skolverkets databas SIRIS visar ett medelvärde på ungefär 10 % för elever som läst Svenska och cirka 33 % för elever som läst Svenska som andraspråk (SVA) åren 2000 till 2009.

Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket 2004) visar försämrade läsfärdigheter hos elever såväl i årskurs 5 som i årskurs 9. Det är framför allt andelen elever med svaga resultat som har ökat. Dessa resultat bekräftas i de internationella undersökningarna PISA och PIRLS från 2006 och nu även i PISA 2009 som statistiskt kan säkerställa den negativa trenden (Skolverket 2010a).

PIRLS mäter läsförmågan hos tioåringar i 45 länder och svenska elever kommer på sjunde plats. Trots att de svenska elevernas läsförmåga står sig väl i den internationella konkurrensen har det

² Begreppet *mening* är centralt i den multimodala teori som jag lutar mig mot i uppsatsen och som presenteras i kapitel två. Meningsskapande och lärande diskuteras i det andra kapitlets avsnitt "Lärande, meningsskapande och design".

skett en tillbakagång genom att andelen starka läsare har minskat (Skolverket 2007a).

I PISA-projektet mäts läsförmågan hos femtonåringar och även där är resultatet fortsatt bra i ett internationellt perspektiv. Dock visar de svenska elevernas resultat en ökad spridning där de allra svagaste läsarna presterar sämre än vid undersökningen 2000 (Skolverket 2007b; Skolverket 2010b).

Undersökningarna som refereras ovan är avsedda för grundskolan. För gymnasieskolan görs inte motsvarande undersökningar, men ett rimligt antagande är att tendensen återspeglas hos gymnasiestudierande.

I kursplanemålen för gymnasiets A-kurs i svenska anges vad som gäller för läsförmågan: ”Eleven ska kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant [...] för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare”. I betygsriterierna för betyget G står att ”eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter [...], sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen” (Skolverket 2000a). I det målrelaterade betygssystemet är det meningen att elever som har godkänt betyg från grundskolan har nått kursplanemålen för läsning, dvs. ”[e]leven skall kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur” samt ”saklitteratur om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det” (Skolverket 2000b).

Många gymnasielärare upplever en ökning av antalet elever som trots ett godkänt betyg inte förmår läsa på den nivå som anges i målen att uppnå för grundskolan. Det försvårar naturligtvis arbetet i gymnasieskolan. I ett lästest enligt kunskapsstandardmodell³ för övergången mellan grundskola och gymnasium konstaterar konstruktörerna att 20 % av eleverna i årskurs 9 inte kan tillgodogöra sig innehållet i för åldern avpassad sakprosa och skönlitteratur (Måhl 2008:7). Ungdomar som inte har en tillräckligt god förmåga att uppfatta innehållet i de texter som används i gymnasieutbildningen har svårare att nå kursmålen.

³ Kunskapsstandardmodell innebär att resultaten kan översättas till språkliga uttalanden om vad eleven kan/inte kan, till skillnad från test enligt mätmodell som innebär prov på tid, med flervalsfrågor som ger poäng/minuspoäng (Måhl 2008).

Dagens textvärldar

Begreppet *text* aktualiserar två perspektiv, dels hur den är framställd, dels hur den förmedlas. I multimodal teori, som jag redogör för i nästa kapitel, talas det om textens *mode* och *media* (se t.ex. Kress & van Leeuwen 2001) som på svenska motsvaras av *teckenvärld* och *medium* (Selander & Kress 2010). Båda perspektiven påverkar det som kallas *meningserbjudandet* och *meningsskapandet*.⁴ Att en *text* kan skapas i olika teckenvärldar innebär att det finns texter som använder verbalspråket som teckenvärld samtidigt som det finns texter som är exempelvis ljudliga, rörliga och rumsliga. Anders Björkvall (2009:8) talar om att texter har olika materialitet (framställs och förmedlas på olika sätt) vilket definierar dem.

Textens materialitet är betydelsefull. Därför är det viktigt för mig att tala om *skrift*, *bild*, *film*, *ljud* och så vidare men också vilket medium som används, till exempel om en text är tryckt på papper eller förmedlas digitalt på skärm.

Enligt *Mediebarometern 2009* (Nordicom 2009) konsumerar ungdomar mellan 15 och 24 år allt mindre av traditionella medier som böcker, tidningar och TV. Istället ägnas mer tid åt sociala nätverk via internet.⁵

Bilden bekräftas i den enkät som jag inledningsvis gjorde för att ta reda på hur textanvändningen ser ut hos undersökningens ungdomar (se ”Metod och material” samt bilaga 1). Sammanställningen visar att ungdomarna har en bred daglig medieanvändning och kommer i kontakt med olika typer av text varje dag. Vad gäller skrift konsumeras den genom mobilen, via dator och som *pappersburen*⁶ i ungefär samma utsträckning. Den pappersburna skriften domineras av texter som läses i skolan tillsammans med tidningstexter, medan skriften som konsumeras i mobilen och via datorn utgörs av kortare texter som sms, facebookinlägg och chat. Det är tydligt att skolans formella lärmiljö för undersökningens ungdomar

⁴ Se vidare ”Teoretiska utgångspunkter”, kapitel 2, där jag närmare förklarar multimodal teori.

⁵ Mediebarometern är en undersökning av svenskarnas medieanvändning. Den utförs av Göteborgs universitet sedan 1979.

⁶ *Pappersburen skrift* avser text som är alfabetisk och förmedlad tryckt på papper. Begreppet används t.ex. inom biblioteksvetenskapen i diskussioner om hypertextualitet. Jag använder begreppet genomgående för att markera att en texts materialitet har betydelse. Vilken betydelse mediet har för hur man läser skrift forskas det om bl.a. inom kognitionsforskningen (se t.ex. Holsanova, Holmqvist & Holmgren 2008). Läsning på skärm innebär en högre grad av interaktion och fler valmöjligheter. Att vanan vid skärmläsning påverkar läsning via pappersmediet är en slutsats som är viktig för multimodal teori.

domineras av pappersburen skrift medan texter i informella lärmiljöer domineras av andra materialiteter, det vill säga det är vanligt med texter från andra teckenvärldar än skriften och de förmedlas på andra sätt än tryckta på papper. Jag menar att det har betydelse för arbetet med läsning i skolan.

I uppsatsens textsamtal står text i form av *pappersburen skrift* i fokus. Skrifterna som är föremål för textsamtalen i kapitel 4 vill jag beskriva som sakprosa av längre utredande karaktär i läroböcker, tidskrifter och fackböcker, som diskursiva texter⁷ och jag benämner dem i fortsättningen *diskursiv pappersburen skrift*. I uppsatsen förekommer även andra begrepp för att tala om längre tryckta texter (exempelvis *traditionell text*, *pappersbaserad skrift*) och jag har valt att använda begreppen så som lärarna⁸ i undersökningen benämner dem och så som de används i refererad litteratur. Detta kan innebära viss förvirring men jag hoppas kunna klargöra vilken sorts text som avses när så är nödvändigt.

När undersökningens lärare talar om *traditionell text* så menar de enligt min tolkning även skönlitterära texter men läsning av skönlitteratur ingår inte i undersökningen. Elevers läsning av längre, pappersburen skrift är enligt lärarna i undersökningen något som skolan måste ta ansvar för att utveckla (se avsnitt "Läsning – tre sätt att tänka" i kapitel fyra). De texter ungdomarna arbetar med i det undersökta undervisningsmomentet är *diskursiv pappersburen skrift* vilket är en typ av text de inte är vana vid att läsa.

Ungdomar befinner sig i alltså en verklighet som kännetecknas av en ständig tillgång till text i olika former. För dem är inte text begränsat till den pappersburna skriften utan istället finns olika typer av texter, det som i skolans styrdokument benämns *det vidgade textbegreppet*⁹. Ett vidgat textbegrepp är ett erkännande av nya

⁷ Jan Svensson (1995:163) menar att diskursiv text kännetecknas av att de är "resonerande och analyserande texter som ger en sammanhängande bild av någon del av verkligheten". Han diskuterar en idealtyp för den diskursiva texten som att den är explicit, genomskinlig, kontextoberoende, strukturerad och analyserande samt att den gör sanningsanspråk. Då det är fråga om en idealtyp kan inte alla kännetecken finnas i alla texter som räknas som diskursiva men jag menar att definitionen gör det motiverat att tala om de texter som presenteras i kapitel 4, avsnitt "Texterna", som diskursiva.

⁸ Se avsnitt "Lärarna och texten", kapitel 4.

⁹ Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom alfabetisk skrift även tal, bild och rörliga bilder (Skolverket 2000b). I styrdokumentet för 2011 (avseende grundskola och gymnasieskolan) nämns inte det vidgade textbegreppet. Istället talas om estetiska uttrycksformer och textbegreppet innefattar även multimodala texter (Skolverket 2010c; Skolverket 2011).

möjligheter att skapa mening och jag menar att det tillsammans med den teknologiska utvecklingen gör att sätten att skapa mening kommer i ett nytt ljus. Gunther Kress (2003:7 f.) understryker att förändringarna innebär att skärmen blir viktigare som medium än boksidan och att bilden dominerar över skriften. Detta har, enligt Kress, redan påverkat bokens utseende, förhållandet mellan text och bild och möjligheterna till interaktion, mellan skribent och läsare och mellan läsare.

Parallellt med den teknologiska utvecklingen förändras samhället på andra sätt. Forskarna i New London Group¹⁰ menar att det ställs nya krav på undervisning i meningsskapande i en värld som i yrkeslivet blir mer flexibel och där man under ett arbetsliv kan utbilda sig flera gånger. Internationellt och nationellt finns motsatta tendenser som ökad pluralism, individualisering, globalisering och decentralisering, vilket ställer krav på att utbildningen öppnar möjligheter för den enskilde att röra sig i ett mångkulturellt samhälle. På det personliga planet kännetecknas utvecklingen av en diversifiering i subkulturer samtidigt som det privata blir offentligt i allt högre grad (New London Group (NLG) 2000:10 ff.). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv situerar dessa förändringar arbetet i skolan.

Mediepanik eller medieekologi?

Kress (2010:37 ff.) menar att också förutsättningarna för läsning har förändrats av att relationen mellan författare och läsare är en annan. Dagens texter, till exempel i form av webbsidor, förutsätter ett engagemang från läsaren utifrån hennes intresse på ett mycket tydligare sätt än traditionell läsning där författaren, enligt Kress, förmedlar kunskap utifrån en maktposition. Han menar vidare att den unga generationens vana att läsa efter intresse troligen bärs med till skolan och läsning av längre tryckta skriftliga texter. Detta

¹⁰ New London Group bildades år 1994 med syfte att utveckla teorier och metoder för undervisning i ett modernt samhälle i ständig utveckling. Forskare som ingår i gruppen är bl. a. Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress. Försättningsvis i uppsatsen förkortas New London Group NLG.

kan, enligt Kress, vara en av de stora orsakerna till det han kallar läsproblemen i skolan¹¹.

Att ungdomars meningsskapande i informella miljöer påverkar deras meningsskapande och lärande i den formella miljön, det vill säga i skolan, är en tanke som återfinns hos Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon (2007:14 ff.) som konstaterar att de medieteknologiska förändringarna utmanar skriftspråket. De menar att skriv- och läsförmåga står i direkt förbindelse med de medieteknologiska förändringarna och att det inte är läserfarenheter av den tryckta texten som dominerar hos dagens ungdomar. De konstaterar att ”förändringar av teknologier för mediering av tankar också förändrar, eller transformerar, sättet att tänka” (a.a.:249) och på grund av att medier idag är en integrerad del av ungdomars vardag måste fritiden ses som en viktig informell miljö för lärande (a.a.:245 ff.).

Jag delar åsikten att skolans formella lärmiljö måste beakta och ta i bruk det lärande som sker utanför skolans arena. Carina Fast visar i sin avhandling att barn har stor erfarenhet av och kunskap om text redan när de kommer till skolan, men att skolan inte tillvaratar denna erfarenhet i särskilt stor utsträckning (Fast 2007). Även avhandlingar som berör gymnasieskolan inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning, pekar på att de texter som ungdomar möter i skolan har lite gemensamt med deras fritidstexter (Olin-Scheller 2007; Årheim 2007).

Elmfeldt och Erixon (2007) skriver om hur mediekulturen påverkar barn och unga och hur vi kan välja att se på det, antingen som ”barn och ungdomar som nyskapande kritiker med omfattande kommunikativa kompetenser eller den pessimistiska tanken om dem som produkternas och skärmens slavar” (a.a.:79). De diskuterar den mediepanik som följer teknikens utveckling, en diskussion som även återfinns i *Skolan och de kulturella förändringarna* (Andersson, Persson & Thavenius 1999) som visar att när nya medier används i skolan är det ofta i ett mediekritiskt syfte.

¹¹ Som jag tolkar Kress (2010) är det han benämner ”läsproblem” dels det som synliggörs i de undersökningar som refererats i avsnitt ”Nationella och internationella undersökningar”, dvs. att den visade läsförmågan i testerna visar på en försämring, dels en allmän uppfattning i debatten om att ungdomar idag läser allt sämre.

Inslag av mediepanik finns ständigt i debatten. Ett exempel är Per Fröjds avhandling *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002* (2005), där bruket av datorer anses vara en av orsakerna till försämrad läsförmåga. Jag menar att fokuseringen på orsaker till förändringarna inte är fruktbart som utgångspunkt för didaktiska diskussioner. Själva konstaterandet att uppväxande generationer möter nya textformer i ett allt snabbare flöde borde istället föranleda frågor om vad det får för konsekvenser för utvecklingen av läs- och skrivförmåga och skolans undervisning. Elmfeldt och Eriksson (2007:90 ff.) talar om medielandskapets ekologi och menar med det en inkluderande syn på de nya medierna, något jag ser som en nödvändighet. Som motsats till en syn som värderar texter i en hierarki ses texter som producerade i samspel och som horisontella förbindelser.

Försämrad eller förändrad läsförmåga?

Resultaten från de tidigare refererade undersökningarna om läsning har i debatten om svenska elevers bristande kunskaper fått tydligt politiskt genomslag. Det har resulterat i nya kursplaner och andra åtgärder för att sätta fokus på elevers kunskaper.¹² Debatten har präglats av ett förenklat antingen/eller-resonemang där kunskaper, ordning och goda resultat har ställts mot flum, eget ansvar och försämrade resultat. Jag möter arbetskamrater som i stort sett håller med om beskrivningen av den svenska skolan som ett misslyckande och som bejaktar ett förhållningssätt som innebär ”back to basics”. De antar, som Ellen Krogh (2000) benämner det, en *förfalls- och restaureringsdiskurs* som innebär att undervisningen måste inriktas på att återställa elevernas förmåga. Bristerna finns hos eleven och kan åtgärdas genom att undervisningen anpassas.

Jag möter också arbetskamrater som inte känner igen sig i den negativa beskrivningen av dagens skola och elever. Dessa lärare menar dels att undersökningarnas resultat måste nyanseras, dels att debatten bör utgå från en diskussion om vad som är kunskap och vad som egentligen bör, och kan, mätas.

¹² Höstterminen 2011 införs nya reviderade kursplaner i grundskolan och gymnasieskolan. Kursplanerna har skrivits med tydligare formuleringar än tidigare. I grundskolan har även införts en tydligare organisation för tätare uppföljning av hur eleverna når kunskapsmålen.

Att den medieteknologiska utvecklingen förändrar sättet att tänka och skapa mening betyder att ungdomar utvecklar kompetenser som ser annorlunda ut än tidigare generationers. Att utvecklingen innebär förändringar även utanför skolan kan ses i den medialisering av dagens texter som Jan Svensson noterat (Svensson 1995). Denna medialisering, som bland annat innebär en undanträngning av den diskursiva texten, kännetecknas av syntaxförenkling, dominans av ett journalistiskt förhållningssätt med mindre av samband och mer av katalogstil. Dagens massiva textflöde stödjer en ny sorts, ur Svenssons perspektiv, flyktig läsning och jag menar att den insikten är en viktig del av förståelsen till hur ungdomar idag socialiseras in i läsning. När de i skolan möter en längre, diskursiv text matchar den inte deras textrepertoar (jfr McCormick 1994). Unga människors textrepertoar är byggd av de texter de ofta läser och enligt Peter Dahlgren (Elmfeldt & Erixon 2007:72 ff.) är interaktivitet och hypertextualitet två viktiga dimensioner i de nya mediernas meningsskapande.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt för skolan att förhålla sig till insikten att dagens förändrade förutsättningar och möjligheter för meningsskapande förändrar förutsättningarna även för läsning i traditionell form.

I den fördjupade genomgång av läsundersökningen PIRLS 2006 som Caroline Liberg gjort på uppdrag av Skolverket visar hon bland annat att det som är möjligt att mäta i storskaliga undersökningar i huvudsak rör den typ av läsförmåga som innebär att finna det som står i texten och att göra riktiga kopplingar. De mer avancerade läsfärdigheterna, som att läsa mellan raderna, anknyta till egna erfarenheter och göra kreativa tolkningar, är svåra att mäta (Skolverket 2010d:30). Liberg diskuterar i en intervju huruvida den försämrade läsförmågan snarare är att beskriva som en *förändrad* läsförmåga och menar att det kan ha att göra med att de texter som barn och unga oftast läser idag är kortare och ofta kombineras med bild vilket talar för en försämrad beredskap att läsa det hon kallar traditionell text (Asker 2007).

I ett ökande informationsflöde genom texter av olika slag är det fortfarande mycket viktigt att kunna handskas med den längre pappersburna skriftliga texten. Den ger tillgänglighet i samhället och till högre utbildning. Liberg menar att det även i framtiden

kommer att vara viktigt att kunna läsa längre texter och att kravet på traditionell läsförmåga kommer att finnas kvar länge (Asker 2007). Lärarna i denna undersökning ger uttryck för samma åsikt men samtidigt vill de, som vi kommer att se i kapitel fyra, bejaka ett vidgat textbegrepp och möjligheterna att skapa mening genom andra teckenvärldar. Lärarna ger, i intervjuer som redovisas i avsnittet ”Lärarna och texten” i kapitel fyra, uttryck för en praktisk teori¹³ som bejakar elevernas textvärldar och lärandepotential. Deras sätt att förhålla sig till elevernas förmåga och undervisning i stort kan, i motsats till en förfalls- och restaureringsdiskurs, kallas en *didaktisk utmaningsdiskurs*: här uppfattas lärandet som något som pågår i ett spänningsfält mellan eleven och undervisningen innehåll, hela tiden socialt och kulturellt situerat (Krogh 2000). I sin undervisningspraktik ser undersökningens lärare en utmaning i att utveckla metoder för att arbeta med ungdomarnas textvärldar samtidigt som de poängterar att det ur demokrati- och tillgänglighetsperspektiv är nödvändigt att läsa längre, pappersburen skrift. Det är den typ av text som utgör allt mindre del av ungdomars textkonsumtion (Nordicom 2009) men den framhålls av lärarna i undersökningen, precis som av Liberg, som en viktig kunskapsbärande.

De texter som jag i uppsatsen benämner *diskursiv pappersburen skrift* diskuteras närmare i avsnittet ”Elevernas meningsskapande” i kapitel 4. Avsaknaden av ett allmänt accepterat begrepp som lyfter fram betydelsen av texters materialitet gör att även andra benämningar (se s. 13) förekommer.

Att bejaka det ”nya” utan att förkasta det ”gamla” – det är den didaktiska utmaning som utgör grunden för avhandlingens syfte och frågeställningar.

Syfte och frågeställningar

Jag ser som en av den didaktiska forskningens viktigaste uppgifter att föra undervisningspraktik och forskning närmare varandra i syfte att stärka förståelsen för den didaktiska handlingspotentialen i undervisningen, det vill säga att medvetandegöra lärare, och fors-

¹³ Att tala om en lärares praktiska teori har sitt ursprung inom allmäntdidaktiken. Den praktiska teori som botten i erfarenheten innefattar hur läraren ser på lärande, kunskap, eleven och målen för verksamheten (Sträng 2008:21).

kare, om kopplingen mellan praktisk teori och vetenskaplig forskning. Skolverket (2010a) lyfter fram forskningsanknytningen som en viktig faktor för Finlands goda resultat i PISA 2009. Genom att analysera och beskriva hur lärares praktiska teori om text och läsning kommer till uttryck i deras retorik och i den faktiska undervisningen vill jag bidra till den didaktiska diskussionen om hur och varför avseende läsning i dagens skola.

Uppsatsens syfte är att utifrån ett lärarperspektiv diskutera de didaktiska utmaningarna och möjligheterna att arbeta med diskursiv pappersburen skrift i dagens textverkligheter. Ytterligare ett syfte är att prova möjligheterna att använda multimodal teori för att beskriva läsning. Jag utgår från multimodal forskning och dess begrepp för att ge perspektiv på den undervisning som visar sig i empirin och hämtar också vissa av mina analysverktyg därifrån. Genom att använda ett multimodalt angreppssätt beaktas de förutsättningar som råder för dagens meningsskapande.

Genom att beskriva arbetet med diskursiv pappersburen skrift utifrån multimodal teoribildning vill jag diskutera den längre utredande textens plats i det moderna meningsskapandet och på så sätt knyta samman den praktiska teori som undersökningens lärare ger uttryck för med aktuell forskning. De mer precisa frågeställningarna lyder:

- Hur kan lärare hantera de didaktiska utmaningar som läsning av diskursiv pappersburen skrift innebär i dagens textverkligheter?
- Hur kan undervisning där den dominerande texten utgörs av diskursiv pappersburen skrift analyseras och förstås utifrån multimodal teoribildning?

Disposition

I det fortsatta inledningskapitlet sätts uppsatsen in i ett forsknings-sammanhang. Kapitel två är en introduktion till det multimodala forskningsfältet och dess begrepp. I kapitel tre redogör jag för undersökningens metod och material för att sedan, i det fjärde kapitlet, analysera och diskutera undersökningens empiri utifrån multimodal teori. Detta sker i tre avsnitt: ”Lärarna och texten”, ”Texterna i undervisningen” och ”Elevernas meningsskapande”. I uppsatsens femte och avslutande kapitel diskuteras undersökningens

resultat och den didaktiska potentialen med att anta ett multimodalt perspektiv.

Tidigare forskning

Ett av uppsatsens syften, att utifrån ett lärarperspektiv diskutera de didaktiska utmaningarna och möjligheterna att arbeta med diskursiv pappersburen skrift i dagens textverkligheter, aktualiserar två forskningsfält: forskning om läsutveckling och forskning om multimodalt lärande. Nedan lyfter jag fram de exempel på forskning om läsutveckling som jag anser har relevans för min studie. Eftersom det multimodala perspektivet utgör en tolkningsram för uppsatsen och används i analysen kommer forskning med betydelse för min undersökning ur det perspektivet att tas upp i analysavsnitten i kapitel fyra.

Forskning om läsutveckling

Svensk läsforskning har länge dominerats av receptionsstudier av skönlitterär läsning och forskning om läsutveckling har varit inriktad på de tidiga skolåren (Skolverket 2007c). På senare år har vikten av att arbeta med läsutveckling under hela skoltiden aktualiserats till följd av resultaten i PISA och PIRLS och avhoppet från gymnasieskolan.

Två forskare som har behandlat läsning av diskursiv text på gymnasieskolan är Anita Norlund och Monica Reichenberg. Norlunds avhandling *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov* (2009) undersöker bland annat hur svensklärare arbetar med att utveckla elevers kritiska sakprosaläsning. Norlunds resultat visar att sakprosaläsning har liten plats i svenskämnet och den sorts kritiska läsning som dominerar är den *kritiskt evaluerande*, ofta i samband med att IKT¹⁴ används i undervisningen. Norlund urskiljer fyra olika former av kritisk sakprosaläsning, förutom den evaluerande också den *kritisk-analytiska*, *kritisk-integrerande* och *kritisk-ideologiska*. Hon menar att den kritisk-evaluerande läsningen riskerar att förenkla den kritiska aspekten till värderingar om sant eller falskt. Jämfört med Norlunds (2009) avhandling, som kan sä-

¹⁴ Informations- och kommunikationsteknik.

gas undersöka olika föreställningar om undervisning, är det i min uppsats själva undervisningen som står i fokus.

Reichenberg (2008) undersöker gymnasisters textsamtal och anknuter till amerikanska forskares försök att med olika metoder göra texter mer tillgängliga, metoder som jag menar delvis blir synliga i föreliggande uppsats empiriavsnitt. De tre metoder som Reichenberg (2008) diskuterar aktiverar elevernas läsning genom samtal. I *Instrucational conversations* handlar det om att utveckla mönster för samtal. Eleverna ska bygga kunskap genom att läraren ställer öppna frågor och undervisar om begrepp samt ger bakgrundsinformation. I *Reciprocal teaching*, utvecklat av Palinscar och Brown (1984), ges eleverna olika uppgifter för att hålla ihop textsamtalet. Det gäller att sammanfatta, ställa frågor, reda ut oklarheter och föregripa. Modellen bygger på ett efter hand ökat elevansvar och har visat sig utveckla elevernas metakognition avseende läsning. En tredje modell är *Questioning the author* med syfte att synliggöra rösten bakom texten. Både ”Reciprocal teaching” och ”Questioning the author” kräver ett ordentligt förarbete av läraren som ska undersöka texten och dela upp den i olika segment. Reichenberg menar att lärarens arbete med strukturer och strategier för att göra eleverna mer aktiva i läsningen är faktorer som påverkar utvecklingen av läsförståelse. Det är också viktigt att läraren arbetar med sin egen läsning och vet hur framgångsrik läsning går till (Reichenberg 2008).

I Reichenbergs avhandling *Röst och kausalitet i lärobokstexter, En undersökning av elevers förståelse av olika textversioner* (2000) undersöks hur lärobokstext för årskurs 7 på högstadiet kan göras mer tillgänglig för andraspråkselever, men hennes slutsatser kan antas gälla för alla läsare. Reichenberg laborerar med lärobokstexters kausalitet och dialogicitet och kommer fram till att om texternas komplexa sammanhang förtydligas genom en tydligare bindning och en tydlig röst så ökar möjligheten till förståelse.

Även Sofia Ask har intresserat sig för elevers förhållningssätt till text. I avhandlingen *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (2007) använder hon begreppet *kritisk-analytisk kompetens* som ett av analysverktygen när hon undersöker studenters socialisering in i ett akademiskt skrivande. I hennes operationalisering av den kritisk-analytiska kompetensen ingår *positionering* och *personlig röst*,

vilka är relevanta aspekter även för att utveckla läsning (här av diskursiv pappersburen skrift). I avsnittet ”Undervisningens texter” för jag ett resonemang om hur de uppgifter eleverna får kan anses främja deras kritisk-analytiska kompetens.

Relevant för min undersökning är också projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar” som anknyter till internationell forskning inom systemisk funktionell lingvistik och genrepedagogik (Liberg, Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2002). Projektet har samlat in material från grundskolans årskurs 5 och 8 samt årskurs 2 på gymnasiet och har resulterat i flera avhandlingar som behandlar läsning och skrivande i olika textkulturer i skolan.¹⁵ Projektet har den didaktiska ambitionen att undersöka samspelet mellan text – elev – undervisning och hur elever socialiseras in i skolämnenas olika textkulturer. Agnes Edling (2006) undersöker texter i olika läroböcker och hennes resultat visar att texter i de olika skolämnena skiljer sig åt i uppbyggnad och abstraktionsgrad och att det krävs kunskaper i speciella ämnesspråk för att kunna tillgodogöra sig dem. Resultaten anknyter till den australiska forskaren Mary Macken-Horarik (1996) som använder begreppen vardaglig och specialiserad *domän* för att visa att olika ämnen ställer olika krav. I skolämnenas specialiserade domän ställs krav på att behärska specialiserade begrepp, att kunna klassificera, ordna, definiera, precisera, skapa logiska förbindelser, förklara och argumentera med högre abstraktionsgrad än i vardagslivets domän där kommunikationen ofta är muntlig, konkret och informell. En tredje domän är den kritiska reflektionsdomänen i vilken de kunskaper och erfarenheter som skapats i de andra två domänerna diskuteras och värderas.

Begreppet *textrörlighet* har utarbetats i projektet ”Elevers möte med skolans textvärldar”. Det används för att ringa in hur elevers förmåga att bygga förståelse ser ut. Den textbaserade rörligheten håller sig nära texten och kan vara yttlig eller mer aktiv. En yttlig textbaserad rörlighet innebär exempelvis att hitta enskilda fakta i texten medan en mer aktiv textbaserad rörlighet kan handla om att sammanfatta det lästa. Textrörligheten kan även riktas utåt och beröra den egna erfarenhetsvärlden samt vara interaktiv och röra

¹⁵ Se Edling (2006) , af Geijerstam (2006) och Viksten Folkeryd (2006).

sammanhang och mottagare (Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006:169 ff.). Begreppet textrörlighet har likheter med Judith Langers (2005:31 ff.) sätt att diskutera hur läsare förhåller sig till texter (framför allt skönlitteratur) i olika faser. I kapitel fyra diskuterar jag en modell för undervisning utifrån ett multimodalt perspektiv på meningsskapande, en modell som har likheter med textrörlighet och Langers faser.

Såväl Langer (2005) som Macken-Horarik (1996) och Libergs forskargrupp (Liberg, Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2002) visar på komplexiteten i läsprocessen. Hur läsare skapar mening i en text är beroende av hur texten är konstruerad, elevens förkunskaper, syften, intressen och den aktuella lässituationen. Liberg (Skolverket 2010d:45) pekar i sin analys av PIRLS 2006 på vikten av didaktiskt medvetna lärare för att bygga en språkutvecklande undervisning och baserat på egen forskning, men också internationella studier, för Liberg ett resonemang utifrån det hon benämner *språkliga fokusskiften* och *språkdidaktiska ögonblick*. I arbetet med att stärka språket förordar Liberg (2010) en undervisning som på olika plan arbetar språkutvecklande. I diskussionen om elevernas meningsskapande i textsamtalen (se avsnitt ”Meningsskapandet – en sammanfattning” i kapitel 4) resonerar jag vidare om Libergs modell med fokusskiften.

De flesta studier om läsning i undervisningsmiljö är kvalitativa fallstudier, men i amerikansk forskning har man försökt omsätta resultat från sådana studier i större kvantitativa forskningsprojekt. Den forskning som beskrivs i flera omfattande översikter över sådana projekt¹⁶ är huvudsakligen inriktad på att identifiera framgångsrika undervisningsmetoder, en forskningsgren som jag inte finner vanlig i Sverige. Inte desto mindre menar jag att resultaten från amerikansk forskning kan vara intressanta även för svenska förhållanden då resultaten visar stor samstämmighet med det som till exempel Ivar Bråten (2007b) lyfter fram som centralt för läsutveckling (se nedan).

Judith Langer har tillsammans med Arthur Applebee, Martin Nystrand och Adam Gamoran (2003) undersökt ett stort antal

¹⁶ Se t.ex. Darling-Hammond m.fl. (2005), Duffy (2003) Snow, Griffin & Burns (2005) och Wood & Blanton (2009).

undervisningsmiljöer och elevernas läsförmåga¹⁷ i början och slutet av skolåret i vad som motsvarar svensk gymnasieskola. Utifrån faktorer som forskarna funnit i kvalitativa undersökningar har de undersökt undervisningsmiljöerna avseende fråge- och diskussionskultur, lärarens förhållningssätt till eleverna och ställda kunskapskrav. Studien visar att en undervisning som bygger på elevaktiva diskussioner och högt ställda förväntningar stödjer eleverna att "internalize the knowledge and skills necessary to engage in challenging task on their own" (Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran 2003:685).

Langer (2004) beskriver den typ av undervisning som bäst utvecklar läsförmågan som *high literacy*, vilket innebär en undervisning som möter elevernas erfarenheter, som bygger på samarbete mellan elever, där eleverna får undervisning i strategier för lärande och fördjupad förståelse, integrerade prov och en undervisning där färdigheter lärs ut såväl i funktionella sammanhang som i strukturerad undervisning. Liberg (2010:20) menar att Langers resultat problematiserar den i Sverige pågående diskussionen om funktionalisering och formalisering. Detta återkommer jag till i uppsatsens avslutande kapitel.

I den norska läroplanen från 2006 formuleras fem grundläggande färdigheter.¹⁸ Vad dessa innebär i varje ämne uttrycks konkret i läroplanerna för respektive ämne. Arbetet inför och vid införandet av läroplanen har inneburit en intensifiering av forskning om läsning och ett synliggörande av multimodala resurser för lärande. Vid Vestfolds universitet ledde Bente Aamotsbakken och Susanne Knudsen mellan 2006 och 2009 projektet "Lesning av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene". Ett syfte var att kartlägga elevers lässtrategier, ett annat att studera särdrag i de olika ämnenas facktexter. Resultaten är i överensstämmelse med Macken-Horarik och Langers studier och visar på vikten av att alla skolämnena måste arbeta aktivt med att undervisa om läsning och skrivning. Viktiga slutsatser om facktexten är att den är ämnesspecifik och ofta multimodal¹⁹, vilket för projektet har inneburit att

¹⁷ Den engelska termen *literacy performance* har jag översatt med *läsförmåga*.

¹⁸ Att kunna uttrycka sig muntligt, att kunna uttrycka sig skriftligt, att kunna läsa, att kunna räkna, att kunna bruka digitala verktyg (Utdanningsdirektoratet 2006).

¹⁹ I en multimodal text skapas mening genom t.ex. skrift, bild, ljud i samverkan som i t.ex. digitala lärresurser.

även läsning av multimodala texter har studerats, framför allt avseende ämnet matematik (Aamotsbakken, Knudsen & Skjelbred 2009).

Bråten (2007b) kan efter omfattande läsforskning ge sin bild av vad som är betydelsefulla faktorer för att utveckla läsförståelse. Efter den viktiga ordavkodningen i lägre åldrar nämner han faktorer som ordförståelse, elevens uppmärksamhet och motivation, visuell föreställningsförmåga, generell intelligens och förförståelse. Han talar om ett antal förståelsestrategier som kan användas flexibelt beroende på syftet med läsningen. Strategierna är minnesstrategier för ytlig memorering, struktureringsstrategier för att skapa överblick över texten, elaboreringsstrategier för att jämföra och relatera till personliga erfarenheter samt övervakningsstrategier för att kontrollera och bedöma den egna förståelsen. De tre sista strategierna kallar han för djupa strategier som får stoffet att förändras och integreras med läsarens kunskaper. I uppsatsens empirikapitel anknyter jag till Bråtens förståelsestrategier.

Även i den omfattande forskningen om andraspråkslärande är talet om struktur och strategier framträdande och jag ser de resultaten som relevanta för språkutvecklingsarbete avseende alla elever.²⁰

Sammanfattningsvis lyfter forskningen fram vikten av en aktiv och medveten undervisning i, och om, läsning. Lärarna i min studie uttrycker att de vill arbeta med läsutveckling och som framgår i analyserna finns i deras undervisning exempel på att de använder de framgångsfaktorer som forskningen har visat på. En ytterligare dimension är deras erkännande av ett vidgat textbegrepp vilket blir synligt i analyserna. Detta, och deras intresse för elevernas textverklighet, öppnar för det multimodala perspektivet i diskussionen om läsning.

Genomgången av forskning som är relevant för min undersökning aktualiserar olika begrepp rörande läsning. Dessa måste diskuteras och definieras och det gör jag i samband med att jag diskuterar andra viktiga begrepp för uppsatsen i nästa kapitel.

²⁰ Se t.ex. Gibbons (2006) och Hajer & Meestringa (2010) för en introduktion i andraspråksdidaktiken.

Konklusion

I inledningskapitlet har jag beskrivit bakgrunden till undersökningen. Ungdomar idag socialiseras in i meningsskapande i textvärldar som genom den teknologiska utvecklingen utnyttjar fler teckenvärldar än den verbalspråkliga och där texterna ofta är av annan materialitet än den tryckta skriften. Med andra ord: de läser texter som ofta är en kombination av skrift, bild och ljud och som ofta förmedlas digitalt genom till exempel datorer och mobiler. Jag menar att ungdomar idag utvecklar ett annat sätt att läsa än tidigare generationer och att insikten om det måste vara en av utgångspunkterna såväl i diskussionen om de försämrade resultaten i olika läsundersökningar som i didaktiska diskussioner.

Meningsskapandets förändrade förutsättningar till trots så kvarstår nödvändigheten att utveckla förmågan att skapa mening även genom läsning av pappersburen skrift. Det är särskilt viktigt ur ett demokrati- och tillgänglighetsperspektiv. Frågan är hur skolans undervisning kan handskas med den didaktiska utmaningen att bejaka ungdomars textvärldar och erfarenheter och samtidigt stimulera deras läsutveckling. Ett sätt kan vara att betrakta allt meningsskapande utifrån en övergripande teori som ger utrymme och status till flera teckenvärldar. Den multimodala teorin erbjuder ett sådant perspektiv och i nästa kapitel presenteras den närmare.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att kunna hantera de pågående förändringar som jag menar är centrala för skolans läsundervisning har jag vänt mig till det multimodala forskningsfältet. För forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning innebär det ett relativt nytt perspektiv och en ny begreppsapparat. Tanken med detta kapitel är att närmare presentera forskningsfältets teoretiska grund för att ge en bakgrund till uppsatsens analyser.

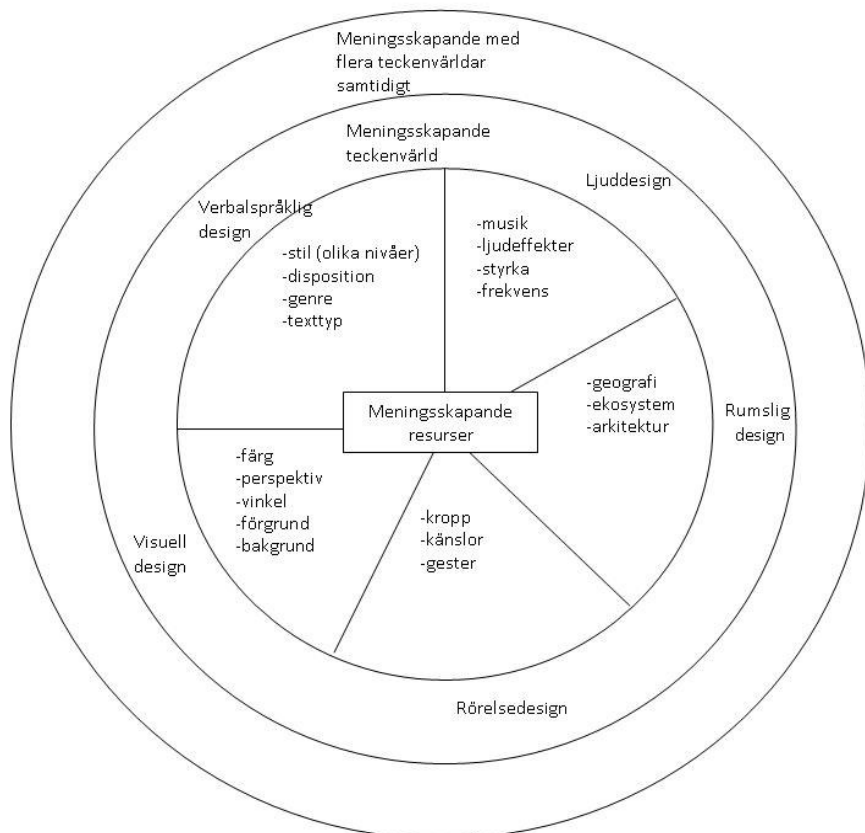
Multimodalitet som verklighetsbeskrivning

Ett multimodalt perspektiv på meningsskapande innebär ett antagande om att mening skapas i olika *teckenvärldar*²¹ genom de *meningspotentialer*²², eller *resurser* som de olika teckenvärldarna förfogar över. Centralt är att alla teckenvärldar ses som fulla meningspotentialer, vilket innebär att de kan skapa betydelser utan att behöva kombineras med andra teckenvärldar. Mening som skapas genom den språkliga teckenvärlden, till exempel som tryckt skrift, är *ett* sätt att skapa mening. Andra teckenvärldar är till exempel ljud, rörelse och form (Selander & Kress 2010:26 f.). De olika teckenvärldarna åskådliggörs i figur 1 nedan. Figuren, som jag kallar *multimodalhjulet*, visar hur de olika teckenvärldarna använder olika resurser för att skapa mening. I den innersta cirkeln finns resurserna i form av tårtbitar som är knutna till den teckenvärld de används i. I det visuella meningsskapandet är resurser som till exempel färg, förgrund och bakgrund centrala, medan ett rumsligt meningsskapande fokuserar form av skilda slag. I praktiken

²¹ Engelska *modes* (Selander & Kress 2010:26).

²² Engelska *affordances* (Selander & Kress 2010:39 ff.).

sker meningsskapande ofta genom flera teckenvärldar samtidigt, alltså i den yttersta cirkeln. Beroende på vilken teckenvärld som fokuseras kan olika meningserbjudanden uppfattas.



Figur 1. Multimodalhjulet, efter NLG 2000:26.²³

Den teknologiska utvecklingen har gjort andra teckenvärldar än den verbalspråkliga²⁴ mer tillgängliga och lättare att utnyttja för

²³ Som ett resultat av New London Groups diskussioner 1994 gav gruppen ut *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures* (red Cope & Kalantzis) år 2000. Vissa av kapitlen är skrivna gemensamt av hela NLG.

²⁴ Termen *verbalspråklig* motsvaras i engelsk litteratur ibland av *language* och ibland av *linguistics*. Verbalspråkligt meningsskapande sker genom talat och skrivet språk.

meningsskapande till följd av att produktion och distribution har blivit enklare genom de digitala medierna. Traditionella medier som böcker och tidningar har kompletterats med TV-mediet, datorer, mobiltelefoner med mera. Roger Säljö (2005) menar att möjligheterna att bygga upp det han benämner *externa minnessystem*, EMS, har ökat till följd av modern teknik. Med skriften, som enligt Säljö är ett sådant externt minnessystem, inleddes en utveckling av ett begreppsligt och argumentativt lärande som i motsats till utantillärande betonar förståelse, analys och förklaring. Utvecklingen av nya teckensystem och tekniker befäster denna utveckling (a.a.:125). Dessa förändrade förutsättningar visar på nödvändigheten att se lärandet utifrån en teori som erkänner och synliggör de förändringar som pågår. Den multimodala teorin och de begrepp som utvecklas inom den är ett sätt att hantera det moderna meningsskapandet (jfr Kress 2010:15).

Multimodal teori

Den multimodala teorin och forskningsfältets inramning är under utveckling sedan 1990-talet. Här finns en livaktig diskussion om teoretiska ramar, begrepp, forskningsmöjligheter och begränsningar (se Jewitt 2009a; 2009b).

Tongivande forskare inom teoribildningen om multimodalitet är bland andra Gunther Kress och Theo van Leeuwen. De bildade, tillsammans med andra forskare inom fältet, The New London Group år 1994, med syfte att utveckla teorier och metoder för undervisning i ett modernt samhälle i ständig utveckling. Deras forskning och utvecklandet av multimodal teori utgår från systemisk funktionell lingvistik (SFL), diskursanalys och sociosemiotik. I *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication* (Kress 2010) och i *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (Jewitt 2009), presenteras idébakgrund och aktuell teori.

Sociosemiotikens syn på mening – att mening finns och skapas ständigt och överallt – är viktig som grund för multimodal teori (Kress 2010:2). För att förstå dagens komplicerade meningsskapande behövs enligt Kress det multimodala perspektivet, det vill säga, en sociosemiotisk multimodal teori. Jewitt lyfter fram det sociosemiotiska perspektivet som ett sätt att öppna för andra möj-

ligheter att skapa mening och samtidigt se verbalspråket som ständigt närvarande utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Jewitt 2009:26).

*Meningsskapande*²⁵ är ett vitt och viktigt begrepp. Det innefattar tankar om lärande, kunskap, information och makt (Kress 2010:5) och är som jag förstår det ständigt pågående processer, medvetna och omedvetna. När jag försöker realisera mina uppfattningar om världen för min egen förståelse så sker det genom *representation*. När jag riktar meningsskapandet utåt, för att nå andra människor, kallas det för *kommunikation* (se vidare a.a.:49). För att skapa mening använder vi oss av olika teckenvärldar vilka jag schematiskt visar i multimodalhjulet. Ofta används de i samspel med varandra men det är viktigt att erkänna dem som enskilda fulla meningspotentialer.

För att definiera vad en teckenvärld kan vara använder sig Kress av systemisk funktionell lingvistik (SFL). Han menar att teckenvärldar ska ha betydelsepotential i alla de tre betydelsebärande skikt som SFL talar om (Kress 2010:87). Inom SFL är betydelse centralt och skapas i olika skikt som kan framträda mer eller mindre tydligt. De tre överordnade skikten, metafunktionerna, är den ideationella, den interpersonella och den textuella.

Ideationell betydelse har att göra med hur världen presenteras, hur mänskliga erfarenheter gestaltas genom olika aktörer som har olika relationer till varandra och därför påverkar den mening som skapas. Genom teckenvärldarna och bruket av resurserna kan ett meningsskapande skapa förhållande till och olika grad av utbyte med mottagaren; detta har att göra med den interpersonella betydelsen. Den textuella betydelsen, slutligen, handlar om helheten: hur betydelse skapas av struktur och uppbyggnad (Holmberg & Karlsson 2006). Genom de olika teckenvärldarna kan alltså betydelse skapas med de *resurser* som är speciella för varje teckenvärld.

Begrepp – diskussion och avgränsningar

I multimodal teori, eller det multimodala perspektivets försök att ringa in ett forskningsområde, som Kress (2010:54) föredrar att benämna det, är en central del att skapa ett eget språk för att tala

²⁵ De svenska begreppen är hämtade ur Selander & Kress (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*.

om meningsskapande genom olika och jämbördiga teckenvärldar. Nya begrepp introduceras och en del gamla får ny innebörd. Från engelskt ursprung har svenska begrepp utvecklats i forskningsmiljön DidaktikDesign vid Stockholms universitet.²⁶ Här vill jag tydliggöra hur jag använder begrepp som är viktiga i undersökningen: lärande, meningsskapande, text och läsning.

Lärande, meningsskapande – design

Utifrån ett sociokulturellt synsätt handlar lärande om hur individer och kollektiv interagerar med samhälleliga erfarenheter. Det har att göra med att tillägna sig erfarenheter men också om att delta i utvecklingen av dem (Säljö 2005:21). Ett multimodalt synsätt delar denna syn på lärande men med starkare betoning på det individuella engagemanget, av Kress (2010:182) uttryckt så här:

Learning is the result of the transformative engagement with an aspect of the world which is the focus of attention by an individual, on the basis of principles brought by her or him to that engagement; leading to a transformation of the individual's semiotic/conceptual resources.

Lärande är resultatet av meningsskapandet och ger nya kunskaper om världen samtidigt som det förändrar identiteten hos individen. Som jag ser det är meningsskapande och lärande egentligen samma sak beskrivet ur olika perspektiv.²⁷ Meningsskapande/lärande sker ständigt eftersom vi hela tiden omges av meningserbjudanden. Vi skapar kunskap samtidigt som vi utvecklar våra resurser för meningsskapande.

De tre begreppen *lärande*, *meningsskapande* och *kunskapande* kan alla användas för att tala om vad som sker i en aktiv process. I multimodal teori används begreppet *design* för att innefatta alla aspekter. Det aktiva kunskapandet ses som en process: *designpro-*

²⁶ Jag använder begreppen från *Design för lärande - ett multimodalt perspektiv* (Selander & Kress 2010).

²⁷ Jag tolkar begreppet "meningsskapande" som sprunget ur en semiotisk tradition där tecken är centralt. "Lärande" kan ses ur en psykologisk/pedagogisk tradition med fokus på förändring hos den enskilde. I den multimodala synen på lärande används båda idétraditionerna i synen på meningsskapande/lärande.

cessen.²⁸ När eleverna i uppsatsens undersökning arbetar med att läsa och diskutera texterna om makt (se avsnitt ”Elevernas meningsskapande, kapitel 4) så är de aktiva i en *designprocess*. Texterna de möter kallas för *available design*, det meningserbjudande som de möter. När eleverna läser texten och meningsskapar utifrån den – *designing* – arbetar de med att skapa ny mening: *redesign*. Denna nya mening blir sedan till den *available design* som de gemensamt ska ta sig an i samtalen då de tillsammans skapar ny *redesign*.

Kress och van Leeuwen (2001) använder designbegreppen för att tydliggöra att meningsskapandet har flera nivåer. De ser *available design* som format av socialt och kulturellt situerade konventioner och som utgångspunkt för den meningsskapande processen, *designing*. Designing är det egentliga meningsskapande arbetet, vilket de framhåller som inte bara en reproducerande process. Slutligen talar de alltså om den nya mening som skapas, *redesign*, som blir till ny *available design*.

Detta sätt att se på lärande är viktigt för analysen av elevernas textsamtal i kapitel fyra.

Text

I ett multimodalt perspektiv kan en *text* skapas i olika teckenvärldar och förpackas på olika sätt, dvs. ha olika materialitet (se s. 13). Texter är, enligt Björkqvall (2009), meningsfulla, med början, slut och sammanhang genom sin uppbyggnad. Texter kan ses som ”det materialiserade resultatet av social interaktion” (a.a.:8). Detta vidgade textbegrepp innebär att det är viktigt att precisera vilken sorts text det rör sig om, därav det redan introducerade begreppet *diskursiv pappersburen skrift*. Grunden för meningsskapandet (alt. designprocessen) i textsamtalen som undersöks i kapitel 4 är alltså elevernas läsning av sådana texter. *Läsning* kan ha olika innebörd vilket diskuteras i nästa stycke.

Läsning som design

Att använda designprocessen för att beskriva det multimodala meningsskapandet innebär ett brett designbegrepp som har likheter

²⁸ I *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of social futures* (red Cope & Kalantzis 2000) introduceras begreppen som används av forskarna inom fältet (NLG 2000:29).

med *literacy*. En viktig invändning mot vidgade begrepp är att de genom att fyllas med för mycket innehåll och för många olika dimensioner i längden kan bli så mångfasetterade och överlastade att de inte längre är användbara.

Läsning av skriftlig text benämns *reading literacy*, av PISA definierat som: "Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society" (PISA).

Användningen av ett vidare literacybegrepp innebär ett erkännande av läsning som processer som sker i olika miljöer, inte bara i skolmiljön. På så sätt breddas synen på meningsskapande, men att använda det vidare begreppet literacy kan vara problematiskt eftersom det har kommit att innefatta så många områden. Som en konsekvens av att literacy idag har fått ett överskott på mening har det blivit oanvändbart, menar Elmfeldt och Erixon (2007:113 ff.).

Inte heller Kress (2003:27) anser att literacy som begrepp är användbart i sin vidare betydelse. Han menar att det är viktigt att skilja på olika teckenvärldar och på hur meningsskapandet produceras (enligt Kress till exempel literacy, oracy, numeracy, signing) och även på hur budskapet kommuniceras, det vill säga genom vilket medium, exempelvis internet, bok, radio (a.a.:23). Trots detta ställningstagande mot det urvattnade begreppet literacy använder Kress det i diskussionen parallellt med meningsskapande och design.

När Jewitt (2006) problematiserar literacy menar även hon att de många olika varianter som det talas om idag har fragmenterat begreppet och gjort det innehållslöst och svårhanterligt. Jewitt anser dessutom att kvarhållandet av literacybegreppet signalerar att det nya kan rymmas i det gamla. Genom att använda literacy i olika former hålls hierarkin i meningsskapandet kvar trots att de nya meningsskapande verktygen idag utmanar skriften (a.a.:134). Jewitt (2006) förordar i likhet med Kress (2003; 2010), Kress & van Leeuwen (2001) och Cope och Kalantzis (2000) att istället för literacy tala om *multimodal design*. Om literacy ska användas ska det vara i samband med när elever designar med lingvistiska resurser (Jewitt 2006:135). Med termen *multiliteracies* inte bara breddas literacybegreppet utan sätts också in i ett sammanhang med förändrade textvärldar vilket får pedagogiska konsekvenser:

Multiliteracies also create a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes (Cope & Kalantzis 2000:5).

Uppsatsen rör sig i flera vetenskapliga fält vilket komplicerar begrepps användningen då jag använder begrepp från både läsforskningen och det multimodala fältet. Jag menar att begrepp och perspektiv från ett annat forskningsfält än det egna kan ge möjligheter till nya infallsvinklar. Begrepp från läsforskningen kan vara berikande för multimodal forskning och vice versa.

Design är viktigt för undersökningen, liksom *meningsskapande* och *läsning*. Läsnings är meningsskapande utifrån en verbalspråklig teckenvärld men anpassas till nya förhållanden med Maagerø och Seip Tønnesens definition (2006:15):

Det dreier seg ikke bare om å kunne avkode bokstavene og opfatte ordene. Vi vil hevde at lesning er en kompetanse som innebærer å kjenne seg hjemme i en skriftkultur, kjenne et bredt spekter av sjangrer og ulike kommunikasjonssituasjoner, og kunne ta skriften i bruk for egne formål og i samspill med andre tegnsystemer.²⁹

Maagerø och Seip Tønnesen öppnar med sin definition av vad det innebär att kunna läsa för en syn på läsning som design. Samtidigt som det sätter läsning i samspel med andra former av meningskapande öppnar det för en problematisering av hur multimodala resurser används i skolans arbete. Det är viktigt att diskutera innebörden av design och resa samma förbehåll mot det normerande, instrumentella och resultatnriktade i samband med ett multimodalt meningskapande som när det gäller läsning. Vad innebär exempelvis förståelse, förmåga, färdighet och kompetens?

²⁹ Jämför *critical literacy* som med Säljös(2005:208f.) definition betonar läsningen som en kreativ, meningskapande process i ett sociokulturellt sammanhang. Enligt Comber (2003) innebär *critical literacy* att läsaren i läsningen använder sina kunskaper och erfarenheter. Detta har likheter med den läsning som Maagerø och Seip Tønnesen (2006) beskriver.

I mitt tidigare resonemang har jag framhållit hur min syn på lärande bottnar i det sociokulturella perspektivet där mening framställs i ett aktivt samspel med andra och omgivningen. Att kunna skapa mening, i olika teckenvärldar, är som jag ser det att kunna förhålla sig till olika diskurser (att ha tillgång till repertoarer) för meningsskapandet, med andra ord att behärska olika strategier/konventioner för meningsskapande.

På svenska används begreppen läskunnighet, läsförståelse, och läsförmåga utan att alltid definieras. Begreppen tycks ofta användas i samma betydelse. Fast (2007) diskuterar i sin avhandling olika syn på läsning och menar att begrepp som läskunnighet, läsförmåga, läsfärdighet och läskompetens är problematiska, eftersom de kan förhindra synen på läsning som en aktivitet som pågår i ett sammanhang. Kunnighet, färdighet, förmåga och kompetens blir istället knutet till ett resultat som kan/ska uppnås (a.a.:34).

Färdighet kan med den bakgrunden alltså vara problematiskt om begreppet tolkas som om det inte inbegriper ett (aktivt) förhållande till texten. Bråten (2007a:14) framhåller att färdigheten läsförståelse måste innebära att läsaren förmår skapa mening ur texten och jag menar att det är viktigt att poängtera om färdighetsbegreppet ska användas. Säljö (2005:208 f., 216 ff.) använder genomgående färdighet när han talar om vad det innebär att vara läskunnig i olika sociala och historiska kontexter. Ur Säljös resonemang framgår att han menar att i färdigheter som krävs för att kunna läsa ingår att se det som en social och kommunikativ handling mellan människor med allt vad det innebär av kritiskt förhållningssätt.

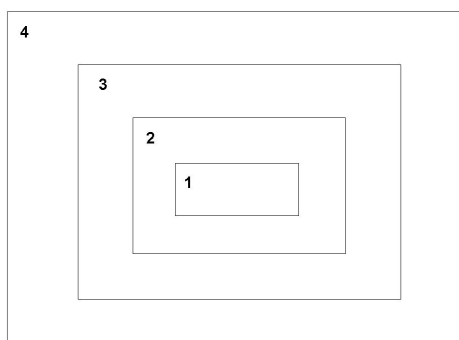
Även Liberg (Skolverket 2010d:24 ff.) nyanserar begreppet färdighet när hon utifrån resultaten av PIRLS 2006 diskuterar olika grader av läsfärdighet. Hon talar om läsfärdigheter som *elementära*, *utvecklade*, *expanderade* och *avancerade* och kopplar dem till textrörlighet så att färdigheterna blir dynamiska och utvecklingsbara. Att använda *färdighet* på detta vis har likheter med Säljös (2005) sätt att resonera och det stämmer väl överens med synen på design som en pågående process som kräver aktiva val av förhållnings- och uttryckssätt. Det är också den syn på design och läsning som jag har som grund.

Det är viktigt att begreppen som används ger utrymme för såväl process som ett vidgat textbegrepp i olika teckenvärldar. Designbegreppet uppfyller detta och ger samtidigt möjlighet att kunna tala om meningsskapande utifrån skrift just som läsning. I likhet med Jewitt (2006:135) väljer jag att tala om *designen* som *läsning* när jag avser den meningsskapande processen utifrån en verbalspråklig teckenvärld med skriften som meningserbjudande.

Design i olika lager

En inspirationskälla för det multimodala forskningsfältet är diskursanalysen. I ett diskursanalytiskt perspektiv kan man tala om vad det är som påverkar meningserbjudandet på olika plan, i olika språklager, det vill säga hur meningserbjudandet är situerat.

Roz Ivanič (2004) utvecklar i en artikel, som har som syfte att presentera ett analysverktyg för att undersöka bakomliggande föreställningar och värderingar i skrivundervisning, en språklagermodell med fyra skikt. Den är användbar som illustration för meningsskapande oavsett teckenvärld. Design som exempelvis sker verbalspråkligt, utifrån musik eller rörlig bild kan diskuteras utifrån nedanstående designlagermodell. Lagren illustreras med fyrkanter enligt figur 2 för att tydliggöra att olika lager kan fokuseras mer eller mindre. Lagret utanför inkorporerar det lager som ligger innanför och ju längre ut, desto mer komplex och nyanserad blir designprocessen.



Figur 2. Designlager (inspirerat av Ivanič 2004).

Designlager 1: Här fokuserar designarbetet den synliga texten och hur teckenvärldens resurser utnyttjas.

Designlager 2: Här är det kognitiva i designprocessen i centrum. Vad händer kognitivt under designprocessen? Vad och hur förstår deltagarna i designprocessen? Hur utvecklas lärandet och medvetandet om lärandet?

Designlager 3: Designprocessen satt i en situationskontext som behandlar de sociala och psykologiska aspekter som kan urskiljas, t.ex. miljö, syfte, deltagare, tid.

Designlager 4: Designprocessen placerad i en kulturkontext. Den sociokulturella och politiska kontexten handlar om tillgängliga resurser för meningsskapandet: möjligheter, vad som är accepterat, maktförhållanden.

Att skapa mening, att designa, är komplext. Designprocessen sett i olika lager utifrån Ivanič (2004) synliggör denna komplexitet och dynamik även för ett multimodalt perspektiv. De olika lagren fördjupar möjligheten att se de olika teckenvärldarna i multimodalhjulet i dimensioner utanför det första lagret där mycket uppmärksamhet ägnas åt hur resurser utnyttjas. I de olika lagren skapas olika betydelser och för att nå ett djupare meningsskapande krävs ett samspel över samtliga lager.

Ivanič (2004) menar att de olika lagren kan användas för att tydliggöra vilket fokus undervisning har och hennes vidare resonemang blir användbart för min analys av vad lärarna lägger vikt vid i arbetet med text. Jag diskuterar detta vidare i avsnittet ”Analysverktyg” i kapitel 3 och i avsnittet ”Lärarna och texten” i kapitel 4.

Konklusion

I den multimodala teori som presenterats i detta kapitel ses *läsning* som ett meningsskapande genom en skriftlig verbalspråklig teckenvärld och som ett av många olika sätt att skapa mening i en designprocess. Med utgångspunkt i multimodal teori sätts läsning i ett perspektiv där dagens förutsättningar för meningsskapande tas i beaktande och där meningsskapande ses som aktiva sociala och kulturella handlingar och färdigheter. Utifrån detta synsätt möter eleverna i denna undersöknings empiri i designprocessen en diskur-

siv pappersburen skrift – en available design – som de läser och diskuterar – designar – för att skapa förståelse – redesign.

Jag menar att allt meningsskapande – design – kan problematiseras med hjälp av den presenterade designlagermodellen som utgår från ett diskursanalytiskt angreppssätt. Genom att tänka i designlager kan komplexiteten i meningsskapandet diskuteras utifrån vilket fokus det har: som form, kognitiva aspekter, social och kulturell kontext.

Genom att beskriva läsning som en av många meningsskapande möjligheter har jag klargjort bakgrunden för uppsatsens analyser och beskrivningar. I nästa kapitel presenterar jag med vilka metoder och utifrån vilket material undersökningen genomförs.

3 METOD OCH MATERIAL

Detta kapitel handlar om metodval och det material som ligger till grund för undersökningen. I den första, kortare delen, presenteras metod och analysverktyg. Analysverktygen diskuterar jag övergripande för att motivera mina val medan en närmare genomgång av vad de innebär och hur de har använts kommer i anslutning till respektive analys i kapitel 4. I kapitlets andra del presenteras undersökningens material och avslutningsvis diskuterar jag de svårigheter och överväganden som undersökningen har inneburit.

Om metod

Uppsatsen kommer till i ett spänningsfält mellan det multimodala synsätt jag valt att utgå ifrån och den undervisningspraktik jag har följt för att samla ett empiriskt material. Utifrån en sociokulturell utgångspunkt har jag sökt en teori som kan peka på didaktiska möjligheter i den aktuella situationen och växelverkan mellan teori och empiri har varit viktig genom hela studien (jfr Fangen 2005:30). Studien kan beskrivas som deskriptiv i den tradition som finns av etnografiskt inspirerade studier inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning, men den innebär också en prövning av analysverktyg från det multimodala forskningsfältet.

Jag har använt det multimodala perspektivet för att i första ledet rama in undersökningen och i andra ledet tolka och beskriva mitt empiriska material. Metoderna (enkät, intervjuer och observationer) jag har använt för att samla in mitt material är vanliga i svensk-didaktisk tradition³⁰ men jag använder mig av redskap med anknytning till det multimodala forskningsfältet i analyserna i en-

³⁰ Se ”Genomförande- tid och insamling” s. 47.

lighet med ett av uppsatsens syften: en teori- och metodprövning av den multimodala teorin på forskningsfältet om läsning.

Det är viktigt att poängtera att uppsatsen inte ska betraktas som en multimodal undersökning. Snarare används det multimodala perspektivet och dess redskap (jfr Jewitt 2009a:2). Framför allt har jag utifrån en sociosemiotisk multimodal teoriram med fokus på läraren velat lyfta fram hur resurser inom undervisningskontexten används (jfr Jewitt 2009b:28 f.).

För att kunna göra en fullständig multimodal analys av exempelvis den sociala interaktionen i textsamtalen (se ”Elevernas meningsskapande” kapitel 4) hade jag behövt använda mig av andra insamlingsmetoder. Vad som är multimodala data och hur de ska synliggöras i transkription är under utveckling i flera forskningsprojekt. Klart är att för att kunna synliggöra vad som uttrycks i flera teckenvärldar i en klassrumssituation så är observation med rörlig bild- och ljudupptagning kompletterad med observationsanteckningar och foto nödvändigt. En multimodal transkription bör lyfta fram gester, intonation och ansiktsuttryck och med endast ljudupptagning är det inte möjligt att få med det visuella. Dock ger mina observationsanteckningar från lektionerna i helklass vissa möjligheter till en multimodal analys, eftersom jag där noterat vad som sägs, görs och hur det ser ut i lokalen (jfr Flewitt, Hampel, Hauck & Lancaster 2009:40 ff.). Dessa observationer använder jag delvis i diskussionen om inramning och iscensättning i kapitel 4.

Val av analysverktyg

Undersökningen görs i tre steg. Först en analys av vad lärarna uttrycker för syn på text, läsning och undervisning, följt av en presentation av undervisningens texter samt avslutningsvis en analys av hur lärarnas praktiska teori framstår i den faktiska undervisningen.

Analysverktyget i den första delen är inspirerat av den diskursanalytiska syn på designprocessen som presenteras i kapitel 2 (se s. 36 f.). Utifrån synen på språk i olika lager bygger Ivanič (2004) ett ramverk i syfte att undersöka vilka olika värderingar som ligger bakom de val som läraren gör i undervisningssituationen. Ivanič (2004) menar att dessa underliggande värderingar påverkar vilket språklager (här: designlager) som står i fokus i undervisningen.

Hon presenterar ett antal diskurser som hon menar kan användas för att undersöka olika data som styrdokument, läromedel, pedagogisk praktik, uttalanden från lärare och elever samt bilder i media för att blottlägga sådana underliggande värderingar. Ivanič (2004) har utarbetat sina analyskategorier avseende skrivande, men menar att de är möjliga att använda även för läsning och övrig undervisning och hon uppmanar till praktisk användning och modifiering för att möjliggöra detta. Hennes resonemang utifrån olika lager kan hjälpa mig att förstå hur lärarna resonerar. En närmare beskrivning av analyskategorierna och av hur jag har använt dem ges i kapitel 4 i avsnittet "Lärarna och texten".

I nästa steg undersöks först de texter som lärarna i undervisningen kallar för "kunskapsbärare". För att identifiera vilka teckenvärldar texterna kan hänföras till använder jag multimodalhjulet (se s. 28) och kategoriserar texterna efter vilken teckenvärld som är den dominerande. En invändning mot kategorisering utifrån dominerande teckenvärld är att den blir relativt grund, då huvuddelen av texter i sig är multimodala, men jag menar att lärarnas syn på texterna som "skrift", "rörlig bild", "bild" och så vidare, i sig är intressant eftersom det ger en bild av lärarnas multimodala beredskap.

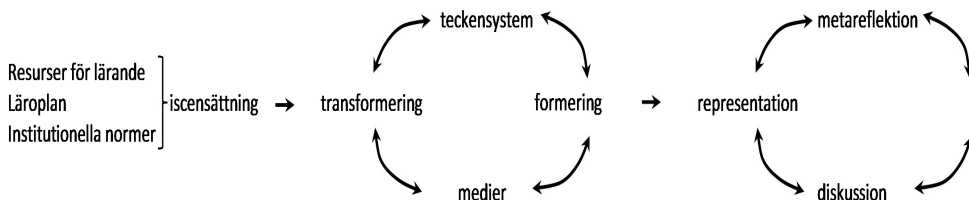
Även de uppgifter som eleverna arbetar med är texter i undervisningen. För att beskriva dem (se avsnitt "De vanliga textfrågorna" och "Bearbetning av de vanliga textfrågorna" i kapitel 4) använder jag dels de metafunktioner som är centrala inom den systemisk-funktionella grammatiken, dels en modell för undervisning utifrån ett multiliteracyperspektiv som har utarbetats av forskarna i New London Group. Modellen, som presenteras närmare på s. 84, poängterar vikten av att undervisning förankras i elevernas erfarenheter, betydelsen av strukturerad undervisning och ifrågasättande som ska möjliggöra att kunskapen kan användas i andra sammanhang (NLG 2000:32). Med hjälp av dessa verktyg diskuterar jag hur lärarnas undervisningsdesign ser ut.

Slutligen, i det tredje och till omfånget största analysavsnittet, står de textsamtal som förs i elevgrupperna i fokus (avsnittet "Elevernas meningsskapande" kapitel 4). Analysverktygen är hämtade

ur *designteorin* som ytterligare har utvecklat designbegreppet.³¹ Designteori är en empirinära teori som har utvecklats som metod och analysverktyg inom det multimodala forskningsfältet. Perspektivet fokuserar som en viktig del i lärandet hur läraren utnyttjar de semiotiska möjligheter som finns i undervisningsdesignen. Andra viktiga delar är social inramning och tid/tempo.

Jewitt (2006:138 ff.) menar att det designteoretiska perspektivet tar hänsyn till klassrummet som komplex socialt reglerad institution, där det som händer inte bara är upp till den enskilda läraren. Perspektivet betonar ändå vikten av vad som är lärarens syfte, vilka eleverna är och hur hon ser på dem och vilka val av resurser hon gör. Lärarens pedagogiska syfte synliggörs genom de beslut hon tar, hur saker blir gjorda och vad som tas med och inte tas med. En faktor är hur klassrummet är organiserat och hur läraren organiserar de interpersonella relationerna.

Med ett designteoretiskt perspektiv ser jag textsamtalen som lärsekvenser där utformning, tempo och de valda teckensystemen samverkar i en meningsskapande process och samtidigt är en del av förutsättningarna (Selander 2008a:38). En lärsekvens kan illustreras med figuren nedan (efter Selander 2008a:41).



Figur 3. Lärsekvens.

Längst till vänster i figuren finns *inramningen* – de övergripande målen – det organisatoriska utifrån läroplan och kursplan som påverkar iscensättningen av undervisningen. Iscensättningen av textsamtalen är beroende av inramningen, men också av de relationer, maktförhållanden och normer som finns i gruppen. I figuren finns en första *transformationscykel* och det är där textsamtalen sker. I

³¹ Se www.didaktikdesign.nu för en inblick i teoriområdet.

den första transformationscykeln *transformeras* teckensystem och medier genom att eleverna antar/förkastar/omförhandlar meningserbjudanden som formeras till ny kunskap. Med Kress och van Leeuwen (2001) skulle man kunna säga att här blir available design redesignad genom elevernas design. I den andra transformationscykeln sker reflektion över elevernas representation. Här finns lärarens bedömning men också elevernas egen metarefleksion över redesign, process och resultat. Analys av den andra transformationscykeln görs inte i denna uppsats.

Modellen kan vara både ett designredskap och ett analysredskap. Med modellen som analysredskap undersöker jag den första transformationscykeln avseende hur informationen tas emot och bearbetas, hur samarbetet ser ut och vilka tecken på lärande som kan iaktas (jfr Selander 2008a:41 ff.).

Avsikten med den översiktliga presentationen av analysverktygen som jag har gjort här är att skapa förståelse och tydlighet kring hur den teoretiska bakgrunden och analysverktygen hänger ihop. Hur analyserna och beskrivningarna har gått till mer i detalj beskriver jag fortlöpande i analysavsnitten i kapitel fyra.

Undersökningens bakgrund och val av undersökningsmiljö

Under de nästan 25 år som jag har arbetat som lärare har jag deltagit i diskussioner med arbetskamrater i olika kommuner. Några av dessa arbetskamrater är deltagare i min undersökning. Efter att ha ställt förfrågan om deltagande till flera skolor visade det sig att skolledningen på en av de kontaktade skolorna genast ställde sig positiv till undersökningen och därför föll sig valet av skola naturligt. Att lärarna dessutom uttryckte att de såg positivt på möjligheter att få tid för fördjupade didaktiska diskussioner gjorde valet än lättare.

Jag har under en relativt begränsad tidsperiod följt några lärares arbete med en grupp elever. Att urvalet gjordes framför allt av praktiska skäl innebär att det inte kan ses som representativt. Det är heller inte avsikten att i en etnografiskt inspirerad fallstudie framställa representativa bilder utan istället att utifrån den bild som blir synlig kunna lyfta iakttagelser och slutsatser till en mer generell diskussion.

Skolan och arbetslaget

Skolan är en medelstor gymnasieskola med samhällsprogrammet, estetiska programmet och medieprogrammet i en kommun med cirka 80 000 invånare. Skolan, med cirka 800 elever, har för närvarande två parallella samhällsklasser i årskurs 1-3. De undervisas av lärare som ingår i ett arbetslag som sedan flera år tillbaka har haft en fast kärna. Inför det läsår då undersökningen genomförs har förutsättningarna förändrats en del beroende på att flera lärare av olika orsaker arbetar deltid och att lärare som har huvuddelen av sin tjänstgöring i andra arbetslag också undervisar i de här aktuella klasserna. Även omflyttning av personal inom kommunen har påverkat arbetslagets sammansättning och inneburit att viss planerad undervisning inte kunnat genomföras på grund av att ny personal inte fått praktiska möjligheter att förbereda sig eller delta i planering och annat arbetslagsarbete.

Undersökningens lärare

De förändrade förutsättningarna innebar inför det läsår då undersökningen genomfördes bland annat att de reella möjligheterna att arbeta integrerat med elevgruppen var begränsade till de samhällsorienterande ämnena (SO), eftersom den planerade integreringen med naturkunskapsundervisningen inte gick att genomföra.

Det är tre lärare vars röster hörs i undersökningen. Sofia är lärare sedan mitten av 90-talet i svenska och moderna språk. Hon har arbetat på skolan i drygt 10 år och är van att arbeta nära solärarna både i gemensamma teman men också som diskussionspartner i frågor som rör undervisningen i stort och i frågor som rör läsning och text. Lärarna i so-ämnena, Lars och Karl, arbetar helt integrerat med samhällskunskap och historia i årskurs 1. Lars är den som har varit längst på skolan, mer än femton år. Han utbildade sig på 80-talet, undervisar i historia, samhällskunskap och geografi och är politiskt intresserad och aktiv. Karl som har examen från slutet av 90-talet, har varit kortast tid på skolan. Han är kulturintresserad och aktiv i flera kulturföreningar. Karl är bara i heltidstjänst i början och slutet av läsåret. Resten av tiden är olika vikarier på plats, vilket innebär att huvudansvaret för so-undervisningen bärs av Lars. Trots det kommer jag att låta Karls röst vara med när jag tittar närmare på hur lärarnas syn på text,

läsning och undervisning tar sig uttryck i deras erfarenhetsbaserade praktik (den praktiska teorin) eftersom Karl trots sin frånvaro har varit viktig i läsårsplaneringen. Svenskläraren Sofia har vissa möjligheter till samarbete med framför allt Lars och dialogen mellan so-lärarna och svenskläraren är flitig. I arbetslagets målbeskrivning finns bakgrunden till helhetstänkandet. Ett av målen är att arbeta för att "[s]kapa närmare gemenskap mellan klasserna och få dem att fungera som en enhet" (*Kvalitetsredovisning 2009/2010 Samhällsprogrammet arbetslag*).

Elevgruppen

Klassen i undersökningen är en årskurs 1 på samhällsvetenskapsprogrammet. Samhällseleverna kan välja mellan medieprofil och estetisk profil, vilka upptar cirka 100 timmar i årskurs 1. I den undersökta klassen har samtliga elever valt medieprofil, vilket innebär att de går kursen Medieproduktion 1201.³² Det finns 30 elever i klassen, 22 flickor och 8 pojkar. Två pojkar och två flickor har annat modersmål än svenska, men läser inte svenska som andraspråk.

Eleverna är inte viktiga att följa som individer i undersökningen. Därför namnger jag dem inte utan benämner dem F1, F2, P1 och så vidare. Elevperspektivet får stå tillbaka, inte för att det är ointressant, utan för att jag har valt att i första hand lyfta fram lärarnas möjligheter att förhålla sig till de didaktiska utmaningarna i undervisningspraktiken. Inom ramen för en licentiatuppsats visade sig detta val vara mest rimligt.

Historia och samhällskunskap i årskurs 1

Som framgår av intervjuerna med lärarna (se avsnittet "Lärarna och texten") betraktar de eleverna som kompetenta och intresserade. So-lärarna Lars och Karl framhåller även styrdokumentens skrivningar om elevinflytande och inleder sina kurser med en planering utifrån kursplanerna tillsammans med eleverna. De går gruppvis igenom kursplanerna i historia och samhällskunskap i syfte att förstå dem och komma med förslag på vilket innehåll stu-

³² Medieproduktion 1201 innehåller både praktiskt och teoretiskt arbete med olika medier i syfte att kommunicera (Skolverket 2000c: *Kursplan Medieproduktion*).

dierna ska ha och förankra detta i kursplanerna. De olika grupperna redovisar sina förslag för storgruppen och det är sedan Karls och Lars uppgift att sätta samman de olika förslagen till ämnesområden för kurserna. Lärarnas förslag presenteras sedan för eleverna och gemensamt kommer man överens om en ordning.

En iakttagelse här är att den gemensamma planeringen fokuserar innehållet, dvs. undervisningens *vad*. Frågan om hur arbetet ska gå till, undervisningens *hur*, är visserligen uppe till diskussion men är inte föremål för planering. Detta är i stark kontrast till den gängse bilden av vilket uttryck elevinflytandet i undervisningen vanligtvis tar sig, men i intervjuerna med Karl och Lars får detta sin förklaring när de betonar vikten av att styra arbetsprocessen i syfte att ge eleverna strategier.

Hur den planering av kurserna som presenterades för eleverna ser ut framgår av sammanställningen nedan.³³ Elevernas förslag som lärarna hade att utgå ifrån finns i bilaga 2 och vilka texter som kom att ingå i de olika arbetsområdena framgår av avsnittet ”Texter i undervisningen” i kapitel fyra.

Lärarnas sammanställning

- Introduktion till arbete med samhällsfrågor
- Hushåll, heder och ära (medeltida staden, civilisation, hederskultur, rättssamhället)
- Makt och demokratins framväxt
- Krig – olika sätt att se historia
- USA:s historia
- Rätten till ett värdigt liv

Jag vill beteckna kursplaneringen som en pågående process under hela läsåret, något som också Karl och Lars framhåller. Allteftersom läsåret fortskrider uppstår nya idéer och intressen hos såväl elever som lärare och ett område kan bli större eller mindre än det var tänkt från början. Till flexibiliteten bidrar också att Karl och Lars inför varje arbetsområde diskuterar sinsemellan om vilka texter som bör vara kunskapsbärare. Det är inte ovanligt att de frågar

³³ Här kan det vara på sin plats att nämna att det är mitt val att tala om olika arbetsområden. Lärarna själva framhåller istället att allt hänger ihop och att de olika delarna flyter in i varandra. Jag menar dock att det rent praktiskt är så att kurserna kan ses som olika arbetsområden.

runt bland övriga arbetskamrater. Att texterna inte är fastlagda från början gör att undervisningen kan anpassas till den aktuella situationen. Hur examinationen ska gå till diskuteras i viss mån med eleverna, men här blir lärarnas preferens för den skriftspråkliga teckenvärlden tydlig. De flesta arbetsområden redovisas genom att eleverna enskilt skriver en text som på något sätt innebär en problematisering av arbetsområdet.

Eftersom mitt intresse började med diskussioner kring arbetet med läsning har jag följt undervisningen då den var inriktad på arbete med pappersburen skrift. Jag samlade in huvuddelen av materialet under arbetet med området ”Makt och demokratins framväxt” vilket inföll från slutet av september till mitten av november.³⁴

Genomförande – tid och insamling

Materialet kan delas in i bakgrundsmaterial och primärmaterial. Till bakgrundsmaterialet räknas enkäten om elevernas textvanor tillsammans med kursplaneringen medan intervjuer, observationer av helklassundervisning och textsamtal samt undervisningens texter och arbetsuppgifter betraktas som primärmaterial. Nedan följer en översikt över primärmaterialets olika typer.

- Intervju med lärare: ljudinspelningar, transkriptioner och minnesanteckningar³⁵.
- Textuppgifter: ”vanliga textfrågor” och ”texts specifika frågor” till sakprosatexter, bild, film.
- Undervisningens texter.
- Textsamtal: ljudinspelningar, transkriptioner och observationsanteckningar.
- Samtal i helklass: ljudinspelning.
- Samtal med lärarna i samband med undervisning: minnesanteckningar.
- Lektionsobservationer: observationsanteckningar.³⁶

³⁴ För insamlingsdatum se ”Opublicerat material” s. 139.

³⁵ Karin Widerberg menar att minnesanteckningar är att betrakta som ytterligare en tolkning vid sidan av transkriberingarna (Widerberg 2002:114).

³⁶ Observationsanteckningarna är organiserade i en tabell med fyra kolumner i vilka jag har antecknat lärarakтивitet/lärartytrande, elevaktivitet/levyttrande, övriga iakttagelser samt kommentarer till skeendet. Dessa anteckningar fördes sedan direkt efter lektionspassets slut över i digital form.

Ett sätt att öka validiteten i kvalitativa undersökningar är så kallad triangulering.³⁷ Jag har försökt uppnå detta genom att beskriva och tolka material av olika slag. Den skriftliga, delvis standardiserade enkäten, transkriberingen av intervjuerna och textsamtalen³⁸, ger tillsammans med minnes- och observationsanteckningarna flera bilder av undervisningen.

Bakgrund – enkäten

I början av höstterminen fick jag tillfälle att i samband med klassens svenskundervisning presentera hur jag tänkte att mitt arbete skulle gå till. När läraren Sofia presenterade kursplanen för klassen deltog jag i diskussionen om bland annat det vidgade textbegreppet och elevernas vana vid olika texter för att ge en bakgrund och förklara mitt intresse.

Jag informerade om de etiska regler som jag måste arbeta efter (Vetenskapsrådet 2002) och att eleverna skriftligen skulle få ta ställning till om de ville medverka i undersökningen (bilaga 3). Under ett föräldramöte samma vecka informerade jag om undersökningen.

25 elever gav sitt samtycke fullt ut och fyllde också i den enkät om textvanor (bilaga 1) som jag förklarade skulle ge mig en bild av vilka texter de möter och hur ofta. Fem av eleverna avböjde ljudinspelningar, vilket betydde att jag inte kunde spela in arbetspass då hela klassen var närvarande, utan fick då istället föra observationsanteckningar.

Intervjuer som samtal – men också samtal i korridoren

Höstterminen visade sig av olika anledningar bli mer tungarbetad än vanligt för två av lärarna, Lars och Sofia. De hade mer än vanligt att ansvara för, vilket för min del betydde att jag intog en av-

³⁷ Davidson och Patel beskriver hur triangulering kan innebära flera saker i forskningsprocessen: olika datainsamlingsmetoder, olika datakällor samt samma material studerat av olika forskare (Davidson & Patel 2003:104 f.).

³⁸ Transkriptionerna av det ljudinspelade materialet är anpassade till skriftspråk men med talspråksformer som ”dom”, ”sen” och med återgivande av lärarnas upprepningar och pauser för att påminna om samtalsintervjuernas karaktär av uttalanden i ett samtal vid ett tillfälle. Tankepauser markeras med tre punkter och när jag har utelämnat något använder jag hakparentes [...]. Skiljetecken som frågetecken och utropstecken används för att markera fråga och eftertryck medan kommentarer inom parentes är mina kommentarer till vad som händer i samtalet, t.ex. [skratt].

vaktande hållning med undersökningen. Intervjuerna med dem gjordes med kort varsel när de fick en lucka i sina scheman. Lärarna visste att jag ville samtala om deras syn på text och läsning men var inte förberedda på något annat sätt. Jag menar att jag på detta sätt kommer åt deras så kallade praktiska teori, som de har byggt upp genom sin erfarenhet av undervisning. När de går från arbetet med eleverna direkt in i ett samtal där de ska uttrycka sig om detta arbete blir kopplingen mellan praktik och den praktiska teorin naturlig.

I intervjuerna använde jag en samtalsguide (bilaga 4) för att säkerställa att samtalet berörde de saker jag ville tala om. Samtidigt var det viktigt att intervjuerna blev samtalslika då det lämnar utrymme för den intervjuade att komma med personliga uppslag. Intervjuarens uppgift i samtalsintervjun är att komma med teman för samtalet men samtidigt lyssna in den intervjuade och ge utrymme för det personliga.

Samtalsintervjun ska skiljas från de samtal som förekom i samband med korridormöten och lektioner då jag inte alls hade för avsikt att få svar på några på förhand formulerade frågor. Trots det har dessa korta möten bidragit med viktig bakgrundskunskap.

Lärarnas intresse för att ta del av och diskutera mitt arbete var stort men tiden var otillräcklig. Förutom i samband med lektioner och korta korridorsamtal blev det inte mycket tid för diskussioner. Att hitta tid för att observera och för att spela in och/eller föra observationsanteckningar var lättare. Jag upplevde att dörren till klassrummet alltid var öppen. Att jag kunde komma och gå i klassen blev också ett sätt för eleverna att vänja sig vid min närvaro. Den första tiden av terminen var jag med under några lektioner i veckan utan att utföra något egentligt insamlade arbete, dels för att skapa en naturlig relation till eleverna, dels för att känna av stämningen och för att ge mig själv en bakgrundskunskap.

Textsamtal och lektionsobservationer

Hur lärarnas arbete med text ser ut i praktiken blir synligt i undervisningen. För att komma åt den faktiska undervisningen har jag gjort observationer av enskilda lektioner och lektionsförlopp. Eftersom mitt huvudintresse är pappersburen skrift och hur arbetet med den ser ut har jag studerat ett undervisningsmoment som har

denna som kunskapsbärare. Detta moment står i fokus i avsnittet ”Textsamtalet” som handlar om hur läsning av de pappersburna skriftliga texterna bearbetas i samtal.

Samtalen hålls i grupper och har spelats in med en Digital Voice Recorder placerad på bordet i mitten av gruppen. Då vissa av eleverna inte ville bli inspelade fick jag spela in samtalen i de grupper där ingen av dessa elever ingick, det vill säga i fyra av de sex grupper som bildades. Av de fyra inspelade samtalen har jag av två skäl endast använt två i analysen. Det visade sig att i en av grupperna kände en deltagare sig väldigt obekvämt när inspelning skedde så gruppen tog ett gemensamt beslut att stänga av inspelningsapparaten efter ett tag. Dessutom bad de mig att inte använda det som spelats in vilket i praktiken innebär att jag endast har tre samtal att tillgå. Eleverna i ett av dessa samtal kommer inte igång med att diskutera texterna utan deras samtal styrs huvudsakligen av en av deltagarnas infall och intresse för andra saker än det som är lektionspassets syfte.³⁹ Det är naturligtvis inte ointressant för diskussionen om motivation och gruppdynamik, vilket jag kommer att ta upp senare, men jag har valt att inte använda det samtalet i analysen.

Jag ville inte påverka gruppsammansättningen utan Lars gjorde indelningen. För att minimera påverkan på samtalen bestämde jag mig för att inte sitta med. Nackdelen blev att inga observationer av andra teckensystem än det talade språket kunde göras. Vissa iakttagelser blev ändå möjliga eftersom grupperna placerade sig dels i öppna utrymmen, dels i rum med glasväggar, där jag lätt kunde passera och uppehålla mig i närheten utan att störa samtalet. Den lilla inspelningsapparaten till trots, kan det finnas en anpassning av samtalet till följd av vetenskapen om att det spelas in.

Jag har också observerat lektioner där arbetet har rört andra texter än den pappersburna skriften. Ett lektionspass rör bild,⁴⁰ ett annat rörlig bild⁴¹. Anteckningar från dessa observationer har jag delvis använt i analysavsnitten.

³⁹ Textsamtal 20091110 grupp 3.

⁴⁰ Observation 20091209. Lektionen handlar om ikonografiska bilder.

⁴¹ Observation 20091210. Lektionen bearbetar visningen av spelfilmen *Gå och se*.

Svårigheter och överväganden

Utgångspunkten för undersökningen har varit att sätta läsning av pappersburen skrift i en möjlighetsdiskurs och öka min och lärarnas förståelse för undervisningens möjligheter (jfr Davidson och Patel 2003:33). Jag har hela tiden varit tydlig med undersökningens syfte inför mina informanter, vilket innebär att lärarna och eleverna har haft möjlighet att skapa sig en förförståelse om vad arbetet syftar till. I en komparativ studie av olika typer av undervisning hade det varit ett problem, men i denna undersökning, som har emancipatoriska drag, är eleverna och lärarnas förförståelse snarare en tillgång.⁴²

Forskare, lärare, arbetskamrat

Min kännedom om den undersökta skolan har påverkat arbetet. I vissa delar vill jag likna arbetet vid aktionsforskning, eftersom jag har haft återkommande diskussioner med lärarna om vad jag observerat och då fått ta del av deras tankar kring det. Speciellt det som lärarna kallar sina ”vanliga textfrågor” (se närmare avsnitt ”Texter i undervisningen”) har varit föremål för diskussion och den ledde också till att Lars och Karl arbetade vidare med utformningen. Dessa ”vanliga textfrågor” och arbetet med dem har diskuterats av mig, lärarna och eleverna under arbetets gång. Även om det inte är mina egna elever som är föremål för undersökningen har jag varit med under lektioner och även talat med lärarna i samband med deras planering. Genom diskussionerna har jag fått inblick i hur de tänkt kring planeringen och de har fått insyn i mitt arbete. Detta ömsesidiga utbyte gör att jag till viss del vill betrakta lärarna som medforskare.

Forskningen påverkas också av min egen bakgrund som lärare och det faktum att forskningsfrågorna tar sin utgångspunkt delvis i min egen praktik och en vilja att utveckla den. Forskning där lärare betraktar sin egen verksamhet är en form av lärarforskning som enligt Gunilla Molloy (2003) baseras på John Deweys tankar om den reflekterande läraren. Hon menar att aktionsforskning/läraryrkning, eller med Molloys egen term ”professionsnära forsk-

⁴² Forskning kan vara emancipatorisk om det uppstår kunskap eller handling hos deltagarna och som leder till förändring av praktiken (Rossman och Rallis 2003:23 f.).

ning”, kan bidra till att forskningen närmar sig skolverkligheten genom att den fokuserar de ämnesdidaktiska frågorna, vilket tangerar mitt syfte. Det nära sambandet mellan planering och analys och viljan att förändra är en forskningsituation som kräver medvetenhet om de speciella förutsättningar som råder (a.a.:17 ff.).

Torlaug Løkensgard Hoel (1997) menar att läraren som är forskare i sitt eget klassrum i likhet med andra forskare söker förståelse, men att tolkningspositionerna skiljer sig åt. En forskare som studerar undervisningen inifrån ser inte samma saker som en forskare som observerar utifrån och kan ha svårigheter med att problematisera det välkända. Jag undersöker inte mitt eget klassrum men min erfarenhet och kännedom om den undersökta skolmiljön gör att min position inte kan betraktas som enbart extern. Textsamtal tillsammans med elever är en välkänd situation för mig och kan därför innebära att jag inte i tillräcklig grad kan problematisera det som framkommer i materialet. Dock är arbetet med ”de vanliga textfrågorna” en ny erfarenhet och försöken att följa elevernas läsning utifrån dem med hjälp av designteoretiska begrepp är i sig problematiserande. Även Karin Rönnerman (2004:24 f.) påtalar att en svårighet med aktionsforskning är att distansera sig från processen. Jag är medveten om detta men menar att analysarbetet möjliggör distansering.

Enligt Elmfeldt (1997) är det omöjligt att ikläda sig objektivitet när man själv är delaktig i det sociala sammanhang som är föremål för forskning. Läraren som har sin egen verksamhet som forskningsobjekt påverkar sina resultat då hon själv är medskapare till det som studeras. En liknande situation råder i min undersökning, och eftersom jag är närvarande i undervisningen och delvis delaktig⁴³ måste jag beakta hur det påverkar studien och vara medveten om att resultaten inte kan göra några sanningsanspråk (jfr a.a.:12 ff.) Istället bör empirin i sig själv och analysen av den ses som ”argument i en debatt” (Alvesson & Sköldberg 2008:357). Det meningsfulla med en undersökning av den här typen är att den till-

⁴³ Under de planerade observationerna har jag varit noga med att inte delta i arbetet genom att besvara frågor och ge hjälp till elever som påkallat min uppmärksamhet. När det har behövts har jag påmint både lärare och elever om min forskarroll. I vissa situationer har jag bytt från forskarroll till lärarroll och då framgår det i materialet.

sammans med andra undersökningar om läsning i skolan kan bidra till att bredda den didaktiska diskussionen.

Det är även viktigt att fundera över de utsagor som lärarna gör i intervjuerna. I tal om den egna undervisningen bör yttrandena ses som en del av lärarnas retoriska kursplan vid intervjutillfället och inte som ett uttalande om deras faktiska undervisning. Intervjuerna används som underlag för analys av hur de motiverar den undervisning de ger en bild av.

I textsamtalen hörs elevers röster och läraren Lars. För att ge en rättvisande bild av hur meningsskapandet utvecklas under samtalen har jag valt att redovisa relativt långa utdrag.

En svårighet är att vara uppmärksam på hur eleverna handskas med skoldiskursen. Att de försöker tolka den dolda läroplanen⁴⁴ är naturligt och en fara finns för en instrumentell hållning i framför allt de textsamtal där även läraren deltar. Jag menar ändå att de tecken på lärande som eleverna visar i samtalen ska betraktas som ett aktivt kunskapande.

Konklusion

Syftet med kapitel 3 har varit att visa hur det multimodala perspektivet har påverkat mina val av analysverktyg samt att ge en presentation av mitt material och under vilka villkor insamlingen har gjorts.

Med hjälp av traditionella insamlingsmetoder för forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning (enkät, intervjuer och observationer) och tillgången till undervisningens texter har jag fått ett material som i följande kapitel analyseras och beskrivs utifrån den multimodala teorin och med verktyg som är användbara för meningsskapande utifrån olika teckenvärldar.

Det är nu dags att dyka ner i materialet. I de olika avsnitten i kapitel fyra kommer bilden av undervisningspraktiken att läggas fram och analyseras mot bakgrund av den teori som presenterats i kapi-

⁴⁴ Den "dolda läroplanen" refererar till begreppet i *Krut* nr. 16 från 1980 där Donald Broady utifrån en marxistisk teoribas talade om skolans dolda läroplan som syftade till att socialisera in eleverna i de roller som var nödvändiga för den samhälleliga produktionen. Begreppet har fått en bredare användning och här syftar jag på elevernas anpassning till skolans outtalade krav som t.ex. att kunna arbeta individuellt, att vara uppmärksam, att kontrollera sitt uppträdande, att underkasta sig lärarens makt.

tel två och med hjälp av de analysverktyg som jag har aktualiserat i detta kapitel.

4 UNDERVISNINGEN – TRE PERSPEKTIV

I detta kapitel, som är uppsatsens empiridel, analyseras och beskrivs undervisningen utifrån tre perspektiv. Det första har lärarnas uttalanden om läsning och undervisning som fokus, det andra handlar om de texter som används och det tredje koncentreras kring den faktiska undervisningen i klassens textsamtal.

Lärarna och texten

”först så skumläser du, sen så gör du så, sen så” [...] lärarna har insett att vi ger eleverna tydliga verktyg och själv ger jag också mycket tydligare instruktioner att ”bygg, bygg, bygg” så att du kommer in i texten, på ett annat sätt än vad jag kanske gjorde för några år sen (Sofia, lärare i svenska).

det vi håller på med, strategiskt sett, är att ge eleverna svåra texter och ge dom nycklar att komma in i och bakom dom texterna med det yttersta syftet att dom ska bli sådana att dom lämnar skolan med känslan att ”jag klarar av att läsa jädrigt svåra texter och dessutom förstår innehållet efteråt”, det är liksom det som är det verkligt viktigaste målet (Lars, lärare i historia och samhällskunskap).

det är också dom som inte alls ser att det är nåt problem som egentligen har problem med att förstå, dom som kan läsa texten jättefort utan att ta till sig den... Det är nästan svårare för dom har ju mer en självbild av att dom kan och att det inte är nåt problem (Karl, lärare i historia och samhällskunskap).

Citaten från Sofia, Lars och Karl är valda för att illustrera hur de uttrycker sig om läsundervisning. De arbetar tillsammans med gemensamma elever med målet att skapa en helhet av undervisningen och trots att innevarande läsår inte ger dem de möjligheter de önskar strävar de efter ett samarbete som ska komma eleverna till del. Jag visste före mina intervjusamtal med dem att de har tänkt och diskuterat mycket kring text och läsning och i samtalen blev detta engagemang tydligt. Det som också blev tydligt var att deras inställning till arbetet med text och läsning ser olika ut framför allt i hur de argumenterar för sin undervisning.

För att synliggöra och diskutera detta har jag valt att utgå från synen på design i olika lager som presenterats i kapitel 2 (s. 36 f.).

Ivanič (2004) menar att bakom de val läraren gör i undervisningssituationen finns underliggande värderingar som påverkar vilket språklager (här: designlager) som fokuseras i undervisningen. Det innebär att det lärarna säger om läsning kan förväntas visa hur de fokuserar olika lager. Att fokusera designlager 1 betyder att intresset ligger i den synliga texten, exempelvis arbete med ordförklaringar och disposition. Lager 2 koncentreras kring den kognitiva processen, vilket för läsning kan innebära att tänka kring hur jag läser, vad som är svårt att förstå och varför. När fokus flyttas längre ut, till den meningsskapande händelsen i lager 3, arbetar läsaren med att förstå textens situationskontext, det vill säga aspekter som syfte, skribent och mottagare. Ytterst, i det fjärde lagret, byggs situationskontexten på med kulturkontext där läsningen inriktas på frågor om maktförhållanden, normer och tillgängliga resurser.

De sex diskurser som Ivanič (2004) presenterar (se nedan) är avsedda att undersöka olika data som styrdokument, läromedel, pedagogisk praktik, uttalanden från lärare och elever samt bilder i media. Trots att Ivanič arbetar utifrån en engelskspråkig kontext så är likheterna med svensk skolkontext enligt min bedömning stora. När Ivanič talar om *diskurs* utgår hon från James Paul Gees (1996:131) definition: ”a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and ’artifacts’, of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group”. Ivanič definierar sina diskurser för skrivande som ”con-

stellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs” (Ivanič 2004:224). Jag har inspirerats av hennes sex diskurser för skrivande och menar med *diskurs* i detta sammanhang de värderingar som lärarna ger uttryck för i sina uttalanden om läsning, läsutveckling, läsundervisning och praktik. Lärarnas uttalanden analyseras med hjälp av ramverket som följer i tabell 1 på nästa sida.⁴⁵

Min utgångspunkt är ett multimodalt perspektiv vilket innebär att meningsskapande utifrån andra teckenvärldar än den verbal-språkliga också kan ses utifrån olika lager, det vill säga synen på design överlag kan vara mer eller mindre bred. Jag har hållit kvar vid samma antal diskurser som Ivanič, men använder begrepp som *design* och *meningsskapande* för att anpassa ramverket och möjliggöra en användning som underlag för diskussion om meningsskapande utifrån olika teckenvärldar.

⁴⁵ För en jämförelse med Ivaničs (2004) ursprungliga kategoriseringar se bilaga 6.

Diskurs	Designlager i fokus	Föreställningar om designprocessen	Föreställningar om lärande	Designprocessen i praktiken
Färdighetsdiskurs	Lager 1: Den direkta texten	Design som korrekt användning av resurser.	Explicit undervisning och övning.	Övningar utifrån läromedel.
Kreativitetsdiskurs	Lager 2: Den kognitiva processen	Design som upplevelse, lust och utveckling. Design för dess egen skull.	Design efter eget intresse, genom "bra" texter.	Implicit lärande genom arbetet med "goda" texter.
Processdiskurs		Design som en interaktiv process.	Att utveckla designprocessen är att förstå både mentala och praktiska processer.	Explicit lärande om vad design innebär, implicit om kognitiva aspekter.
Verktygdiskurs	Lager 3: Den meningsskapande händelsen	Design kräver kännedom om resurser och verktyg.	Att använda olika designverktyg för olika syften och känna igen dessa syften.	Explicit lärande om resurser och verktyg.
Social praktikdiskurs		Design har olika syften, både utifrån text och designer.	Design i riktiga situationer med specifika syften.	<ul style="list-style-type: none"> •Explicit lärande i speciellt syfte (funktionalitet). •Implicit lärande genom erfarenhet. •Lärande i autentisk kontext.
Sociopolitisk diskurs	Lager 4: Den sociokulturella och politiska kontexten för meningsskapandet	Design konstruerar mening, bygger identitet, är öppet för förhandling och föränderligt.	Design utifrån kunskap om vad som formar meningserbjudanden och kunskap för att ta ställning.	Explicit lärande om villkoren för meningskapandet.

Tabell 1: Designdiskurser (efter Ivanič 2004).

I tabellens vänstra kolumn under rubriken "diskurs" återfinns de sex diskurser som enligt Ivanič kan urskiljas vid en analys. Läst horisontellt visar tabellen vad som kännetecknar de olika diskurserna i kategorierna "designlager i fokus" (se figur 2 s. 36), "föreställningar om designprocessen", "föreställningar om lärande" och "designprocessen i praktiken". Genom att läsa tabellen från höger till vänster, utifrån beskrivningarna av de olika kategorierna, kopplas undersökt data till diskurserna.

I den första diskursen, färdighetsdiskursen, är det i första hand fråga om att använda resurser på ett korrekt sätt. Meningsskapandet

det är textnära och undervisningen är framför allt inriktad på att eleverna ska öva färdigheter. Kreativitetsdiskursen innebär bland annat tron på att lärandet sker implicit i en praktik som använder många ”goda” texter, medan en undervisning i processdiskursen betonar meningsskapande som interaktiv process med både ett explicit och implicit lärande.

När det gäller den fjärde diskursen har jag valt att kalla den ”verktygsdiskurs” istället för som Ivanič ”genrediskurs”. Benämningen ”genrediskurs” ska ses utifrån den australiensiska genreskolans skrivpedagogik, vars idébakgrund (ännu) inte har fått något större genomslag i svensk skolkontext. För att ändå lyfta fram en diskurs som fokuserar explicit undervisning om olika teckenvärldar och deras resurser väljer jag termen ”verktygsdiskurs”. I följande diskurs, den sociala praktikdiskursen, handlar det om att undersöka textens syften utifrån avsändare och mottagare. Det kan i undervisningen röra sig om att inom ett tematiskt område använda texten i ett specifikt syfte. Den sjätte diskursen, den sociopolitiska, breddar synen på design ytterligare.

I kategorierna ”föreställningar om lärande” och ”designprocessen i praktiken” använder jag i likhet med Ivanič termerna *explicit* och *implicit* för att tala om lärande och undervisning. Ivanič menar att *explicit* förutsätter undervisning medan *implicit* inte behöver kopplas till det. I det ursprungliga ramverket finns även en femte kategori, ”kriterier för bedömning”. Den har jag valt bort eftersom diskussionen om bedömning inte ryms inom uppsatsen.

Genom att studera specifika data, till exempel en undervisningspraktik, kan det som framträder i kategorierna visa på den diskurs som är den dominerande. Ivanič menar att en vertikal läsning möjliggör en mer mångsidig syn som visar på vilka delar som tillsammans kan ge en mer heltäckande bild av till exempel skrivundervisning. Som framgår av tabellen är det inte självklart vilket av designlagren som står i fokus för respektive diskurs. Möjligheten att till exempel en undervisning utifrån en processdiskurs ur en aspekt kan ha fokus på den kognitiva processen i designlager 2 men ur en annan aspekt lägga fokus på den aktuella meningsskapande händelsen i designlager 3, gör modellen dynamisk och lämplig som verktyg i en didaktisk diskussion. Pilarna visar hur det i en lärares undervisningspraktik ofta innebär att flera designlager fokuseras

och att undervisningen utnyttjar olika former av explicit och implicit lärande.

Läsning – tre sätt att tänka

Jag använder Ivaničs modell av meningsskapandet och hennes ramverk med sex diskurser för att ge en bild som, tillsammans med de bilder som skapas i de kommande analyserna, ligger till grund för en diskussion om läsning av den diskursiva pappersburna skriftens plats i den undersökta undervisningen. Det är viktigt att poängtera att den bild som analysen av lärarnas uttalanden om sina respektive praktiska teorier ger av undervisningen är en av många möjliga bilder. Att använda modeller innebär att vissa saker lyfts fram för analys medan andra aspekter kommer i bakgrunden och en del riskerar att osynliggöras. Avsikten med att använda modelltänkandet i följande analys är att synliggöra aspekter som har betydelse för undersökningens syfte. Med bakgrund i ovanstående undersöker jag vad lärarna säger om meningsskapande i undervisningen, hur de förhåller sig till textbegreppet och vilka strategier som de menar att de använder sig av för att utveckla elevernas meningsskapande.

Sofia

Sofia som undervisar klassen i svenska är mycket intresserad av hur språket används i andra ämnen.⁴⁶ Vi träffas en halvtimme mellan konferens och lektion och får tillgång till ett avgränsat rum där vi sitter utan att bli störda. Sofia uppfattar sin situation som stressad med arbetsuppgifter som hopar sig. Hon ger ett säkert intryck samtidigt som hon problematiserar den egna undervisningen.

Som reflektion över enkätresultaten säger hon sig märka elevernas minskade vana av sammanhängande läsning och att det syns i att de stannar vid att fokusera ytan i texten:

ja, det senaste som slog mig var just det här om den skönlitterära texten, att dom säger att dom har en viss vana vid att läsa det, men jag märker, vi har ju läst Möss och människor, som ju är en traditionell berättelse kan man ju säga, med ett traditionellt sätt att skriva och uttrycka sig och sen

⁴⁶ Bygger på transkriberad intervju "Sofia lärarintervju 20091128" och "Minnesanteckningar lärarintervjuer".

läste vi den här Mirja Unges novell som ju inte är ett traditionellt sätt att skriva och helt plötsligt blev formen en spärr för dom, dom va inte vana vid att man kan bryta mot normerna, dom är så inskolade i att följa det dom har lärt sig i skolan att så ska en text va skriven och när det bryter mot det så väcks nyfikenheten hos väldigt få.

Sofias undervisning har med åren blivit allt mer inriktad på att ge eleverna möjligheter att urskilja mönster. Hon ser som en central del av A-kursen att ge eleverna kännedom om olika texttyper, såväl i läsning som i det egna skrivandet. Som lärare i svenska känner Sofia ett särskilt ansvar för elevernas läs- och skrivutveckling, men hon talar om so-lärarnas arbete med text och tycker att de tar ett större ansvar idag.

jag tror att jag tidigare kände det tydligt att det var svenskan som stod för all texttolkning och så men jag tycker också att när man tittar på hur dom arbetar i samhällskunskap och historia sen en tid tillbaka så har dom insett att det behövs ett tillvägagångssätt som man visar för eleven, att det blir som nån sorts trappa, att "först så skumläser du, sen så gör du så, sen så" [...] att lärarna har insett att vi ger eleverna tydliga verktyg och själv ger jag också mycket tydligare instruktioner att "bygg, bygg, bygg" så att du kommer in i texten, på ett annat sätt än vad jag kanske gjorde för några år sen. Eller, rättare sagt, att jag tycker att andra lärare också gör det.

Hon försöker samarbeta med andra ämnen för att få stoff till textarbetet och menar att det är naturligt för henne att arbeta så:

ofta har jag gjort så att man faktiskt har tagit texter från andra ämnen och så, till exempel naturkunskapsartiklar och så har man pratat med läraren i naturkunskap så man ser att det referat jag skriver på den här texten det har jag nytta av i det här, så att det blir en tydlig koppling för dom [...] alltså jag ser mig inte som en hjälplärare till andra ämnen utan snarare som en möjlighet för eleverna att se olika, inte att jag skulle servera åt naturkunskapen eller samhällskunskapen utan att eleven får ett vidare begrepp av olika texter och sen är det upp till dom om dom kan använda det vidare. Det är inte mina tjänster till nåt annat ämne eller nån annan lärare [...] eftersom den texten också behandlas i det ämnet så oftast är inne-

hållsdiskussionen i naturkunskapen och sen kanske formdiskussionen och så är i svenskan. Så då behöver man ju inte... Alltså jag behöver inte ta tid och diskutera genmanipulation utan det gör dom på naturkunskapen, jag jobbar med form.

För Sofia är det vidgade textbegreppet en självklarhet, men hon tycker inte att hon lyckas leva upp till kursplanen: ”jag tycker inte det räcker med att man tittar på film och läser olika typer av text för det vidgade textbegreppet man måste ju gå lite längre och det har jag nog inte...”

Sofia menar att elevernas ovana att läsa det hon här kallar traditionell text, gör att hon måste lägga större delen av tiden på att arbeta med just den och att det därför inte blir tillräckligt mycket tid till annat: ”jag tycker att elevernas ovana vid det pappersbaserade⁴⁷ gör att den vägen blir mycket längre [...] det är sånt motstånd, det är mycket gilla, inte gilla.”

Sofias iakttagelse kan möjligen ses som en parallell till det som Norlund (2009) menar är den tydligaste formen av kritisk läsning avseende sakprosa, nämligen den evaluerande som tar sin utgångspunkt i elevernas egna värderingar av vad som är sant eller falskt.

Sofias intryck är att även lärarna i so-ämnena arbetar mycket med att ”hjälpa eleverna in i det textbaserade” och det av nödvändighet. Eleverna behöver kunna läsa traditionell text eftersom ”[J]ag tror inte förändringen i samhället går så snabbt.”

Dialog på olika nivåer är en viktig del i Sofias undervisning. Hon återkommer flera gånger till dialogens betydelse för att undervisningen ska fungera. Hon uttrycker sig så här på frågan om hur hon gör när eleverna säger sig inte förstå en text, här exemplifierad med skönlitteratur:

Först låter jag det stå öppet, så att dom får ställa dom där frågorna, ”jag förstår inte, dog hon eller dog hon inte, var är hon”, och ofta så hjälper

⁴⁷ Här använder Sofia begreppet ”pappersbaserad” och det är en illustration av den begreppsförvirring som ofta inträffar i diskussioner om olika sätt att skapa mening genom olika medier. Även begreppen ”traditionell text” används liksom ”text” i både snävare och vidare betydelse. Om det i samtalen har varit otydligt vilken typ av text som åsyftats har jag ställt frågan för att förtydliga. Begreppsförvirring rådde även för min egen del i början av arbetet och syns i den enkät som jag använde i klassen. Begreppet där är ”pappersbaserad” och valdes innan jag insåg att ”buren” ger mediet en mer aktiv betydelse.

dom ju varandra, alltså när dom sitter i småsamtal och så hjälper dom varandra i dom här smågrupperna o säger "att det är klart att hon är död det förstår du väl annars hade han inte sagt såhär" eller "annars hade han sagt mer" eller så i den här novellen. [...] Men sen så tror jag också att dom behöver en genomgång tillsammans sen där man går igenom begrepp och vad dom har sett och där dom får ställa frågorna. Och då måste du ju jobba med ett väldigt tillåtande klimat i klassrummet så att man kan ställa dom här frågorna och det finns en del som säger att "jag förstod inte att hon dog".

Dialogens betydelse är central i den undervisning som eleverna möter hos de tre lärarna. Sofia framhåller betydelsen av ett tillåtande klimat, vilket Olga Dysthe (1996), i talet om det flerstämmiga klassrummet, menar är en av nycklarna till samtal som är lärande.

Sofias verktygsdiskurs

Sofia har tagit till sig ett vidgat textbegrepp men i hennes tal om undervisningen lägger hon störst vikt vid den längre pappersburna skriften eftersom hon ser den som den mest angelägna att arbeta med under den begränsade tid hon förfogar över. Det är helt enkelt den text som hon menar att eleverna har störst nytta av i sina studier. Hon motiverar sin undervisning pragmatiskt utifrån vad hon anser att eleverna behöver i dagens samhälle.

I hennes uttalanden är talet om form framträdande. Att arbeta med form uppfattar jag inte som ett självändamål för Sofia utan hon menar att genom formen kan innehållet nås, det hon pratar om som "du kommer in i texten". Hennes beskrivning av sättet att arbeta placerar henne i ramverkets verktygsdiskurs som i praktiken blir en texttypsdiskurs för pappersburen skrift. Genom verktygsdiskursen vill hon ge eleverna ökade möjligheter att förstå det lästa genom att undervisa dem om olika texttyper och genom att låta dem öva sig i att själv producera olika texter i olika syften. Att öva sig i att känna igen och producera texter efter givna mönster innebär att träna vissa färdigheter. Trots det vill jag inte placera Sofia i en färdighetsdiskurs, eftersom jag menar att hennes arbete med texter sker utifrån en tydlig koppling till betydelsen av kontext. Däremot är det möjligt att en praktik, i vissa moment, kan bestå av explicita övningar som sedan i ett större sammanhang används för

att läsa och skriva i ett speciellt syfte. Denna rörelse synliggörs i tabellen av pilen i kategorin ”designprocessen i praktiken”.

Sofia förespråkar det som i verktygsdiskursen innebär en ”explicit undervisning om olika meningsskapande verktyg”. Ett exempel är hennes tal om samarbetet med naturkunskapen då hon menar att hennes uppgift är att ge eleverna mönster för de texter de arbetar med.

På så sätt hamnar den meningsskapande händelsen (designlager 3) i centrum, men hon arbetar också nära texten i designlager 1 när hon arbetar med elevernas förståelse i tolkningsdiskussionerna. Sofias praktiska teori framstår som en rörelse mellan designlager 1 och 3 i en undervisning som växer fram i samtal där elevernas deltagande är en förutsättning för lärandet.

Sofia menar att hon har ett speciellt ansvar för elevernas läsutveckling men att hennes kollegor i andra ämnen tar ett allt tydligare ansvar. Hon ser sin egen undervisning som präglad av en nyttoaspekt och menar att den brister när det gäller att ge eleverna möjligheter att utveckla kompetenser för andra texter än skriftliga. Detta beklagar hon men ser inte några möjligheter att göra anorlunda med de krav som hon upplever att samhället ställer.

Lars

Jag har bestämt träff med so-läraren Lars, men saker kommer emellan.⁴⁸ Vi möts i flykten. Arbetsrummet är upptaget av en annan lärare i samtal med elev så vi sätter oss i ett materialrum och blir störda ett par gånger av folk som kommer in. Lars talar mycket, eftertänksamt och ger intryck av att vara säker i sin lärarroll. Han är tydlig med att han ser det han kallar den traditionella texten som överordnad, men att andra textformer också har sina fördelar.⁴⁹

Samtalet börjar utifrån elevernas enkätsvar med att Lars ifrågasätter att textkonsumtionen idag är mer omfattande än förr. Han menar att all exponering av information gör att det för den stora massan inte finns tid för läsning ”med eftertanke”, utan det blir ett läsande som istället innebär att

⁴⁸ Bygger på transkriberad intervju ”Lars lärarintervju 20091030 och ”Minnesanteckningar lärarintervjuer”.

⁴⁹ Lars syftar på pappersburna längre skrifter. Det inbegriper även skönlitteratur.

de läser av, alltså de är tvungna att ta emot mycket för att veta vad som är på gång [...] läsa för att hänga med, kolla av, ägna några minuter åt den modebloggen, kolla lite i Chili som ligger i cafeterian, smsa en jädra massa, va inne lite på facebook. [...] De läser inte för att det är trevligt utan de läser av samtiden för att hålla koll.

Att sättet att läsa på har förändrats håller Lars med om. Han ser i sin dagliga verksamhet prov på det som visas i *Mediebarometern* (Nordicom 2009) och enkäten som eleverna besvarade (se s. 12 och bilaga 1) och konstaterar att läsning för att det är trevligt och underhållande inte är lika vanligt idag. Han talar också om att det är stor skillnad mellan elever från olika socialgrupper och att det inte skiljer sig från hur det var förr.

Alltså vi möter ju en massa ungar som har läst massor av litteratur, de har varit i bokslukaråldern. [...] uppvuxna med bildande tv, de kan sin Hasse & Tage och sin Monty Python, de har sett En midsommarnattsdröm och sånt redan som barn, de har varit i bokslukaråldern, de är vana vid att Illustrerad vetenskap kommer och att det är lönt att läsa den [...] och Populär Historia, alltså de barnen är ju uppvuxna med pappersbaserad text som fördjupar och ger mer förståelse. [...] man överskattar om man säger att den stora massan av inte högutbildade har varit så himla läsande, på länge, eller nånsin ...[...] jag tror ju att läsandet i Sverige stod på sin absoluta höjdpunkt med bokklubben Svalan och sånt ... arbetarförfattarna, 40, 50, 60, tidigt 60-tal, Folket i Bild och så. Då lästes det jättemycket och sen kom tv och då försvann väldigt mycket av underhållningsläsningen.

Det sätt att läsa som Lars ser bland ungdomarna gör att han anser att undervisning har ett uppdrag att ge eleverna vad de inte får annars:

då är ju frågan ska skolan förändras för att flyta med? Ska vi göra eleverna ännu bättre på att läsa av samtiden eller ska vi ge dom det dom inte får annars? [...] vi ska ge dom det dom inte får annars för att det blir en sån markant klassmarkör för dom som inte får det i skolan får det inte alls heller via hemmet. Och dom som får det via hemmet har enorma fördelar senare.

Om hur han och arbetskamraterna (under detta läsår framför allt Karl) arbetar med detta säger Lars så här:

skolan kan hjälpa och det vi håller på med, strategiskt sett, är att ge eleverna svåra texter och ge dem nycklar att komma in i och bakom dom texterna med det yttersta syftet att dom ska bli sådana att dom lämnar skolan med känslan att "jag klarar av att läsa jädrigt svåra texter och dessutom förstår innehållet efteråt", det är liksom det som är det verkligt viktigaste målet [...] det är ingen lätt uppgift, men det kan vara en oerhörd befrielse

Att ta ansvar för elevernas läsutveckling i samhällskunskap och historia är enligt Lars en självklarhet:

ja, jag kan inte tänka att det skulle vara någon annans ansvar ... alltså, det är inte möjligt att tänka att eleverna ska lära sig massvis om samhället i min undervisning men orden och att lära sig läsa debattartiklar det får dom lära sig på svensklektionerna – så det går inte ... För att kunna om samhället, för att kunna vara aktiv i ett demokratiskt samtal. Det handlar om att kunna läsa!

På frågan om det inte stjälar en massa tid från ämnesinnehållet svarar Lars: "nej, det är inte sant, för om inte texten har ett innehåll, om den inte är meningsbärande är den meningslös och då blir det terapi. Alltså det är jätteviktigt att visa eleverna att ni måste förstå innehållet i den här texten fastän den är svår för att innehållet är jätteviktigt."

I jämförelse med Sofia är Lars tydligare med att betona både innehåll och form. Hans inställning till läsning i undervisningen är präglad av ett funktionellt synsätt där innehållet kommer först och där ett explicit lärande om hur detta innehåll blir åtkomligt är nödvändigt. Han berättar om de strategier de använder sig av i arbetet med texter. Han menar att de textfrågor⁵⁰ som de inledningsvis lägger mycket tid på är ett verktyg för eleverna.

⁵⁰ Lars talar här om de *vanliga textfrågorna*, se närmare avsnittet "Texter i undervisningen".

jag är bara jättetydlig med att "här ger vi er ett verktyg för hur man kan jobba, tills ni är säkra på det sättet så ska ni jobba så, sen kommer ni att utveckla individuella strategier och när ni känner att ni hittar vägar som fungerar ännu bättre så får ni lov att släppa det här. Men fram till det att ni har hittat egna vägar så ska ni jobba så här, genom 1,2,3,4 alltid".

Han är medveten om att det blir väldigt mycket läsning av pappersburen skrift och därför använder de även andra texter när det finns sådana som har ett innehåll som passar undervisningen. Mest blir det film och Lars poängterar att de ser film som en slags text och därför behandlar dem på samma sätt som pappersburen skrift. Trots detta framhåller Lars den pappersburna skriftens fördelar framför andra texter:

(Den) ger nånting som ingen annan textform ger, utom möjligen datorn nu då, och det är möjligheten att stanna upp, ta paus, vila blicken på tapeten, fundera, bläddra tillbaks fyra sidor och titta, vad stod det där ... dels så engagerar den (filmen) för många sinnesintryck, det är både syn och hörsel och dels så har filmmakaren bestämt hur fort man ska läsa [...] den (pappersburna skriften) är ganska oöverträffad i att ge tillfälle till eftertanke, reflektion, jämförelse.

En annan strategi i undervisningen är samtalet. Lars menar, precis som Sofia, att eleverna har förmåga att hjälpa varandra och att det också fyller ett rent organisatoriskt syfte eftersom han inte kan undervisa alla grupper samtidigt. Det undervisande samtalet tar tid och som textsamtalen visar låter Lars det ta den tid som behövs. Att de texter som eleverna läser är komplicerade är han medveten om men säger att:

det är ett medvetet val [...] har texten ett intressant innehåll så använder vi den och så får vi lägga den tid som krävs för att man ska förstå den. Och vi har tagit upp med eleverna att erövra ett nytt ämnesområde handlar till stor del om att erövra det ämnesområdets begrepp. Ska man lära sig nåt om naturen så måste man lära sig begreppen som hör till och ska man lära sig nåt om samhället så måste man lära sig en massa nya begrepp, typ civilisationsprocess. Och det finns inga genvägar runt det och det är det det handlar om och till begreppen hör orden och då lär man sig

orden och så använder man dom.

Här för Lars ett resonemang som kan anknytas till resultat från Edlings avhandling (2006). Hon visar att skillnaden mellan vardagligt språkbruk och specialiserat ämnesspråkbruk är tydligt med högre abstraktionsgrad och fler generella begrepp i ämnesspråk. En av slutsatserna är att undervisningen bör stödja elevernas utvecklande av specialiserade ämnesspråk. Den begreppsundervisning som Lars talar om håller sig nära texten, men att lära sig ett specialiserat ämnesspråk innebär inte enbart en färdighetsdiskurs som fokuserar designlager 1 utan en rörelse över flera lager.

Lars' kreativitetsdiskurs – som grund för andra diskurser

Lars ser möjligheten till meningsskapande genom olika texter och använder texter från olika teckenvärldar som kunskapskällor i sin undervisning. Dock ser han den pappersburna skriften som speciellt lämpad för att skapa eftertanke och reflektion och eftersom den sortens text enligt Lars marginaliseras allt mer är det desto mer angeläget att ge eleverna undervisning i dess fördelar. Lars inställning till undervisning framstår som kompensatorisk men även emancipatorisk då han framhåller den enskildes utveckling.

Lars ger till stora delar uttryck för en kreativitetsdiskurs när han framhåller ”goda” texter, läsning för dess egen skull och målet att få eleverna att växa både i sina förmågor och i synen på sig själva som kompetenta, det som i ramverket uttrycks som ”design som upplevelse, lust och utveckling”. Det är alltså fråga om ett implicit lärande i arbetet med undervisningens texter men samtidigt är lärandet om hur detta arbete ska gå till väldigt explicit. Det är komplicerat att utifrån mitt samtal med Lars dra någon slutsats om vilket designlager som fokuseras. Han tycks mena att läsutveckling sker implicit genom läsning av texter med ett för undervisningen nödvändigt innehåll och då ligger fokus på det kognitiva, det vill säga designlager 2. Samtidigt är den explicita undervisningen om begrepp textnära med fokus i designlager 1. Jag ser också en rörelse mot de mer kontextuella designlagerna 3 och 4 då han tycks mena att eleverna genom undervisningen ska förstå de kontextuella villkor som gäller även för deras eget meningsskapande utifrån de skillnader som finns i textvanor från hemmiljön.

Karl

Samtalet med Karl hålls mellan elevmöten och avbryts flera gånger av elever som söker hjälp med studierna.⁵¹ Detta stör inte Karl, utan verkar vara en naturlig del av arbetsdagen. Han tänker noga efter innan han svarar och försöker på olika sätt förklara vad han menar. Karl berättar att hans eget förhållande till läsning inte är oproblematiskt; han har läs- och skrivsvårigheter som i läsningen påverkar honom så att det är omöjligt att läsa översiktligt. Han måste läsa varje ord för sig vilket innebär en långsam läsning, men under studieåren har mängden läsning för honom bidragit till en ökad läshastighet.

För Karl är nya textvärldar en naturlig del av livet och han menar att skolans ansvar är att hjälpa eleverna att utveckla det de inte är vana vid men också att låta eleverna ”spela på sin planhalva så att säga [...] det måste va en balans mellan sånt som dom ska träna sig i att hantera o att göra saker där dom kan vara lite trygga i att dom kan lyckas”.

Att utveckla elevernas läsning av längre skriftliga texter är enligt Karl angeläget. Det han kallar traditionell text skiljer sig från andra textformer genom att

det finns ofta ett... mer... medvetet syfte med författandet av en text... alltså i filmen är ju målet ofta att berätta en spännande historia eller en bra historia, nu vet jag att det inte alltid är så, men man kan ju ha en större... liksom grundläggande idé som man vill visa på olika sätt i film och sådär, men den blir inte... den blir inte så konkret som texten blir på nåt vis, skulle jag väl kunna säga.

Eleverna vet inte riktigt hur de ska göra när de läser och att få dem att förstå hur det ska gå till tar mer eller mindre lång tid. Karl anser att eleverna har förmågan, men att det handlar om deras inställning till lärande och att han som lärare måste arbeta mycket med det, vilket han upplever som en utmaning.

⁵¹ Bygger på transkriberad intervju ”Karl lärarintervju 20091203” och ”Minnesanteckningar lärarintervjuer”.

det handlar väldigt mycket om elevens inställning o det är den man måste jobba med snarare än alltså ... för förmågan finns där, nästan, hos i princip alla, men det handlar om inställningen o liksom hur, hur, "hur tittar jag på den här uppgiften när jag får den?" [...] alltså det är ju nånstans där man måste få dom att förstå vad som är det viktiga. Vi jobbar ju ganska mycket med det liksom att "om ditt mål är att få högt betyg så kommer det att bli mycket svårare för dig att nå det än om målet är att lära sig så mycket som möjligt"

det finns ju dels dom som säger "jag fattar ingenting, jag kan ingenting", o dom får man ju hantera på ett sätt, det är ju liksom ingen svårighet att få dom att förstå den svåra texten bara man liksom ger dom verktyg... men det är också dom som inte alls ser att det är nåt problem som egentligen har problem med att förstå, dom som kan läsa texten jättefort utan att ta till sig den... Det är nästan svårare för dom har ju mer en självbild av att dom kan och att det inte är nåt problem.

Att ta sig igenom en längre skriftlig text relativt snabbt utan att egentligen nå förståelse för innehållet är något Liberg (Skolverket 2010d:14) diskuterar i samband med resultaten av PIRLS 2006. Hon konstaterar, och ser som en möjlig förklaring till detta, att bland de 10-åringar som studien baseras på finns det en tendens att även läsare som läser mycket och ofta, i hög utsträckning läser korta texter.

Att förstå vad det innebär att studera kan ta tid för en del även om de flesta löser det under den första terminen. Det är då som arbetet är som mest styrt av läraren. Karl säger: "under dom första månaderna så jobbade vi ju väldigt tydligt med att 'det är såhär vi jobbar' men sen så pratar man kanske inte om det lika aktivt sen för det måste också få vila för att annars så blir dom bara trötta på en...". På frågan om varför texterna de väljer att arbeta med ofta är komplicerade säger Karl:

alltså, dels är det ju att... vi har en idé om att verkligheten är ganska komplicerad o vi vill inte lura eleverna på verkligheten eller hur man ska säga det... alltså, är verkligheten komplicerad så vill vi presentera den som komplicerad också men ge dom möjlighet att förstå det och genom att förstå ett litet komplicerat sammanhang så får man metoder för att hantera

andra komplicerade sammanhang... att det är lite den utgångspunkten... och så kan jag också tycka att det finns en demokratisk grundidé att dom faktiskt ska kunna ta till sig texter som är viktiga för att dom ska förstå sin situation o beslut som tas om dom eller drabbar dom, får konsekvenser för dom men som dom inte har egentligen redskap för att förstå [...] det bygger ju på idén att man faktiskt tror att dom kan... i ursprunget, att dom kan faktiskt, att dom kan lära sig att förstå väldigt svåra saker. Och det bygger också på att det inte är volymen kunskap som pressas in på ett år som är måttet på att man är färdig så att säga utan det är liksom kvalitén.

Det som bestämmer vilken text som väljs ut har att göra med vilken som bedöms ha högst förklaringsvärde och som effektivast behandlar det som är innehållet i undervisningen. Skolans demokratiuppdrag är också en del i argumenten för valet av texter.

Även om Karl anser att eleverna ser på film på ett sätt som behöver fördjupas så upplever han att det är i mötet med den traditionella texten de behöver mest hjälp:

det blir mer tydligt för dom att dom behöver hjälp där för att dom... dom ser tydligare att det är svårt, för film känner dom att "det är ju film"... eftersom det är en så stor del av deras vardag så, så ... alltså dom hanterar ju den... dom är inte rädda för det på samma vis o det kan ju vara det som gör att det blir effektivt o använda liksom... för dom är redan öppna dom har inte bestämt sig för att "det här blir svårt"... sen kan dom tycka att det är konstiga filmer som man visar (skratt).

Karls processdiskurs

Även Karl menar att pappersburen skriftlig text, det han kallar traditionell text, är den form som oftast lämpar sig bäst som föremål för det meningsskapande som undervisningen i so-ämnena har som syfte. Han anser att den traditionella texten oftast har ett mer medvetet syfte än andra texter och det faktum att det är den text som enligt Karl vållar eleverna störst problem, gör att det är den text som används mest för att ge eleverna möjlighet att utveckla sin läsning. Karl är tydlig med att elevernas förmåga behöver stödjas av explicit undervisning som visar på verktyg att använda i läsningen. Genom explicit undervisning om hur läsning går till kan eleverna utveckla en metakognition om lärande som hjälper dem i

studierna i övrigt. Karls uttalanden handlar inte enbart om läsning utan om synen på lärande där läsning utgör en viktig del. Han poängterar att mycket handlar om inställningen till och förståelsen för lärande och ger genom detta uttryck för en processdiskurs. I den fokuseras designlager 3, den meningsskapande händelsen, där eleverna är interaktiva och designlager 2, den kognitiva processen. Precis som hos Lars finns en tanke om ett implicit lärande över tid och i textmängden parallellt med det explicita lärandet om design. Detta innebär att Karl i sitt tal om undervisningen huvudsakligen rör sig mellan designlager 2 och 3.

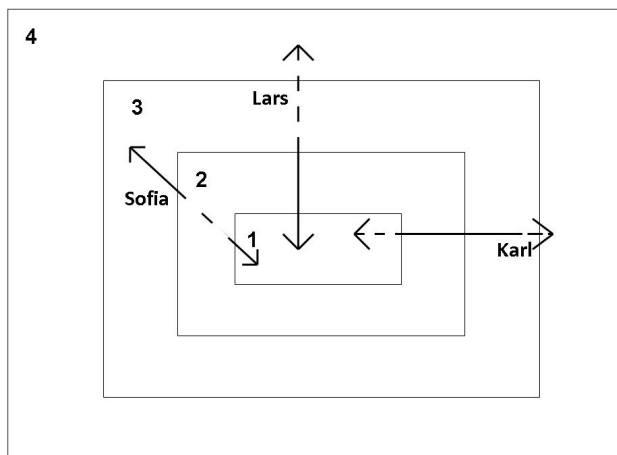
Sammanfattande diskussion – den praktiska teorin

Genom att analysera det lärarna säger om sin undervisning utifrån det av Ivanič (2004) inspirerade ramverket, så framträder en komplex bild av den undervisning som har med meningsskapande genom läsning att göra. De tre lärare som eleverna möter i so-ämnen och svenska har olika sätt att motivera synen på meningsskapande, text och läsning men alla tre bedriver en explicit undervisning för att utveckla elevernas läsning.

Sofias pragmatiska inställning resulterar för hennes del i en undervisning om olika texttyper. Undervisningen i Lars fall rör sig nära texten i form av begreppsundervisning och undervisning i lässtrategi. Läsundervisningen framstår som funktionell när han undervisar om hur eleverna bör läsa för att komma åt det centrala innehållet i texterna. Utan begreppsförståelse fungerar inte texten som meningsbärare och kan inte användas i elevernas skapande av egen kunskap. Karls betoning på metakognition utmynnar i bilden av en undervisning som även den innehåller explicit lärande om läsning. Också han menar att begreppsnivån i språket är viktig för att utveckla kunskap i olika ämnen och här menar Karl såväl som Lars att det ligger på deras ansvar att utveckla elevernas begreppsapparat.

Mot bakgrund av designlagren framträder en dynamisk bild med ett vandrande mellan olika lager där alla tre lärarna rör sig mellan designlager 1 och 3, från det textnära ut mot det kognitiva perspektivet på läsning till att se texten i dess situationskontext (se figur 4). I Sofias och Lars rörelse mellan designlager 1 och 3 fokuseras lagren med olika tyngd. Karl rör sig tydligast mellan designla-

ger 2 och 3 där meningsskapandet blir en del av synen på lärandet i stort. Han betonar att det är ett långsiktigt arbete och när han i intervjun talar om att de i årskurs tre kan bedriva undervisning på väldigt hög nivå tolkar jag det som att det är mot den sociopolitiska diskursen och designlager 4 de strävar.⁵²



Figur 4: Rörelse mellan olika designlager.

Klassens lärare i svenska, Sofia, ger i sin retorik tydligt uttryck för att hon är medveten om sitt ansvar för att utveckla elevernas vana och möjligheter att läsa och skriva. Hennes fokus i verktygsdiskursen och rörligheten mellan designlager 1 och 3 ser jag som ett medvetet didaktiskt val som hon har bedömt vara det mest rimliga för att ge en undervisning som syftar till att eleverna ska utveckla kunskap om olika texttypers form och villkor.

Analysen av intervjun med Lars exemplifierar hur Ivaničs (2004) modell ger möjligheter att beskriva undervisningens komplexitet. När Lars i begreppsundervisningen talar om explicit undervisning och tycks befinna sig i en färdighetsdiskurs, menar han samtidigt

⁵² På min fråga om deras arbete med att undervisa om lässtrategier gör eleverna till bättre läsare svarar Karl: ”alltså det jag kan märka o det jag kan förstå genom att prata med andra det är att dom faktiskt kan bedriva undervisning på väldigt hög nivå om dom går i årskurs tre...o jag tror egentligen inte att det är förrän då vi kan på nåt vis, det är då nånstans vi hoppas kunna skörda frukterna av det arbete vi gör i ettan...för att jag kan ha svårt att se liksom från, från oktober till maj att ”oj vad du har blivit duktig på att läsa”, det kan jag inte riktigt men jag kan se att dom kan ta till sig det vi jobbar med men det är ju ändå bara på en viss nivå, i en a-kurs” (Karl lärarintervju 20091203).

att genom lärarnas val av texter ska eleverna implicit utveckla sin läsförmåga. Det är denna tro på "goda" texter och den lustfyllda läsningen som innebär att jag i huvudsak menar att han hör hemma i kreativitetsdiskursen, trots att det bland hans uttalanden finns exempel som hör hemma både i färdighetsdiskursen och i den sociala praktikdiskursen. Modellen kan synliggöra att till synes oförenliga diskurser i undervisningen kan fylla olika syften och om de används tillsammans kan fördjupa undervisningen över flera designlager.

Hos de tre lärarna finns uttryck för ett bristtänkande. De talar alla om elevernas bristande vana vid den traditionella texten men deras strategier för att bemöta denna bristande vana skiljer sig åt. Sofias arbete syftar till att öka elevernas vana genom att arbeta med olika texters form. I Lars och Karls fall handlar det vid första anblicken om samma sak, att genom att exponera eleverna för traditionell text ge dem en större vana. I deras fall är det dock inte textvanan som är det egentliga målet utan kunskapandet i ämnet. De ser båda traditionell textläsning som nödvändig för att nå kunskapsmålen i ämnena och därför får den diskursiva pappersburna skriften, som möjlighet och förutsättning för meningsskapande, stor plats i undervisningen.

Att lärarna ser elevernas ovana vid den traditionella texten som en brist de vill använda undervisningen till att försöka avhjälpa kan ligga till grund för att beskriva deras undervisning som kompensatorisk, med innebörden att likvärdigheten i elevernas förutsättningar ska öka. Kompensatorisk undervisning kan även innebära exkluderande åtgärder (som specialundervisning för enskilda elever avskiljda från övriga klassen) men en sådan tolkning av begreppet gör jag inte i det aktuella sammanhanget. Undervisningen kan även diskuteras utifrån Kroghs (2000) *förfalls- och restaureringsdiskurs* respektive *didaktisk utmaningsdiskurs*. Jag menar att lärarna trots bristtänkandet hör hemma i den didaktiska utmaningsdiskursen. De kämpar med att förstå vad som händer med elevernas läsning och gör didaktiska val för att bygga en undervisning som bejakar elevernas kompetenser samtidigt som den ger möjlighet att utveckla det som de alla tre bedömer vara en nödvändig kompetens i dagens samhälle.

Genom att se lärarnas uttalanden utifrån Ivaničs (2004) teori om olika språklager (här: designlager) och analysverktygen i form av sex urskiljbara diskurser ökar möjligheterna att synliggöra och problematisera undervisningen, något som jag återkommer till i kapitel 5.

Lärarnas underliggande värderingar, som visar sig vara mer eller mindre tydliga i analysen, påverkar villkoren för elevernas meningsskapande. De tre lärarna har en artikulerad och problematiserande syn på meningsskapande och de väljer medvetet ett meningsskapande främst genom den längre pappersburna skriften. När de så tydligt framhåller vikten av den pappersburna skriften så kan det innebära att de snävar in möjligheterna för det multimodala meningsskapandet, något som de uttrycker att de vill bejaka och använda i undervisningen. Om eleverna ska ges möjligheter att utveckla sitt meningsskapande i olika teckenvärldar så måste utrymme ges i undervisningen. Hur so-undervisningens textanvändning ser ut under läsåret är föremål för nästa avsnitt.

Texterna i undervisningen

Som framgår av föregående avsnitt spänner lärarnas syn på meningsskapande över flera designlager. Så som de beskriver sina respektive undervisningspraktiker fokuserar de olika diskurser men alla tre rör sig i flera lager. Deras syn på meningsskapande, så som den framkommer i samtalen, inbegriper och bejakar det vidgade textbegreppet samtidigt som alla tre argumenterar för den längre pappersburna skriftens plats i undervisningen. Deras synsätt utmanas av multimodal teori vars företrädare menar att just på grund av förändringar i sätten att skapa och distribuera mening behövs en ny teori som synliggör nya möjligheter att se på meningsskapande.

Att anamma ett multimodalt synsätt på lärande är inte helt okomplicerat. Är det över huvud taget möjligt att bortse från det skrivna språkets dominans? Är det inte omöjligt att lära sig att inte kunna läsa? Som konsekvens av en sociokulturell utgångspunkt har

verbalspråket som *medierande redskap*⁵³ en särställning. Verbal-
språket är ständigt närvarande, något som diskuteras av Jonas
Ivarsson, Jonas Linderoth och Roger Säljö (2009). De påpekar att
det egentligen föreligger en motsättning mellan ett sociokulturellt
perspektiv och multimodalitetsforskning då den sociokulturella
traditionen lägger stor vikt vid verbalspråket som resurs och red-
skap för lärande medan multimodalitetsforskningen vill komma
bort från dess dominerande ställning. Samtidigt menar de att med
ett sociokulturellt synsätt på det medierande redskapet följer att
före verbalspråket som skrift fanns andra sätt att skapa mening,
något som jag menar öppnar för multimodal teori (jfr Ivarsson,
Linderoth & Säljö 2009:202).

Säljö (2005:195) menar att skrift och bild är närbesläktade och
båda utgör ”externaliseringar av mänskliga idéer, föreställningar
och information”. Jag delar hans uppfattning och det ligger till
grund för min utgångspunkt att även teckenvärlden skrift, här som
pappersburen, kan ses genom ett multimodalt raster. Att verbal-
språket, både det talade och det skrivna, har en kraftfull position
som medierande redskap för andra teckenvärldar kan alltså ses
som en öppning för multimodalitet. Brian Street med flera (Street,
Pahl & Roswell 2009:200) uttrycker det på följande sätt (min
översättning): ”Om både det multimodala och det sociokulturella
är en del av sammanhängande meningsskapande då måste de föras
samman för att förklara modern kommunikation”.

Jag menar att lärarnas uttalade vilja att arbeta med en vidgad syn
på meningsskapande kan öppna för nya möjligheter i undervis-
ningen med hjälp av problematisering och tolkning utifrån multi-
modal teori. Följande avsnitt ska ses mot bakgrund av teorin som
presenterats i kapitel 2.

Läsårets texter

Karl säger att de använder film när det ”vi vill förmedla är själva
upplevelsen” (Karl lärarintervju 20091203). Han pekar på att film
som meningserbjudande är en multimodal aktivitet som består av

⁵³ *Mediering* är ett begrepp från Vygotskij (2001). Innebörden är att människan använder redskap för att tolka och handla i världen. Redskapen kan vara av fysisk och intellektuell art och har utvecklats genom historien. Beroende på vilka redskap vi använder i medieringen socialiseras och situeras lärandet (Säljö 2005:25 f.).

resurser inom det visuella, ljud, rörelse och som använder dessa för att skapa mening på ett annat sätt än skriften. Även Sofia pekar på hur andra teckenvärldar tas i bruk i undervisningen när hon berättar om en elev som i sitt porträtt av en litterär karaktär väljer att måla en svart prick: ”den här Crooks som är svart i boken, är isolerad från det vita samhället och att han bara är en svart prick som inte når ut till nånting annat och kan liksom inte bli vit” (Sofia lärarintervju 20091128).

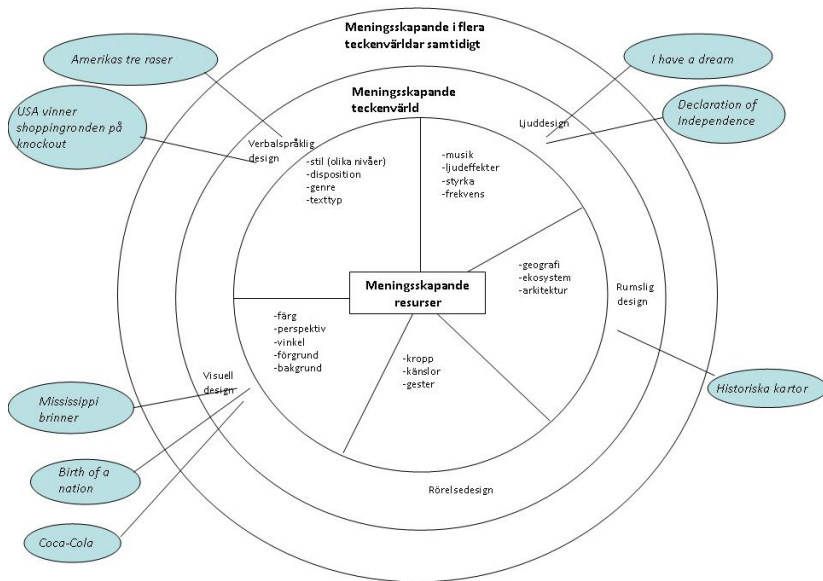
I so-undervisningen används många texter under läsåret, vilket framgår av tabellen på nästa sida. Kategoriseringen är gjord av lärarna efter det att vi hade diskuterat texter utifrån olika teckenvärldar och efter att jag hade bett om en förteckning av de texter som använts under läsåret. Sammanställningen bygger på en indelning utifrån den teckenvärld som lärarna menar dominerar. Det är tydligt att texternas materialitet har stor betydelse, exempelvis förs de verbalspråkliga texterna till ”skrift” respektive ”ljud”. Det är omöjligt att säga huruvida en kategorisering som gjorts före vår diskussion hade sett annorlunda ut. Det är värt att påpeka att den kategorisering som föreligger är väldigt schematisk och att texterna som finns med är mer eller mindre multimodala trots att de i kategoriseringen framstår som monomodala.

<p>Bild</p> <p><u>Foto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Bruce Springsteen •Barack Obama •gorillahanne •polis •Josef Stalin •lärarinna •Kungen •Fredrik Reinfeldt •rektorn <p><u>Illustration</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Varumärket Coca-Cola •Seriestrip Samir "Israel Palestinakonflikten – världens mest idiotiska kretslopp" •Propagandabilder från Sovjetunionen, nazi-Tyskland, Storbritannien <p><u>Kartor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Politiska kartor om Mellanöstern (http://sandiego.edu/gen/maps/1900s/1947-67israel.jpg) •Historiska kartor om USA <i>Historisk Atlas</i> <p><u>Ljud</u></p> <p><u>Musik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Du gamla du fria <p><u>Tal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Martin Luther King "I have a dream" •Föreläsningar •Klassrumsdiskussioner •Declaration of Independence <p><u>Rörlig bild</u></p> <p><u>Dokumentär</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mammutstäder</i> <p><u>Spelfilm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Boy A</i> • <i>Tsotsi</i> • <i>Gå och se</i> • <i>Birth of a nation</i> • <i>Mississippi brinner</i> • <i>Dr Strangelove</i> <p><u>Undervisningsfilm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>UR Drömsamhället</i>, om ideologier 	<p><u>Skrift</u></p> <p><u>Artiklar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Holdo: "Utan kunskap faller demokratin" <i>Tidningen Kulturen</i> 3:2008 •Lind: "Monumentens dödskamp" <i>Populär historia</i> 1/2001 •Ilshammar: "Mötesteknik – demokratis eget sävliga språk" <i>Fönstret</i> 6/2006 •Historiska artiklar om kvinnorörelsen •Avelan: "Nya krig för nya barn" <i>SDS</i> 9/1 2010 •Jönsson (rec): "Alla judar vill inte bo i Israel" <i>DN maj 2009</i> •Rasmussen, Henrik Fogh "USA vinner shoppingronden på knockout <i>NEO</i> nr 5/08 •Kärnborg, Ulrika, recension av Richard Wilkinsons & Kate Picketts bok <i>Jämlikhetsanden</i> "Därför är mer jämlika samhällen nästan alltid bättre samhällen" <i>DN</i> 3/2 -10 <p><u>Facktexter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Lindström: "Hushåll, heder och ära" <i>Bryta, bygga, bo</i> red. Broberg m.fl. •Utdrag ur <i>Backlash. Kriget mot kvinnorna</i> av Susan Faludi •Lindqvist: Tocquville om "Amerikas tre raser" •Texterna om makt ur Hermansson och Jacobsson <i>Demokrati och mänskliga rättigheter</i> • De politiska partiernas hemsidor <p><u>Lärobokstext</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Häxprocesserna •Clara Zetkin "Arbeterskorna och nutidens kvinnofråga" ur <i>Kvinnopolitiska nyckeltexter</i> •Fredrika Bremer <i>Hertha</i> (utdrag) •"Imperialismens epok" <i>Perspektiv på historia</i> •"Politiska partier och politiska val" <i>Reflex</i> •"De politiska partierna i vår tid" <i>Zigma</i> •Texter om Mellanöstern <i>Historiens spegel, Alla tiders historia, Epos</i> <p><u>Litteratur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Oz <i>Hur man botar en fanatiker</i> •Utdrag ur <i>Kommandant i Auschwitz</i> av Rudolf Höss •Utdrag ur <i>Sophie Scholls korta liv</i> av Hermann Vinke •Dybeck "Du gamla du fria" <p><u>Brev</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Balfourdeklarationen
---	---

Tabell 2: Läsårets texter efter dominerande teckenvärld.

I sammanställningen framträder en bild som kan tolkas som en bekräftelse på att det är den skriftliga texten som är den överordnade; det är ju också det som Lars och Karl säger i intervjuerna. De skriftliga texterna är till antalet fler än de från andra teckenvärldar, men det finns många texter av annat slag och de är valda utifrån samma premiss, att de bäst förklarar ett kunskapsinnehåll.

I arbetsområdet om USA:s historia, vars texter syns i figur 5 på nästa sida, har Lars och Karl valt *Birth of a Nation*, *Mississippi brinner*, kartor och tal som med resurser inom ljud, rörelse och visuella teckenvärldar skapar meningserbjudanden för undervisningen. Att texterna används som fulla meningspotentialer fördjupar bilden av lärarnas syn på meningsskapande. Texterna behandlas i undervisningen delvis likadant, utifrån samma uppgifter, vilket jag diskuterar i nästa avsnitt. I multimodalhjulet i figur 5 är texterna från arbetsmomentet om USA:s historia införda vid den dominerande teckenvärlden, det vill säga den teckenvärld som lärarna menar att de hade i åtanke när de valde texten. Placeringen av ”I have a dream” och ”Declaration of independence” vid ljuddesign som den dominerande teckenvärlden är avhängigt att det var lyssnandet som var primärt fokus vid undervisningstillfället. I fallet med ”Declaration of independence” experimenterade klassen med att i talkör framföra den på olika sätt och diskuterade sedan effekterna. I själva verket är samtliga texter exempel på multimodalt meningsskapande, det vill säga meningsskapande i flera teckenvärldar samtidigt.



Figur 5. Texter i avsnittet "USA:s historia".

Multimodalhjulet synliggör att meningsskapandet sker mer än genom skriftlig text. Teckenvärldarna och deras resurser tillsammans med de medier som används för att distribuera mening kan jämföras med det som Säljö (2005:29) kallar *medierande redskap*. I dagens skolkontext motsvaras de medierande redskapen av fysiska redskap som skrivmaterial, datorer, läromedel av skilda slag och av intellektuella redskap i form av byggandet av och användandet av traderad kunskap och färdigheter om hur olika teckenvärldar och resurser kan hanteras. I figuren är de olika teckenvärldarna jämförbara och har alla olika resurser som används när mening skapas. Det är det som Karl och Lars är inne på när de talar om att de använder de texter som bäst förmedlar det kunskapsinnehåll de är ute efter. Multimodalhjulet kan, trots den schematiska framställningen som begränsar texterna till den dominerande teckenvärlden, just

genom att synliggöra teckenvärldarna, bidra till att problematisera meningsskapandet i skolan genom frågor om vilken teckenvärld som dominerar och varför.

Hur de olika teckenvärldarna och deras resurser används och på vilket sätt, är kulturellt och socialt situerat. Detta är något som Lars och Karl också inser och vill att eleverna ska bli medvetna om i sitt kunskapande. I intervjuerna talar de båda om sitt sätt att angripa texter i undervisningen genom de så kallade ”vanliga textfrågorna”.

De vanliga textfrågorna

Textfrågorna som Lars och Karl refererar till i intervjuerna består av fyra frågeställningar som de vill att eleverna ska inleda varje textstudium med. Frågorna används för olika texter och här presenteras de i tre varianter: för skrift, för film och för bild. För skrift och film finns även textspecifika frågor (se avsnitt ”De vanliga och de textspecifika frågorna” och bilaga 5).

Skriftlig text

1. Förstå alla ord.
2. Sammanfatta textens budskap i högst tre meningar.
3. Dela in texten i stycken och sammanfatta varje stycke i högst tre meningar.
4. Vad är din egen åsikt om det som behandlas i texten?

Film

1. Förstå ord och uttryck (när texten är film kan det ju vara bilder, ljud o s v också). Speakerrösten är på danska, och det finns ingen engelsk textremsa. Det gör väl det hela lite svårare, men omöjligt finns inte!
2. Sammanfatta hela filmens budskap i högst tre meningar.
3. Dela in filmen i avsnitt, sammanfatta varje avsnitt i högst tre meningar.
4. Egen åsikt i filmens ämne.

Bild

1. Vilka känslor väcker bilden? (Upplevelsen)
2. Vad föreställer bilden? (Figurer, föremål, miljö händelser. Denotationer.)
3. Hur har man gjort för att ge bilden det uttrycket? Hur är bilden uppbyggd (Färg, form, ljus) och hur är den framställd, vilken teknik? (Denotationer)
4. Vad kommer man att tänka på när man ser bilden? (Konnotationer)
5. Var har du hittat bilden och hur ser det ut runtomkring den? (Yttre sammanhang)
6. Vem ska titta på bilden? Vem är den avsedd för? (Målgrupp)
7. Vem har gjort/beställt den? (Avsändaren)
8. Vilket syfte har bilden främst (Vill den propagera, underhålla, göra reklam osv.)
9. Vilken effekt har bilden på mottagaren?

Punkterna 1-4 under skrift och film benämns och ses av lärarna som frågor och inte som de instruktioner det snarare rör sig om. Punkterna 1-3 är rena instruktioner och först i punkt 4 finns en frågekonstruktion. Att lärarna väljer att kalla arbetsinstruktionen för "de vanliga textfrågorna" menar jag ska förstås utifrån skolkontexten där frågan är den vanliga uppgiftsformuleringen.

I de vanliga textfrågorna erbjuds ett meningsskapande på olika nivåer genom de olika metafunktionerna (se s. 30) som finns med mer eller mindre tydligt i samtliga uppgifter. Den ideationella metafunktionen, som uttrycker något om världen, i språket genom ordval och förhållandet mellan ord, fokuseras i uppgift 1 och 2 men kan också bli betydelsefull i uppgift 4. Den interpersonella metafunktionen, som positionerar oss gentemot någon eller något, i språket genom inkludering, exkludering och genom att använda olika texttyper, kan komma i fokus i uppgift 4 medan den textuella metafunktionen, i form av hur texten är strukturerad, i språket genom bindning och struktur, tydligast fokuseras i uppgift 3 (jfr Jewitt 2006:18 f.).

De vanliga textfrågorna används i undervisningen för att leda eleverna in i meningsskapandet oavsett vilken teckenvärld som dominerar. Det tycks underförstått att eleven utan problem har

identifierat den teckenskapande världen/världarna, de två yttersta cirkelarna i figuren, och går direkt på att undersöka den teckenvärld som dominerar. Frågorna inbjuder till en noggrann läsning av texten och med Ivaničs (2004) terminologi är utgångspunkten det innersta av designlagren, men för att kunna förstå alla ord och ha en egen åsikt om innehållet krävs det att flera lager tas i bruk. Fråga 4, som efterfrågar elevens egen åsikt i det ämne som texten berör, inbjuder till en kunskapsmässig positionering (jfr Ask 2007:16 f.) som kräver en bred design. Detta synliggörs inte explicit i de vanliga textfrågorna för skrift och film men det blir tydligare i de frågor som är specifika för varje text (se avsnitt "De vanliga och de textspecifika frågorna" samt bilaga 5).

Frågorna för bild skiljer sig från de vanliga textfrågorna, trots att Lars och Karl i samtalsintervjuerna menar att de behandlar alla texter likadant. De förklarar det med att de känner sig mer osäkra på att använda bild som kunskapskälla och att det bland kollegorna finns kunskaper i bildkonst och att det därför är naturligt att använda deras kunskap om hur bild kan undersökas. Lärarna säger också att de tidigare har använt bildmedlet relativt sparsamt i undervisningen och därför inte har samma beredskap för det.

Frågorna för bild är tydliga frågekonstruktioner och har i högre grad fokus på situationskontexten (designlager 3) genom att efterfråga avsändare, syfte och mottagare. I de vanliga textfrågorna till skrift och film uttrycks inte det explicit men i textsamtalet som Lars har med grupp 1 (se "Elevernas samtal med Lars – verktygen modelleras fram") ställer Lars frågor motsvarande bildfrågorna 5-7. Precis som i de vanliga textfrågorna för skrift och film uppmärksammas i frågorna till bild budskapet och dispositionen: framför allt genom frågorna 3, 4 och 8. Frågorna för bild lägger större fokus på vem som ligger bakom, det som Reichenberg (2008) kallar "rösten" i texten, något som inte efterfrågas explicit i de vanliga textfrågorna till skrift och film, men som är centralt för att nå det breda meningsskapandet i designlager 3 (situationskontext) och designlager 4 (sociokulturell och politisk kontext). En ytterligare skillnad är att frågorna till bild främst bjuder in eleven via personligt hållna frågekonstruktioner, medan de vanliga textfrågorna till skrift och film tydligare efterfrågar elevens subjektiva åsikt i det som behandlas i texten.

Olikheterna i textfrågorna kan tolkas på flera sätt. Lärarnas hänvisning till sin ovana vid bild och samarbetet med lärare som är mer bildorienterade är en rimlig förklaring, men det skulle också kunna ses som ett uttryck för att lärarna medvetet uppmärksammar olika teckenvärldars resurser när de framhåller bildens förmåga att framkalla känslor och associationer.

Frågorna till bild är tänkta att vara heltäckande medan de vanliga textfrågorna till skrift och film ses som en del av ett uppgiftspaket tillsammans med de textspecifika frågorna (se avsnitt ”De vanliga och de textspecifika frågorna”). Hur samspelet mellan de vanliga och de textspecifika frågorna ser ut blir synligt i avsnittet ”Elevernas samtal med Lars – verktygen modelleras fram”.

Bearbetning av de vanliga textfrågorna

I kapitlet Metod och material diskuteras vilken betydelse det har att lärarna har varit medvetna om undersökningens syfte och teoretiska bakgrund. Det är ofrånkomligt att deras arbete har påverkats av att de har varit del av forskningsprojektet. Speciellt påtagligt är det i samband med bearbetningen av de vanliga textfrågorna, en bearbetning som följde på att jag och Lars i ett spontant möte i korridoren diskuterade hur elevernas egna erfarenheter och deras vana vid olika texter skulle kunna synliggöras på ett tydligare sätt. Jag tog upp den pedagogiska modell för multiliteracyundervisning (se nedan) som NLG presenterar (NLG 2000:30 ff.) och diskussionen ledde till att Lars och Karl utvecklade textfrågorna i syfte att erbjuda ett meningsskapande som tydligare knyter an till elevernas erfarenheter.

NLG ser pedagogik som en medveten design av undervisningen. De argumenterar för att det behövs en pedagogik som kan möta meningsskapande i ständig utveckling; de talar om ”A pedagogy for multiliteracies” (NLG 2000:30).

Modeller kan ibland uppfattas som problematiska. Det är lätt att det blir ett instrumentellt användande och att de olika delarna ses som stadier som ska gås igenom. NLG (2000:32) poängterar att modellen inte får ses som hierarkisk utan att det snarare rör sig om stadier som är relaterade till varandra och till den lärande i ett

komplext samspel.⁵⁴ Modellen har fyra faser med olika syften. Den svenska benämningen är min tolkning av vad det innebär för undervisningen:

1. **Situated practice (Förankring i elevernas erfarenheter):** utgår från elevernas livsvärldar och erfarenheter (även från informella lärmiljöer). I undervisningspraktiken kan det röra sig om erfarenhetsanknytning på flera sätt; av mediet, av ämnet, av avsändaren etcetera.
2. **Overt instruction (Strukturerad undervisning):** undervisning som stödjer elevens lärande. I undervisningspraktiken genom begreppslig undervisning, byggandet av metaspråk och modellerat tänkande som ger eleven ökad kontroll över sitt lärande.
3. **Critical framing (Ifrågasätta):** undersökning av mening genom teoretisk distans för att komma åt meningsskapandets sociala och kulturella kontext. I undervisningspraktiken genom att ställa frågor om avsändare, syfte och mottagare och hur meningsskapandet påverkas av detta.
4. **Transformed practice (Använda kunskap):** den skapade kunskapen blir användbar i andra kontexter. I undervisningspraktiken kan det exempelvis innebära att kunskap om historiska skeenden används i diskussioner om dagsaktuella händelser.

Jag tolkar modellen som ett sätt att utgå från den lärandes perspektiv samtidigt som den erbjuder ett kunskapsbyggande där den lärande är delaktig i skapandet av ny kunskap. I ljuset av designlager (se s. 36f.) förmedlar NLG:s modell för multiliteracyundervisning (se ovan) en bred syn på meningsskapande där samtliga designlager tas i bruk.

Lars och Karl kände inte till ovanstående modell mer än från vårt samtal, men likheter finns mellan den och de bearbetade vanliga textfrågorna som formulerades så här:

⁵⁴ Modellen har likheter med Judith Langers resonemang om hur läsare skapar förståelse i olika faser i skönlitterär läsning (Langer 2005:31 ff.). Där Langer lägger fokus på hur eleven genom sin förståelse bygger föreställningsvärldar lägger NLG (2000) tyngdpunkten på hur undervisningen kan utformas för att utveckla elevens designmöjligheter.

1. Vilken sorts text har ni framför er (skrift, bild, film eller vad?, var kommer den ifrån, dina förväntningar).
2. Förstå alla ord i sitt sammanhang.
3. Sammanfatta textens budskap i högst tre meningar.
4. Dela in texten i stycken och sammanfatta varje avsnitt i högst tre meningar (hur är texten disponerad?)
5. Textens form – är den beskrivande, utredande, argumenterande, berättande?
6. Vad är din egen åsikt om det som behandlas i texten? Har du stött på textens innehåll i andra sammanhang?

Här är antalet uppgifter fler än i de ursprungliga ”vanliga textfrågorna” och de rena frågorna, tre stycken (uppgift 1, 5, 6), ser ut att erbjuda fler meningsskapande möjligheter när de tydligare öppnar för att undersöka texten. Dock är det fortfarande samma designlager som är i fokus, nämligen lager 1, där designen undersöks väldigt textnära. I ljuset av multimodalt hjulet (figur 1) så kan fråga 1 sägas vara utgångspunkten för att fastställa vilken teckenvärld som står i fokus samtidigt som eleven bjuds in att uttrycka sina förväntningar och erfarenheter. De övriga frågorna skiljer sig från de ursprungliga främst genom att eleven blir tydligare tilltalad i direkta frågor och med hjälp av ord avsedda som stöd för diskussionen. Precis som de ursprungliga frågorna håller de sig huvudsakligen i strukturerad undervisning (overt instruction). ”Förstå alla ord”, disposition och frågor om textens form handlar om att synliggöra elevernas kunskaper och bygga en grund för vidare diskussion. Fråga 6 pekar vidare mot de yttre designlagren genom att ifrågasätta (critical framing) och uppmuntra till att använda kunskapen (transformed practice).

I intervjuerna (se ”Lärarna och texten”) talar lärarna om vikten av att ge eleverna verktyg för att kunna förstå de texter som används i undervisningen. Genom att använda de vanliga textfrågorna, både i ursprungligt och i bearbetat skick, visar lärarna sin ambition att eleverna genom vana ska bli bättre på att förhålla sig till texter och kunna meningsskapa, bygga ny kunskap, utifrån dem. Det är fråga om ett implicit lärande över tid och som strategi lägger de vanliga textfrågorna tyngdpunkten i designlager 2, det vill säga de poängterar *hur* man kan förhålla sig till texten. Det

finns i de vanliga textfrågorna ett växelspel mellan en explicit, strukturerad undervisning som har textens innehåll som fokus och tanken på en implicit påverkan av elevens läsutveckling som fokuserar själva strategin.

I utvecklingen av elevernas sätt att förhålla sig till text finns paralleller till det som Ask (2007) kallar kritisk-analytisk kompetens. Genom att inbjuda till positionering gentemot innehållet uppmärksammas att det är möjligt att ifrågasätta textens innehåll och möjligheter finns här att genom undervisning visa på den egna röstens betydelse för att göra sådana positioneringar mer eller mindre tydliga. Att kunna positionera sig i förhållande till en text är ett sätt att utveckla det som av Gordon Pradl (1996) benämns *reading authority*. Pradl menar att det är viktigt att eleverna blir medvetna om sin egen läsprocess för att kunna utveckla ett självförtroende i läsningen och tolkningen.

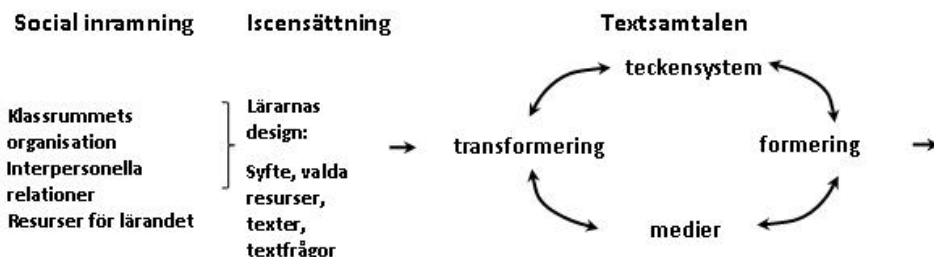
Med Norlunds (2009) typologier av kritisk läsning kan såväl den kritisk-analytiska, den kritisk-integrerande som den kritisk-ideologiska anses vara uppmuntrade i de bearbetade vanliga textfrågorna. När eleverna uppmanas att sammanfatta hela texten och de olika delarna är det den kritisk-analytiska läsningen som fokuseras. De kritisk-integrerande står i centrum när jämförelser med andra texter efterfrågas, medan den kritisk-ideologiska läsningen aktualiseras genom frågan om elevens egen åsikt.

Som designprocess kan de vanliga textfrågorna ses som ett erbjudande om att undersöka ett presenterat kunskapsinnehåll (available design) som med hjälp av meningsskapandet (designing) genom frågorna skapar ny mening (redesign), som i sin tur blir ny available design i andra meningsskapande processer. Hur de vanliga textfrågorna används i samtalet om text är en del av nästa empiriavsnitt.

Elevernas meningsskapande

I metodkapitlet presenteras designteorins sätt att se designprocesser som lärsekvenser (se s. 42). I detta avsnitt diskuteras textsamtalen just som lärsekvens enligt figur 6 med tyngdpunkten i den första transformationscykeln. I tidigare avsnitt ("Lärarna och texten") har jag visat hur inramningen i form av lärarnas praktiska teori kan beskrivas och förstås. Innan textsamtalen undersöks vill jag

diskutera ytterligare inramningsfaktorer och *iscensättning*, det vill säga undervisningsdesignen och de texter som eleverna arbetar med, eftersom det har betydelse för det meningsskapande som erbjuds.



Figur 6. Textsamtalet som designprocess och läresekvens (efter Selander 2008a:41).

Undervisningens sociala inramning

Det är viktigt att komma ihåg att det undersökta undervisningsförloppet utspelar sig under höstterminen i årskurs 1. Att skolan, lärarna, klasskamraterna och undervisningen utgör en ny kontext för eleverna är en viktig del av den sociala inramningen (Selander & Rostvall 2008:24).

Hur klassrummet och de interpersonella relationerna organiseras är också betydelsefullt (Jewitt 2006:138 ff.). De lektionsobservationer jag har gjort av Lars arbete i helklass och de gånger jag varit närvarande i klassens undervisning i övrigt antyder att klassrummets fysiska organisation inte är något som klassens lärare lägger någon större vikt vid. Klassen har lektioner i olika lokaler som är möblerade på olika sätt, ibland i ett u med en grupp bänkar innandför, ibland i traditionella rader. Eleverna har inga bestämda platser men slår sig ofta ner tillsammans i de grupper som ganska tidigt på terminen utkristalliserar sig. Skolan har begränsade resurser när det gäller tillgången på avskiljda utrymmen för gruppdiskussioner. De få grupprum som finns att tillgå är ofta upptagna så eleverna är hänvisade till öppna utrymmen i korridorer, bibliotek och kafé.

Organisationen av de interpersonella relationerna tydliggörs bland annat genom sättet att använda dialog i undervisningen. Dialogens betydelse i undervisningsförloppet betonas i lärarnas uttalande om sin undervisning (se "Lärarna och texten") och styrks av de lektionsobservationer som ingår i materialet. Genom Lars sätt att använda öppna, ibland autentiska frågor bjuds eleverna in till att forma diskussionen. Att eleverna svarar ifrågasättande och argumenterar för egna åsikter tyder på en maktrelation som är mer symmetrisk än asymmetrisk även om läraren är en auktoritet i kraft av sin kunskap. Detta inkluderande sätt att arbeta är också framträdande i Sofias svenskundervisning med klassen. Detta formar elevernas förväntningar på utbildningen och deras uppfattningar av vad som är lärarnas förväntningar på dem, vilket är en del av inramningen som påverkar iscensättningen.⁵⁵

Ytterligare en del av inramningen utgörs av det som Selander kallar *resurser för lärande* (Selander 2008a). Vilka resurser för lärande som finns i Läroplanen och i skolans institutionella normer diskuteras inte här, men de finns naturligtvis i bakgrunden och har påverkat undervisningens förutsättningar.

För att öka förståelsen för det undersökta undervisningsmomentet är det viktigt att fundera över vad eleverna har fått med sig in i arbetet från den undervisning som hittills förevarit under höstterminen. När jag samtalar med Lars om det visar han mig hur de olika uppgifterna under terminen har hängt ihop och bygger på varandra.⁵⁶

Höstterminens arbete började med en artikel som diskuterar demokrati kontra expertstyre.⁵⁷ Texten valdes för att introducera det samhällsvetenskapliga kunskapsområdet och hur arbetet med text ska gå till: för att "lägga ribban" som Lars uttrycker det. Därefter följde en undersökning av medborgerliga rättigheter och rättskipningen i den medeltida staden i syfte att diskutera hederskultur som norm och fundera över betydelsen av ett historiskt perspektiv, men även belysa och jämföra syften med olika påföljdssystem. Hu-

⁵⁵ Såväl de tre lektionsobservationerna (Lars 20091209, Lars 20091210, Sofia 20100331) som den bakgrundskunskap jag har fått genom att följa klassen och genom informella samtal med eleverna används som stöd för min beskrivning.

⁵⁶ Samtal med Lars 20091214.

⁵⁷ Holdo: "Utan kunskap faller demokratin" *Tidningen Kulturen* 3:2008.

vu dtexten⁵⁸ i arbetet med den medeltida staden valdes också för att ge en introduktion till den vetenskapliga texten. För att kontrastera moralen i den medeltida staden och i syfte att diskutera begreppet civilisationsprocess fortsatte arbetet med filmen *Boy A*⁵⁹, en spelfilm som problematiserar skuld och straff utifrån en modern kontext. Lars säger att efter allt detta fanns ”många åsikter och mycket känslor i luften” och arbetet fortsatte med en ”ganska så traditionell undervisning” om politiska ideologier i syfte att förstå idébakgrund. I arbetet användes UR:s serie om ideologier⁶⁰ parallellt med föreläsningar och lärobokstext.

Undervisningens iscensättning – lärarnas design

Undervisningsmomentet i historia och samhällskunskap genomförs i oktober och är en del i ett avsnitt om makt och demokrati. Hur läraren väljer att designa undervisningen är viktigt för elevernas lärande.

En faktor är lärarens syfte. I designteori talar man om att undervisningen har mål på flera nivåer. Tanja Pelz-Wall (2008:239) undersöker undervisning som en multimodal interaktionsprocess och visar på mål på innehållslig nivå, på processnivå och på personlig nivå. Applicerat på undervisningen i undersökningen är målet på den innehållsliga nivån att olika idéer om maktfördelning och styrande ska förstås. På processplanet är det dels läsning av diskursiv pappersburen skrift från olika tider, i olika former, med olika idéer, dels samtalets och dialogens roll som meningsskapande redskap som ska användas och utvecklas. På det personliga planet ska eleven i interaktion med andra utveckla sin förmåga till meningsskapande genom pappersburen skrift. Dels ska eleverna förstå de politiska ideologiernas historiska förankring, framväxt och betydelse idag, dels ska de fördjupa sin textläsning.

Ytterligare en faktor är vilka resurser som läraren väljer för meningsskapandet. I det aktuella avsnittet om makt och demokrati har lärarna Lars och Karl valt att använda den verbalspråkliga teckenvärlden genom den pappersburna skriften för att göra kun-

⁵⁸ Lindström 1994: ”Hushåll, heder och ära” *Bryta, bygga, bo* red. Broberg m.fl. 1994 Stockholm: Ordfront.

⁵⁹ *Boy A* 2007 regi John Crowley.

⁶⁰ UR *Drömsamhället* 2005.

skapsinnehållet tillgängligt. Genom att också välja verbalspråket som samtal påverkar de meningsskapandets interpersonella relationer till exempel genom att bestämma hur samtalsgrupperna ska se ut.

Lars och Karl har en tydlig tanke om att designa ett undervisningsförlopp för att nå sina syften även utanför det aktuella undervisningsmomentet. I samtalen uttrycker de undervisningens huvudsyften som att ”de [eleverna] ska bli sådana att de lämnar skolan med känslan att ’jag klarar av att läsa jädrigt svåra texter och dessutom förstår innehållet efteråt’” (Lars lärarintervju 20091030) och ”att de ska förstå något om verkligheten” (Karl lärarintervju 20091203).

Över hela läsåret har lärarna en ambition att öka komplexiteten i texterna och textuppgifterna så att det blir en progression och problematisering i textanvändningen. I avsnittet om makt och demokrati ingår:

- texter från olika teckenvärldar (t.ex. verbalspråkliga, ljudliga och visuella) och genom olika medier (t.ex. bok, film)
- deluppgifter: i form av diskussionsuppgifter och skriftliga uppgifter
- slutuppgift: enskild skriftlig uppgift som innebär att svara på de textspecifika frågorna till texterna om makt.

Det aktuella delmomentet rör ett textkompendium med utdrag ur skrifter av Platon, Machiavelli, Montesquieu och den svenska Regeringsformen. Till texterna finns två frågebatterier, dels de vanliga textfrågorna, dels de textspecifika frågorna (se s. 92).

Som vid tidigare textläsningsmoment fick eleverna ut texterna en vecka innan de skulle bearbetas i grupp och de uppmanades att ha läst materialet inför gruppdiskussionerna. Vid tillfället för diskussionerna, ett eftermiddagspass över två och en halv timme, delade Lars in klassen i grupper om 5 personer. Han repeterade instruktionerna om hur de olika frågebatterierna förhåller sig till varandra och eleverna fick veta varför textfrågorna såg något annorlunda ut än vid de två tidigare tillfällena då de hade arbetat på detta sätt. Grupperna placerade sig i diskussionsutrymmen på skolan och Lars och den tillfälliga lärarkandidaten förflyttade sig mellan dem.

Ansvar att sätta igång och leda diskussionerna låg outtalat på respektive grupp.

Texterna

Texterna är kopierade ur boken *Demokrati och mänskliga rättigheter* från 1998⁶¹ så att två boksidor får plats på varje A4-blad. Sidorna är sammanfogade i vänstra hörnet. De tre första är löpande text medan den svenska Regeringsformen är i punktform med paragrafer som innehåller löpande text. Det rör sig alltså genomgående om pappersburna skriftliga texter. De kan också beskrivas som linjära, att de presenterar ett kunskapsinnehåll i en bestämd ordning enligt ett lingvistiskt regelsystem (jfr Kress 2003:9 ff.) och att det är verbalspråket som är den meningsskapande teckenvärlden.

Genom att välja just dessa texter gör lärarna ett didaktiskt val som erbjuder ett visst meningsskapande. Selander (2008b:84) diskuterar hur lärarnas design, bland annat genom valet av texter, sätter villkoren för elevernas meningsskapande. Genom textens metafunktioner påverkas meningsskapandet och lärarna har valt texterna för att de alla uttrycker idéer om hur ett samhälle bör styras. Lärarnas fokus är huvudsakligen den ideationella metafunktionen: det som texterna uttrycker om det kunskapsinnehåll som undervisningen rör sig kring. Samtidigt har de övriga metafunktionerna också betydelse för meningsskapandet: den interpersonella i hur tillgänglig texten upplevs genom till exempel tilltal och ordval och den textuella genom hur texten passar in i rådande textpraktiker. Selander (2008b:84 ff.) diskuterar hur design av pedagogiska texter använder sig av de tre metafunktionerna. Undersökningens texter är inte vad Selander menar med pedagogiska texter i den bemärkelsen att de är designade för en viss lärsekvens, men de kan ses som delar av en pedagogisk text tillsammans med de frågor som eleverna får.

Lars och Karl menar att texterna säger viktiga saker om det sammanhang de är tillkomna i men också om debatten om maktfördelning idag. De talar inte explicit i termer om texternas metafunktioner men väl om att de är olika i framställningssätt. Lars och

⁶¹ red: J. Hermansson och I. Jacobsson, Hjalmar & Jörgen bokförlag AB, Stockholm.

Sofia talar om texter som olika typer av text och ibland som olika genrer. De problematiserar inte begreppen genre och texttyp och mitt intryck är att de använder begreppen ungefär som synonyma.⁶²

Texterna som behandlas i samtalen är från skilda tider och blir därför extra svåra att kategorisera. Jag betraktar texten av Platon som en undervisningstext som är argumenterande med hjälp av beskrivande och berättande inslag. Machiavellis text ur *Fursten* är att beteckna som en instruktion som genom att argumentera och utreda ger fursten råd om hur han bör agera. Texten av Montesquieu, ett utdrag ur *Om lagarnas anda*, är en idéskrift som utreder skäl för maktdelning och även argumenterar för den idén. Utdraget ur *Sveriges Regeringsform* beskriver hur lagen är beskaffad. Det är texter som innehåller en del för eleverna ovanliga ord och är inte de sorters texter de är vana vid att möta. Enligt Lars och Karl är det inte skäl för att låta bli att använda texterna eftersom de menar att kunskapsinnehållet är relevant.

De vanliga och de textspecifika frågorna

Samtidigt som eleverna får tillgång till texterna får de också de tillhörande frågorna som förberedelse. De textspecifika frågorna delas ut på en kopierad A4-sida med rubriken ”Frågor om makt”.

1. Om Platon hade levt idag, hade han då varit anhängare av eller motståndare till demokratin?
2. För vems skull bör en furste lyda Machiavellis råd?
3. Vad anser Montesquieu är det största hotet mot friheten i ett land?
4. Var i Sveriges Regeringsform hittar du Montesquieus principer?
5. Hur försöker Regeringsformen förhindra att en majoritet avskaffar demokratin och förtrycker minoriteten?
6. Vem bör enligt respektive författare styra?

⁶² Enligt design teorin kan form och innehåll inte separeras utan är inbördes beroende utifrån den funktionella språksyn, utvecklad av Michael Halliday, som ser språk som social form (Selander & Rostvall 2008:19). Detta gör att *genre* har att göra med hur texter används och det innebär också att genrer förändras över tid. I multimodal teori är genrebegreppet betydelsefullt eftersom genre säger något om texten som helhet, de tre metafunktionerna och den miljö texten används i. Genrer blir något som vi som brukare känner igen men också något normativt i bemärkelsen att de förutsätter socialt accepterade konventioner av språklig form, innehåll och syfte (Kress 2003:84 ff.). Då begreppet inte används på detta sätt av lärarna i undersökningen väljer jag att inte föra någon genrediskussion om de texter som eleverna läser.

7. Vad ska känneteckna den som styr?
8. Vilka samhällsgrupper/klasser kan du identifiera i respektive text?
9. Kan du känna igen någon av de ideologier vi sysslade med före lovet i respektive text?

De nio uppgifterna förutsätter att eleverna ska kunna tillgodogöra sig texternas innehåll, att de har förstått vad texterna säger om världen och hur de gör det. Den mening som eleverna förutsätts kunna skapa i diskussionen kring de vanliga textfrågorna ska göra det möjligt att fortsätta det textnära meningsskapandet i framför allt det första designlagret. Det breda designarbete som de vanliga textfrågorna inbjuder till blir en förutsättning för att det som uttrycks i textens innersta lager, och de svar som de textspecifika frågorna söker, ska bli möjligt att förstå.

Samtliga frågor är formulerade med tanke på läsaren som aktiv medskapare. Lärarna har tänkt sig att efter att eleverna har närmat sig texterna med hjälp av de vanliga textfrågorna ska de vara bättre förberedda för de mer specifika frågorna. Lärarna vill att frågorna ska hjälpa eleverna att dra slutsatser och utveckla kunskap (redesign) som de kan använda i det vidare studiet av makt och demokrati. De textspecifika frågorna kompletterar den vanliga textfrågan 6, som eftersöker elevens åsikter och erfarenheter, på så sätt att eleverna får hjälp att fokusera det relevanta i texten.

Dysthe (1996) talar i *Det flerstämmiga klassrummet* om olika typer av frågor. Den slutna frågan är den som har ett rätt svar enligt facit, den öppna frågan har ett svar som inte kan kontrolleras via facit och den autentiska frågan är en fråga där inte heller läraren vet svaret utan att söka det blir en lärande process för både elev och lärare. De textspecifika frågorna till texterna om makt ser ut att vara slutna frågor som har ett bestämt svar som kan hittas i texterna. Så är det i viss mån, men det räcker inte att kategorisera frågorna på detta vis. Processen och arbetet fram till svaret, det vill säga designarbetet hos eleven, går inte att bortse ifrån. Att hitta svaret i texten och att få det att betyda något kräver att eleven kan använda de kunskaper om texterna som har skapats i arbetet med de vanliga textfrågorna och att eleven kan sätta samman, bygga och relatera sina olika kunskaper till varandra. Att enbart betrakta

de textspecifika frågorna som frågor av ren innehållstyp räcker inte.

Selander (2008b:93) diskuterar hur texter (här: frågorna) genom den interpersonella metafunktionen skapar en situerad och specifik sorts läsare. Det har betydelse vilket tilltal som används och hur frågorna ställs. Selander talar om frågor som minnesorienterade, utvecklings- eller konstruktionsorienterade samt metareflektande. De textspecifika frågorna är svåra att kategorisera. Fråga 1 till 7 är direkt ställda, till synes kort och enkelt formulerade. De stämmer med Selanders definition av minnesorienterade frågor och kan förväntas kunna besvaras med en formulering ur texten. Så är det nu inte utan frågorna är snarare utvecklings- och konstruktionsorienterade då de kräver att eleverna har tagit till sig texten i flera designlager för att de ska kunna besvara frågorna på ett rimligt sätt. De två sista frågorna signalerar att det krävs ytterligare engagemang från eleven med formuleringarna ”kan du identifiera” och ”kan du känna igen”.

Undervisningsdesignen visar genom textval och frågor hur lärarna tänker sig att omsätta sin praktiska teori. I avsnittet ”Lärarna och texten” visas hur den praktiska teori som lärarna ger uttryck för präglas bland annat av struktur och explicitet i arbetsformerna. Men vad händer när den designade undervisningen möter skolverkligheten?

Textsamtalen

I de följande avsnitten undersöker jag närmare två av de tre tillgängliga samtalen. De liknar varandra i det att eleverna, dock i olika grad, har svårt för att fokusera och komma igång. I grupperna kommenteras den sena eftermiddagen och arbetspassets längd. Det påverkar naturligtvis, liksom det faktum att de inte själva valt diskussionspartners och att deras samtal ska spelas in. Allt detta påverkar dem och det spel som de deltar i. Osäkerheten märks i fniss och skratt, viljan att snabbt gå vidare till nästa fråga, i modalitetsmarkörer och i att de är villiga att ge varandra stöd i uttalandena. På så vis tror jag det är ett ganska vanligt samtal som skulle kunna analyseras som ett socialt spel. Min analys handlar inte om detta, utan om hur eleverna reagerar på och handskas med texterna men omständigheterna kan inte bortses ifrån. De samtal jag har

valt är exempel på dels hur eleverna själva tar sig an de vanliga textfrågorna, dels hur samtalet utvecklas när läraren Lars är närvarande.

Analyserat som lärsekvens (se s. 87) med fokus på den första transformationscykeln undersöks samtalen utifrån faktorer som: Hur bearbetas informationen? Hur samarbetar eleverna med varandra? Vad gör eleverna, hur kommunicerar de och vilka tecken på lärande kan iakttas? Hur interagerar läraren och vad tar läraren upp för aspekter? Är gruppen en resurs/hinder för lärande? Hur går eleverna till väga när de uppmärksammar, bekräftar eller omförhandlar meningserbjudanden i sin design (jfr Selander 2008a:41 ff.)?

Elevernas samtal – svårigheter, hinder och tecken på lärande

Ett av samtalen hålls i en grupp som snabbt hittar ett bord att samlas kring. Det är någorlunda avskilt men i ett utrymme där det passerar andra elever. Gruppen är angelägen om att komma igång så att de kan avsluta så fort som möjligt och tar därför ingen större notis om diktafonen när jag placerar den på bordet. De sätter igång direkt, anförda av en av flickorna, F4. Övriga i gruppen är F5, F6 och P3. F4 placerar pappret med de vanliga textfrågorna på bordet och de betar tillsammans av frågorna en efter en i ett högt tempo.

1. F4: vilken sorts text är det ni har framför er, hur ser den ut o
2. P3: Det är en skrifttext, datorskriven
3. Alla: ja
4. F4: var kommer den ifrån – Grekland!
5. flera: (skratt)
6. F4: jamen Platon kommer från Grekland!
7. P3: hur ser den ut är väl nästa fråga
8. F4: okej, vad väntar du dig i läsningen?
9. F5: ja att den ja... handlar om Grekland... skojar bara... att den
10. P3: jag väntar mig att den ska... vad väntar vi oss av en text?
11. F5: att man ska förstå den
12. P3: att man ska fatta den
13. F4: den ska ha nån handling

14. P3: men den hade ingen handling⁶³

Eleverna tar sig an uppgifterna och det sätt de gör det på tyder på att deras förväntningar och erfarenheter om vad som är en fråga i skolarbetet inte stämmer överens med de frågor de ska arbeta med här. De förväntar sig slutna frågor som har ett givet svar som inte behöver diskuteras närmare. P3 illustrerar svårigheten när han tycks ifrågasätta frågan om förväntningar. De löser det snabbt genom att föreslå lösningar som att texten ska förstås och ha en handling men P3 konstaterar att det hade inte texten de har läst. Förväntningarna på en berättande text tyder på en ovana vid den diskursiva texten. Att blanda ihop de efterfrågande förväntningarna med sina egna bedömningar av texten är en inställning som kommenteras av deras svensklärare Sofia som en av svårigheterna i diskussioner om text (Sofia: lärarintervju 20091128). Eleverna går snabbt vidare till nästa fråga.

20. F4: sammanfatta texten i ett par meningar
21. F6: tråkig
22. F5: tråkig, oh shit
23. F4: nämen jag fatta ingenting
24. F5: svårläst
25. F6: mm
26. F4: svårfattad
27. P3: tråkig, men det är ju samma sak
28. F4: ja precis, fokusera!
29. P3: ääh, fast den va ju inte svårfattad så, den va typ
30. F5: jo det var svåra ord
31. P3: nej! Det var inga svåra ord, lite sån gammal skrift
32. F5: du! Om du inte tycker det är svåra ord vad betyder
33. F6: e h u r u ehuru, vad är det?
34. P3: det är nån sån skeppstunna typ⁶⁴

Även i detta utdrag är det tydligt att uppgiften tolkas som att de ska ge ett omdöme om texten då ”sammanfatta” genast följs av ”tråkig” och ”svår”. De verkar överens om att ”tråkig” innebär

⁶³ Textsamtal 20091110 grp.2 exempel A.

⁶⁴ Textsamtal 20091110 grp.2 exempel A.

”svår att läsa” även om P3 försöker nyansera resonemanget. En kort diskussion följer om rimligheten i P3:s förklaring av ”ehuru”, men de går inte vidare i att undersöka betydelsen. Det snabba samtalet visar på en inställning som jag vill kalla instrumentell eftersom det går ut på att så snabbt som möjligt få ett svar på frågorna. Dessa svar diskuteras inte utan accepteras just eftersom de är svar. Det behöver inte vara tecken på en manipulativ strategi från elevernas sida utan det kan mycket väl vara så att de gör vad de är vana vid att skolarbete går ut på.⁶⁵

89. F4: förstå alla ord i sitt sammanhang... va?
90. F6: det är väl ingen fråga?
91. P3: är det svenska eller? Förstå alla ord i sitt sammanhang... jaha vi ska förstå alla ord i det sammanhanget
92. F6: i vilket sammanhang?
93. P3: det sammanhang det står i... men då måste vi typ ha dator o uppslagsverk o grejor
94. F4: men det har vi gjort!
95. (skratt)
96. P3: ja det var det vi gjorde innan
97. F5: ja just det (fniss)
98. F4: ja just det vi var ju i biblioteket
99. Alla: (skratt)⁶⁶

Utdragen visar hur eleverna förkastar det meningserbjudande som texterna om makt ger. Elevernas mål är att bli klara med frågorna de har framför sig. De lyckas effektivt komma framåt i frågebatteriet genom att ge svar som de accepterar utan att diskutera dem närmare. Deras inställning till textfrågorna präglas av ifrågasättande av om det egentligen är frågor över huvudtaget. När det inte längre går att ge korta svar blir det en annan lösning, nämligen att helt enkelt låtsas att de har gjort det som behövs. I ljuset av Bråten (2007b) resonemang om viktiga komponenter för läsförståelsen (se s. 25) är det som framför allt saknas *uppmärksamhet* och *motivativ-*

⁶⁵ I den senaste nationella utvärderingen av grundskolan (Skolverket 2004) uppger 2/3 av eleverna att de sällan får utvecklas i argumentation, i att lyssna och ta del av andras åsikter i undervisningen i sömnen.

⁶⁶ Textsamtal 20091110 grp.2 exempel A.

ion för uppgiften. Den tidigare undervisningen har aktualiserat begrepp och frågeställningar som rör texternas innehåll men eleverna använder sig inte av det. Istället samarbetar eleverna genom att stödja varandra i förkastandet av meningserbudandet och i det avseendet kan gruppen sägas hindra det avsedda lärandet.

Eleverna förstår inte syftet med frågorna och ingen av dem försöker heller lyfta fram det som läraren har sagt i helklass om varför de ska arbeta på detta vis. Det finns ingen lärare tillhands som kan leda dem in i uppgifterna genom att ta fatt i de skolerfarenheter som tycks komma till uttryck. En närvarande lärare hade haft möjlighet att föra dem vidare genom förankring i elevernas egna erfarenheter, det som NLG (2000) kallar *situated practice*. Eleverna lyckas på egen hand inte bygga ett lärande samtal och de ger så småningom upp och lämnar texterna utan att ha arbetat vidare.

Det andra samtalet som analyseras har 5 deltagare varav 2 pojkar: P1 och P2 och tre flickor: F1, F2 och F3. De sitter i ett grupprum runt ett ovalt bord och jag har placerat diktafonen i mitten på bordet när de sätter sig till rätta och letar bland sina papper. Instruktionen är att låta diktafonen ligga genom hela lektionspasset. Inledningsvis väcker den intresse och även om eleverna snart flyttar uppmärksamheten från den till andra saker så är de hela tiden medvetna om att den finns där. Hur detta har påverkat samtalet kan vi inte veta.

Den inledande delen av samtalet är avvaktande. Eleverna visar precis som den andra gruppen osäkerhet inför vad de ska diskutera men börjar i de vanliga textfrågorna. De deltar alla fem i början och ger kommentarer om hur lite de anser sig ha förstått och att de håller med om att det är en text på papper de har läst.

8. F1: Vilken sorts text har du framför dig?
9. F2: hur ser den ut?
10. P1: den är vit och svart, men vad är det för fråga nu
11. F2: den är lagd på sidan
12. P2: hur ser den ut?
13. P1: ja den är väl så sådär kopierad...
14. P2: är den skriven med typ times new roman eller?
15. Alla: [skratt]

[diskussion om storleken på teckensnittet, under fniss]

16. P1: jag tror den kommer från Grekland
17. P2: ja, för Platon han är väl gammal grek
18. F1: ja o så är det ju Italien på denna
19. F2: o Montesquieu var väl fransk antar jag
20. F3: ja
21. F3: o han där Platon var grek sa ni o han där Machiavelli verkar va italie-
nare
22. F1: ja
23. P1: ja
24. F3: o den där andra är ifrån Sverige⁶⁷

Att bestämma vilken teckenvärld och vilket medium det rör sig om verkar för eleverna vara överflödigt men de har uppenbarligen reflekterat över texternas ursprung. Alla fem kommenterar detta på något sätt. När de går vidare med vilka förväntningar de har är det bara F1 och F3 som säger något.

29. F2: okej, vad väntar du dig i läsningen? Ja...
30. F3: jag väntar mig inget...
31. F1: jag väntar mig en riktigt tråkig text som jag måste läsa⁶⁸

Bristen på motivation tycks finnas även hos dessa elever men deras uppmärksamhet riktas ändå på textfrågorna som kan ses som en yttre motivation för att arbeta vidare. De gör ett annat val än gruppen i det förra exemplet och håller kvar uppmärksamheten i texten och frågorna. Samtalet fortsätter med att de går över till frågan om att sammanfatta texten. Eleverna stödjer varandra, här gäller det i vilken grad de inte har förstått texten. Det är svårt att komma igång och istället går de över till att prata om hur obegriplig de tycker att texten är. Det är också här som F3 faller ur samtalet och hennes få kommentarer handlar om att hon inte förstår. Här återges ett längre utdrag av Platondiskussionen i syfte att bilda underlag för den följande analysen:

41. P1: alltså det lilla jag inte förstår är... typ det viktigaste av allt
42. P2: ja, det känns som att

⁶⁷ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel A.

⁶⁸ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel A.

43. P1: dom första raderna på det här sista stycket...
44. F3: va?
45. F1: där
46. F3: jaha
47. P1: ja det var ju, ja typ hela det stycket
48. P2: ja det är väldigt skumt
49. P1: lite luddigt... "lika lite som de visa gå till de rikas dörrar"...
50. F3: jag fattar ingenting
51. P1: jaha... "får han gå till läkarens dörr vare sig han är rik eller fattig"...
- [tystnad 8 sek.]
52. P1: va då så då vill han inte ha någon demokrati den här killen...
53. F1: nej, ja vet inte...
54. F3: jag fattar ingenting av detta
55. P1: nej, för om han duger nånting till så ska han inte be dom om makt, kanske
56. P2: Ja!
57. P1: jag vet inte...
58. F2: hon kommer nog inte att tycka att vi är så textkunniga sen när hon har hört detta
59. flera: (skratt) nej
60. P1: ska du ha makten så ska du va kunnig
61. P2: ja men det är det nog, eller?
62. F3: men jag fattar inte
63. F1: men jag fattar inte, det här sista då?
64. P2: och sen det här (ohörbart)
65. P1: ja och här förklarar han väl allt genom den här båten att om någon blir gammal, den här styrmannen eller vad det är så ska alla börja tävla om vem som är bäst och om vem som ska få bästa platsen
66. F3: o den som vill ha...
67. P1: o det är väl det enda han typ pratar om...
68. (tystnad 3 sek)
69. F1: men det är väl en liknelse
70. P1: mm..."de som kallades för onyttiga stjärnskådare är de sanna styresmännen"... det är väl dom som är lärda?
71. P2: vänta, ja såg Platon nån sån?
72. P1: ja det är frågan det
73. F2: Skulle inte Lars komma hit igen?
74. P1: han förklarar väl mer hur det är än hur det ska va...

75. P2: eller hur
76. F3: men vaddå, menar han att, typ dom som är, nå, jag vet inte...
77. F1: alltså jag måste typ sammanfatta
78. P2: dom som ska ha makten är dom, alla vill ha makten för det är det enda sättet att få som du vill
79. P1: alltså dom som verkligen har makten är dom som har nån form av kunskap
80. P2: ja
81. P1: o utan dom så kan inte makthavaren göra nånting för då fattar dom ingenting
82. P2: nej!
83. F3: va?
84. F2: vad sa ni nu?
85. P1: skratt
86. F2: Förlåt!
87. P1: hi, hi, kommer inte ihåg, det va nånting om makt
88. F1: ja dom som har makten är kunniga
89. P2: njae
90. P1: dom som egentligen har makten är dom som har skaffat sig kunskap, det är väl en sån upplysningsgrej men det här är ju gamla Grekland, men det låter ju så på det sista!
91. F2: är det före kristus?
92. P1: dom som kallades för de onyttiga stjärnskådarna är dom sanna styrmännen. Stjärnskådarna var ju dom som satt o kikade på himlen o det tyckte den här snubben va dumt att behöva någon styrande
93. F2: så dom onyttiga människorna är dom sanna s...
94. P2: det verkar som nån har tyckt att det var onödigt att hålla på o navigera o titta på stjärnor o skit men han sa att det var dom som verkligen hade makten för dom
95. F2: var kunniga
96. P2: hade kunskap
97. F2: ja dom kunde ju ta sig nånstans
98. P2: ja, precis
99. F1: ja, precis så dom som har kunskap är egentligen dom som styr...
100. F2: njeej..
101. F1: borde styra!
102. P1: indirekt så blir det ju att det är dom som styr, om dom har nån kontakt med dom som har makten

103. F2: men om dom då inte har det så
104. P1: så skaffar dom sig kanske makt själva istället, lurar bort dom som hade makten från början
105. F2: eller så sitter dom bara där inne
106. P1: ja
107. F1: aja vi tar nästa nu!⁶⁹

Det första intrycket av det fortsatta samtalet är att elevernas uttalanden är avvaktande och osäkra. De verkar söka efter vad som är rätt nivå och börjar med att förklara att de inte har förstått. När P1 säger: ”alltså det lilla jag inte förstår är... typ det viktigaste av allt” får han genast stöd av de andra. I fortsättningen är det ”att inte förstå” som är en röd tråd i deras samtal. Det verkar som att P1 tycker det är besvärligt att vara den som förklarar. När F3 och F2 ställer en fråga om vad som sagts så avfärdar han det med att han inte kommer ihåg. I försöken att sammanfatta texten tar P1 initiativet och försöker visa hur han har förstått texten. Genom frågor och uppmuntran av framför allt P2 men också av F2 och i viss mån F1 kommer de tillsammans fram till att det är de kunniga som bör styra. Dock kommer de inte till något egentligt avslut på uppgiften att sammanfatta texten i ett par meningar. Från tur 100 avtar tempot betydligt och samtalet om Platon avslutas abrupt.

Eleverna uppmärksammar textens textuella och interpersonella metafunktioner när de rör sig mellan att försöka undersöka hur texten är konstruerad och vad det är som skribenten försöker uttrycka. F1 identifierar liknelsen och P1 är inne på att ”han [skribenten] förklarar väl mer hur det är än hur det ska va”. Deras samtal har i detta läge behov att mötas av en strukturerad undervisning, med NLG:s (2000) terminologi overt instruction. Eleverna undersöker begreppen tillsammans och försöker förstå textens design, men det finns ingen lärare till hands för att stötta dem i deras meningsskapande. Trots det så når de på egen hand genom samarbete fram till slutsatser.

I undersökningen av meningsskapandet i Platontexten berör eleverna det interpersonella när de talar om skribenten (”han”),

⁶⁹ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel A.

”nån”), alltså de hör en röst i texten.⁷⁰ De är en avsändare på spåren men identifierar inte denne avsändare. Inte heller syftet och mottagaren diskuteras, utan det språkliga meningsskapandet undersöks huvudsakligen på menings- och ordnivå när de försöker komma fram till vad den komplicerade ordalydelsen kan betyda. De lyckas tillsammans få grepp om det som F1 uttrycker i slutet av samtalet, nämligen att det är de som har kunskap som borde styra, men samtalet illustrerar ovana vid textsamtal och avsaknaden av metaspråk som tillhör den specialiserade domänen.⁷¹

Macken-Horarik (1996) har visat hur språket kan diskuteras i form av olika domäner som ställer olika krav. Den vardagliga domänen som karaktäriseras av att ofta vara muntlig, konkret och informell är den domän som eleverna huvudsakligen använder sig av i diskussionen. Skolans specialiserade domän fokuserar enligt Macken-Horarik (a.a.) andra saker som fackuttryck, att förklara och definiera med en högre abstraktionsgrad. Eleverna använder vissa ord för att tala om texten på ett metaplan, till exempel ”förklarande”, ”förklarar”, ”liknelse”, ”sammanfatta”, ”upplysningsgrej” men det görs inom vardagsspråket⁷². Samtidigt är elevernas kunskapsområde i den vardagliga, och i viss mån den specialiserade, domänen diskuterande och värderande (jfr Macken-Horarik (a.a.) som menar att det tillhör den kritiska reflektionsdomänen där kunskapen görs till elevens egen, med andra ord där redesign sker).

Tanken med de vanliga textfrågorna är från lärarnas sida att eleverna ska ges ökade möjligheter att förstå textens innehåll om de blir medvetna om hur de kan arbeta med textens form. De vanliga textfrågorna som i detta fall byggdes ut för att underlätta kopplingar mellan elevernas textverkligheter och tydligare fokusera designen verkar inte ha underlättat för eleverna. Det är snarare så att den inledande frågan av eleverna möts med förvåning och betraktas som irrelevant. Möjligheten att arbeta med dispositionen används inte heller i någon högre grad. Potentialen i frågorna ut-

⁷⁰ Jfr Reichenberg (2008) som framhåller det strukturerade samtalets betydelse för läsförståelse. En av de strategier som framhålls är att identifiera en röst i texten.

⁷¹ Jfr Hansson (2008) som i undersökning av elevers samtal om text visar att trots avsaknad av metaspråk kan samtalen betraktas som lärande.

⁷² Jfr Liberg (2010) om språkliga fokusskiften. I elevernas samtal används vardagsspråket för att uppmärksamma språkliga iakttagelser, Liberg kallar det ”första gradens språkliga fokusskifte”. Se vidare diskussion i avsnitt ”Meningsskapandet - en sammanfattning”.

nyttjas inte och de blir därför inte till någon hjälp i meningsskapandet.

Det är ändå så att elevernas sätt att bearbeta informationen, genom att ställa öppna frågor som prövar olika lösningsförslag och den respons de ger varandra, visar samtalets och gruppens potential för lärande. Trots att eleverna själva uttrycker att de inte förstår så lyckas de tillsammans närma sig Platons åsikt om demokrati.

Vad händer med samtalet när läraren är närvarande? Det ska undersökas i nästa avsnitt.

Elevernas samtal med Lars – verktygen modelleras fram

När Lars, som under lektionspasset söker upp de olika grupperna, kommer till gruppen är det efter att en av flickorna har bett om hjälp. Han inleder med att uppmärksamma eleverna på frågorna.

5. L: mm, ni har ju två frågebatterier, dels har ni frågor OM texten, dels har ni frågor om texternas innehåll
6. F?: mm
7. L: har ni rört er på bägge planen?
8. P2: ja
9. P1: ja
10. F1: försökt, men det gick inte så bra
11. F2: nej, vi förstår inte texterna
12. L: om vi börjar med att fråga, förstår ni vad texterna är för något? Har ni kunnat bena ut Platon, Machiavelli, Montesquieu, Regeringsform? Av vem, för vem, när, i vilket sammanhang, i vilket syfte?⁷³

Trots att eleverna tämligen framgångsrikt har lyckats nå förståelse utifrån Platontexten uttrycker de att de inte har förstått. När jag efteråt i samtal i klassen frågar om detta så svarar flera elever att de inte kan vara riktigt säkra på att de har förstått på rätt sätt förän de har fått höra vad som är rätt.⁷⁴ Jag tolkar det som en osäkerhet inför den nya undervisningskontexten på gymnasiet, helt enkelt ett sätt att ta reda på vad som krävs av eleven.

Lars börjar direkt med att peka på uppgifternas struktur och sätter fokus på meningsskapandets yttre förutsättningar: syfte, avsän-

⁷³ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel D.

⁷⁴ Klassamtal, 20091116.

dare, mottagare och sammanhang. En direkt fråga om detta finns inte i de vanliga textfrågorna utan tycks ligga underförstått (jfr frågorna till bild där avsändare, mottagare och syfte explicit efterfrågas, s. 81). Eleverna kan snabbt placera Platontexten under antiken. Lars lyfter fram formen:

29. L: typ nåt sånt, några hundra år före Kristus... alltså en över tvåtusen år gammal text. Vem vände sig Platon till, när han sa det här eller skrev det här [ohörbart]? Är det nån av er som råkar veta om han skrev det eller sa det?
30. P1: han kanske sa det?
31. L: ja, för han skrev inte själv utan det här är nedskrivet efter hans död av nån av hans lärjungar⁷⁵
32. F2: jaha!
33. flera: aha!
34. L: det betyder att han sa det rätt många gånger... mmm till vem sa han det?
35. P1: antagligen till folket då
36. F1: till lärjungarna
37. L: ja, det var nog till lärjungarna. Vad kallas lärjungar med ett modernare ord?
38. P2: ja, du
39. F1: jag har kunnat det men kommer inte ihåg
40. P1: elev?
41. L: ja, just det! Okej, så det här att alltså, vad skulle man kalla det när en lärare står och pratar inför elever?
42. F2: undervisning
43. L: undervisning, föreläsning... mm alltså det är inte fråga om en schlagertext, det är inte fråga om en bruksanvisning, det är inte fråga om skönlitteratur utan det här är en föreläsning för folk som ska lära sig vad som är rätt
44. F?: mm
45. L: han nöjer sig inte med att dela med sig av hur han ser på saken utan han vill att andra ska hålla med honom eller förstå att han har rätt. Okej, första bibban här... okej, det är vad det är för text, då kan vi ju ställa nästa fråga, vad är det karln försöker få sagt? Vad är liksom kärninnehållet i denna

⁷⁵ Rätt information är att Platon ses som författare till dialogerna i *Staten* men en del forskare menar att han där ger röst åt Sokrates idéer snarare än sina egna (<http://www.ne.se/lang/platon>).

undervisningstext om en föreläsning som är 2000 år gammal, som framförs på stenåldern, för det var faktiskt stenålder i det gamla Grekland⁷⁶

Lars modellerar fram ett tänkande, en läsväg⁷⁷ för texten och sammanhanget, när han i utdraget ovan tar upp vem som kan tänkas vara mottagare för texten och också vad det är för sorts text. Det han gör i den föreslagna läsvägen är att gå från de yttre designlagren som fokuserar kontexten, till de inre. Han försöker ge de yttre ramarna och kommer sedan in på den andra av de vanliga textfrågorna, nämligen sammanfattningen av texten. Han frågar eleverna efter kärninnehållet. Lars fråga möts med tvekan men istället för att ge eleverna svaret så hoppar Lars till den första av de textspecifika frågorna och visar att den kan ge en nyckel till vad som är i textens centrum. ”Om Platon hade levt idag hade han då varit anhängare av eller motståndare till demokratin?”

51. L: mm, det här är en ledande fråga, det betyder att texten handlar inte om matlagning, handlar inte om olycklig kärlek... vad handlar den om?
52. P2: politik
53. L: vad är politik?
54. P2: vet inte...
55. L: innehåller den några som helt åsikter om barnbidragsnivåer eller
56. P2: jaha du menar så, nej, inte just denna texten
57. L: nej, vad handlar den om? Som förvisso
58. P1: maktfördelning
59. L: exakt
60. F1: mm
61. P2: ah, där satt den!
62. L: om hur samhällen ska styras o så börjar han o dilla om sjömän o sånt, varför det?
63. F1: det är väl liknelse
64. P2: det är väl jättebra som exempel
65. L: just det, det är en liknelse, det säger han ju till o med i första meningen här

⁷⁶ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel D.

⁷⁷ ”läsväg” används här i en vidare betydelse än skriftens linjära läsväg. Jag menar att den erbjudna läsvägen kan innefatta även textens sociala och kulturella sammanhang och att det är vad som inramar texten som Lars är ute efter.

- 66. P2: ja
- 67. L: varför använder han liknelser? Varför säger han inte bara det han vill?
- 68. F2: lättare o förstå kanske⁷⁸

Lars släpper inte eleverna här utan fortsätter att involvera dem i diskussionen. Eleverna får använda och synliggöra sina kunskaper genom strukturerad undervisning, det vill säga overt instruction. De närmar sig tillsammans Platons syn på demokrati i den sista delen av samtalet.

- 71. L: första delen är nån slags lägesbeskrivning, att "såhär går det till i samhället", att folket slänger ledarna överbord så dom drunknar o så... o så kommer han till vad ska vi nu tycka om det här, är det här bra eller dåligt?
- 72. F2: att kasta dom överbord?
- 73. L: ja
- 74. F2: det är bra
- 75. L: varför då? Hur kan du läsa ut att han tycker det är bra?
- 76. F2: men det står ju här
- 77. L: får jag höra, läs högt!
- 78. F2: om det är någon som kan hjälpa dom att komma åt befälet genom att locka eller prisa kaptenen prisa de honom o kalla honom sjövan...
- 79. L: ja, står det att Platon tycker att det är bra att dom gör så?
- 80. F2: jag vet inte
- 81. L: nej han säger inte vad han tycker om det, han bara beskriver att så här går det till. Det är längre ner han börja berätta vad han tycker om att det går till som det gör
- 82. P1: det står ju där att "den styresman som verkligen duger något till ska ej bedja dom han ska styra att han får lov till det"
- 83. L: ta det där en gång till, långsamt o högt o klart o tydligt
- 84. P1: jaha " den styresman som verkligen duger något till ska däremot ej bedja dom han ska styra att han ska få lov till det"
- 85. F1: själv eller, jaha
- 86. P1: så han ska inte be om lov att få styra alltså
- 87. L: en bra ledare ber inte om lov att få va ledare... vad kallas det när dom som ska bli styrda får lov att bestämma vem som ska få lov att styra?
- 88. P2: va sa du?

⁷⁸ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel D.

89. L: vad kallas det när dom som ska bli styrda får lov att bestämma vem som ska få lov att styra dom?
90. Flera: demokrati!
91. L: ja det kallas demokrati, vad tycker Platon om det?
92. P2: det tycker han inte om då
93. L: nej, det gör han inte! ... möjligen med ett tillägg, om ledarna inte är dugliga så får man avsätta dom (tystnad 5 sek)⁷⁹

Den lästa textens disposition och stil, från konstaterandet att det är en lägesbeskrivning följt av ett ställningstagande, är komplicerat vilket ställer till det för F2. Lars talar om att de fortfarande är i beskrivningen och hakar sedan på P1 som är lösningen på spåren. De sista turerna öppnar för att ifrågasätta och använda den kunskap som vuxit fram i samarbetet. Möjligheten att fortsätta diskussionen om demokrati utifrån andra kontexter och få eleverna att använda kunskapen, det som i NLG:s (2000) undervisningsmodell kallas *transformed practice*, tas inte till vara här men vi ska se vad den fortsatta diskussionen leder till.

På samma sätt som tidigare, genom att gå igenom fråga efter fråga av de vanliga textfrågorna, fortsätter Lars och eleverna att undersöka texten av Platon. Lars frågar om de har förstått alla ord och eleverna svarar att det har de efter att ha slagit upp en del. Lars tar upp frågan om texttyp och undrar om texten är beskrivande, utredande, argumenterande eller berättande. De enas om att beskrivande och argumenterande stämmer bra. Därefter ställer Lars den sista av frågorna:

15. L: ja argumenterande är den ju, beskrivande och argumenterande. Först beskriver han verkligheten o sen argumenterar han för att det inte är bra! Mm, okej... o vad tycker ni om Platons åsikt?
16. P1: jag tycker att han har en poäng
17. L: mm, förklara
18. P1: det är en god tanke för han såg väl på samhället o tyckte att dom bedde sig illa åt o alla försökte få lite makt o lovade en massa o det va lite upp o ner o så tyckte han att varför kan inte dom som kan nånting ha makten istället

⁷⁹ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel D.

19. L: o det gillar du?
20. P1: ja det kan väl va en bra tanke men samtidigt så är det ju inte så snällt, tänk om dom här inte är några snälla människor som säger sig besitta nån kunskap
21. L: kan ni tänka på en text som ni har läst som handlar om samma sak?⁸⁰

Här utnyttjar Lars möjligheten att vidga undervisningen när han går från arbetet med begreppsförståelse och frågor om design, från strukturerad undervisning, till att öppna för att ifrågasätta. Han uppmuntrar det som NLG (2000) kallar critical framing när han ber P1 förklara sina tankar. Lars väljer att inte bygga vidare på P1:s svar utan istället vidgas kontexten ytterligare när han påminner om en tidigare läst text och eleverna hjälps åt att komma ihåg. Lars hjälper dem att plocka fram sina kunskaper och förklara artikelns⁸¹ budskap för P1 som inte har läst den (och för F3 som inte kommer ihåg alternativt inte heller ha läst den).

22. P2: ja den vi läste först, Holdo
23. L: tack
24. P1: vad hette han?
25. F2: Holdo "utan kunskap faller demokratin"
26. P1: den har jag inte läst⁸²
27. L: den har du inte läst, då kan ni passa på att berätta vad den hade för huvudbudskap
28. F2: att man skulle väl inte låta dom som inte hade nån kunskap om politik få rösta för dom sabbade bara allting
29. L: tyckte Holdo det?
30. F2: neej
31. F1: det va experter som sa så
32. L: vad tyckte Holdo då om det?
33. F2: men vissa är ju inte så insatta i politiken o dom röstar då på piratpartiet för dom tycker att "nedladdning det är bra, det fixar vi"
34. L: han hade en beskrivning av att det faktiskt är så att av dom som röstade i valet 2006 var det väldigt många som inte visste att vi hade haft en socialdemokratisk regering, men dom fick lov o rösta o dom gjorde det. Det var

⁸⁰ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel E.

⁸¹ Holdo (2008) "Utan kunskap faller demokratin" *Tidningen Kulturen* 3:2008.

⁸² P1 började i klassen när terminen redan hade pågått några veckor.

beskrivningen o sen berättar han att det då finns folk som tycker att det här visar att demokrati har sina negativa sidor, att det är farligt att folk som inte vet nåt ändå får vara med o bestämma. Men det tyckte ju inte Holdo själv, att det var ett hållbart resonemang. Andra hade föreslagit att lösningen är att överlämna makten åt experterna, men det tyckte inte Holdo. O varför tyckte han inte det? [tystnad, blädder i papper]. Kommer du ihåg?

35. F3: nej
36. L: Kommer du ihåg?
37. P2: nej
38. L: varför är det inte bra att lösa problemet med folkets okunskap med o överlämna makten till experterna?
39. F1: jag skrev här...
40. P2: för då är det experternas vilja som gäller bara
41. L: o varför är inte det bra, dom är ju experter?
42. P2: men varför skulle dom vilja som resten av folket?
43. F1: dom kanske tänker korkat o gynnar sig själv
44. P2: ja
45. F1: ja precis
46. L: det är den första invändningen, att experterna kan utnyttja makten till att gynna sig själva, det är inte alls säkert att dom använder sin kunskap till att göra bästa. O den andra invändningen han hade, vilken var det?
47. F1: alltså jag har skrivit att han ville få ut politik i samhället genom att ge kunskap åt väljarna
48. L: hans lösning är alltså att inte ge makten åt experterna utan att ge kunskapen åt alla
49. P2: det är ju faktiskt ganska smart
50. L: ja. men han pekar ut en fara till med expertstyre
51. F1: dom hade ju inte alltid rätt eller?
52. L: nej o vem ska veta vem som är expert?
53. F1: nej
54. L: experter är nästan alltid självutnämnda
55. F1: o dom kanske inte vet om en del som vi vet om som lever i det samhälle som dom bygger upp åt oss⁸³

Lars avslutar diskussionen om Platontexten genom att tydiggöra vad han och Karl tänkt sig i planeringen:

⁸³ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel E.

57. L: o då var det meningen att här skulle ni kunna koppla just till Holdo o Platon, dom har motsatta åsikter, Platon skrev för 2000 år sen, Holdo skrev för 3 år sen, frågan är alltså fortfarande aktuell, så det betyder alltså att frågan lever fortfarande efter 2000 år, expertstyre eller demokrati... o det ska ni liksom gå igång o tänka då tack vare att ni har fått läsa Holdo, o då är ju du förlåten som inte har fått läsa Holdo. Okej?
58. flera: mm, ja⁸⁴

Genom att tydligt följa den struktur som frågorna ger och visa hur de båda frågebatterierna hänger samman gör Lars det som han uttrycker i intervjun, nämligen ger eleverna verktyg för att kunna förstå texten. Genom att ställa frågorna en efter en, låta eleverna svara och förtydliga deras svar, visar han eleverna en arbetsgång som fungerar. Hans strategi är att modellera: han visar hur han systematiskt arbetar för att bearbeta texten och bygga upp en förståelse. Det Lars tillför är framför allt fokus och uthållighet. I elevernas eget samtal så försökte de ställa frågorna men förmådde inte hålla kvar vid dem till dess att de nådde fram till lösningen.

I ett designteoretiskt perspektiv är den sociala inramningen en viktig aspekt i analysen. Det är därför intressant att fundera över hur Lars deltagande påverkar gruppen interpersonellt. Genom att ta god tid på sig och ta del i samtalet sittandes på en stol runt bordet signalerar Lars ett maktförhållande som är symmetriskt. I samtalet kan förhållandet tolkas som asymmetriskt när Lars undervisar eleverna, men att de frågar och vågar svara att de inte vet, tyder på att eleverna tolkar Lars som ett redskap för att komma vidare snarare än en lärare som ska kontrollera deras kunskaper. Det optimala för lärandet i det här skedet tycks vara att Lars kan vara närvarande i varje elevgrupp fullt ut men det är naturligtvis inte möjligt.

De vanliga textfrågorna, den här gången utbyggda för att kunna uppmuntra till att utnyttja elevernas egna textvanor, har i de analyserade samtalen inte nått denna effekt. Vid ett tillfälle, när Lars är på väg att lämna gruppen efter att ha avslutat samtalet om Platontexten, sker något som skulle kunna ses som ett exempel på en

⁸⁴ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel E.

möjlighet att utgå från elevernas egna livsvärldar och erfarenheter (i NLG:s (2000) modell situated practice).

1. L: jag kan ju ge er lite ledtrådar innan jag lämnar er. Machiavelli, känns namnet igen?
2. F1: japp, Nicolaus Machiavelli, man lär sig mycket från tjejfilmer som jag sa innan!
3. L: jaha! Tjejfilmer, vad är det?
4. F1: typ så "en prinsessas dagbok 2" [flickorna skrattar]
5. L: en prinsessas dagbok, är det hon den ryska prinsessan som åkte konst-åkning, skridskor?
6. F2: nej, det är en tjej i USA som får veta att hon är prinsessa i ett land i Europa, i ett litet land i Europa
7. L: det låter verkligen som en tjejfilm [alla skrattar] och?
8. F1: dom säger hans namn där
9. P2: varför det?
10. F1: dom säger: vet du vem du är döpt efter till nån kille som heter Nicolaus, du är döpt efter han makt bla bla, för att han ska bli prinsen
11. L: o eftersom det är en tjejfilm så lyssnar man inte så noga på makt o blablabla, eller?
12. F1: men han sa bara, vänta, han sa "makt är allt min pojke", eller nåt sånt
13. L: jaha!
14. F1: alltså han sa inte så mycket, det var bara det
15. L: men det var ju liksom, sug på den! Machiavelli; makt är allt, det ska du veta min pojke... då har ni ju förstått halva texten, eller hela, om du klarar av att berätta om den filmen. Har ni alla sett den eller?⁸⁵

Här lyfts en erfarenhet som F1 redovisar. Det visar sig att repliken från filmen *En prinsessas dagbok 2* förmedlar essensen i texten av Machiavelli. Lars bejakar kunskapen som F1 har och använder den som nyckeln till förståelse av texten. Filmrepliken blir utgångspunkt för elevernas fortsatta samtal när Lars har lämnat dem efter att snabbt ha placerat de återstående texterna i tid och sammanhang, något som eleverna faktiskt redan har klarat av i sitt inledande samtal (dock inte behandlat här).⁸⁶

⁸⁵ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel F.

⁸⁶ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel B-C.

Elevernas fortsatta samtal – texten i fokus

När eleverna fortsätter arbetet är de mer fokuserade och inriktade på att lösa uppgifterna. De litar också mer på sin egen förmåga, en aspekt som kommenteras av Karl i samtalsintervjuerna när han säger att just vanan vid ett medium är viktig för hur eleven ser på sina möjligheter att arbeta med det (se s. 70). En tydlig förändring är att F3, som varit tyst under större delen av arbetet, plötsligt visar sig angelägen att förstå. Hon tar utgångspunkt i den tidigare diskussionen om filmen:

1. F3: vad sa du att dom sa i den filmen, "makt är allt"?
2. F2: mm, ungefär... men jag måste tänka
3. F3: för han sa ju att då hade man förstått typ allt
4. F1: han säger "power my boy, is everything" eller sånt
5. F2: sen en sak, för vems skull bör en furste lyda Machiavellis råd?
6. P1: sin egen
7. F2: ja
8. F3: va?
9. F2: svaret på den är egentligen sin egen
10. F3: aha, för sin egen skull⁸⁷

Jag tolkar F3:s plötsliga engagemang som att hon i kommentarerna om filmen hittar en anknytning som gör det möjligt att arbeta vidare. Hon fortsätter att ställa frågor till de andra under samtalet som på ett tydligare sätt än i elevernas inledande försök tar sin utgångspunkt i texten. Eleverna försöker gemensamt bygga en förståelse för vad som sägs i texten, men precis som tidigare håller de sig i det vardagliga språket och därför blir deras resonemang inte precist. De har heller inte tillräckliga kunskaper om maktfördelning för att lyckas reda ut Montesquieus resonemang och besvara frågan om vad som är det största hotet mot friheten i ett land.

27. F1: men vad va det ni sa nu är det största hotet?
28. F2: sluta nu!
29. P1: det är när dom är förenade det är farligt
30. F3: är det farligt?

⁸⁷ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel G.

31. P2: ja, när det bara är en som styr för då har dom sin åsikt o då blir det som dom vill ha det
32. P2: staten är (ohörbart)
33. F2: men om makterna förenas... va? Nu får du faktiskt förklara en gång till, jag fattar inte riktigt, makterna förenas?
34. P2: alltså om du har en makt som har sin åsikt eller tre makter som har åsikter det är liksom meningen att makten ska bråka inombords
35. F2: så du menar att alla har samma åsikter dom här tre?
36. P2: ja så att ena sidan inte ska få nåt som gynnar dom o den andra sidan ska få nåt som gynnar dom
37. P1: "om den lagstiftande makten är den som har den verkställande makten så finns det ingen frihet för att makterna har förenats"
38. F3: what?⁸⁸

Här har eleverna uppenbara problem som i första hand hänför sig till brist på begreppsförståelse. Begreppet "förenas" är svårt att hantera för F2 och citatet som P1 använder för att motivera sitt resonemang förstås inte heller. Här syns behovet av strukturerad undervisning, overt instruction, i form av begreppslig undervisning för att förklara begreppens inbördes relation och för att synliggöra de kunskaper som eleverna uttrycker samt, framför allt, för att förstå begreppen i ett sammanhang och kunna dra slutsatser av dem. Trots att eleverna mer än tidigare försöker arbeta med texten för att där hitta lösningar så lyckas de inte nå den punkt då de kan se innehållet utifrån andra kontexter. Frågan om Montesquieu och den svenska Regeringsformen ("var i Sveriges regeringsform hittar du Montesquieus principer?") vållar också problem av samma slag men elevernas fokus och vilja att komma vidare driver samtalet framåt:

68. F1: alltså han tyckte att makten skulle fördelas mellan kungen, riksdag o domstolen
69. P1: ja
70. F1: men nu så har ju inte kungen nån makt egentligen
71. P1: nej
72. F1: så... utan det är riksdagen som är den verkställande?

⁸⁸ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel G.

73. P1: samtidigt så står det ju att det inte är själva stora staten som sköter rättsskipningen utan det är domstolarna ... så det är inte domstolarna som stiftar lagarna utan dom hålls isär precis som han tyckte att det skulle... för annars skulle det inte finnas nån frihet
74. P2: det är ju ganska klokt
75. F2: mm, så riksdagen är den verkställande kan man säj, dom stiftar lagarna o verkställer o beslutar ... o sen domstolarna ser till att dom tolkas på rätt sätt eller så
76. P1: men han skriver ju att man måste ha dom delade dom här domstolarna o det här andra därför att man kan frukta att monarken eller senaten stiftar tyranniska lagar för att verkställa dom (ohörbart)
77. F2: men har domstolarna alltså nåt o säga till om i alltså nu i dagens samhälle alltså om lagarna nu
78. P1: nej en domstol kan inte stifta lagar
79. F2: nej, precis
80. P1: o det är det han också tycker att det ska va så
81. F2: han tycker att domstolarna ska inte kunna stifta lagar?
82. P1: nej han vill att det ska hållas isär för annars kan ju domstolarna vilja straffa nån o ändra lite i lagarna
83. F2: ja, jo
84. F3: så det är samma ungefär?⁸⁹

Samtalets olika roller är tydliga så här långt. Det är P1 som de andra vänder sig till och litar på för att reda ut frågeställningarna och han är den som tydligast väljer ur texterna men engagemanget och deltagandet blir mer jämt fördelat efter hand och i den sista frågan tydliggörs det av diskussionen mellan P1 och F2.⁹⁰

89. F2: femman... läser du?
90. F3: "hur försöker regeringsformen förhindra att en majoritet avskaffar demokratin o förtrycker minoriteten?"
91. P2: ja, det är just det där...

⁸⁹ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel G.

⁹⁰ Samtalet bekräftar de bilder av genusmönster som finns belagd i forskning av t.ex. Jan Einarsson och Tor G Hultman (1984) och i forskningsprojektet "Maskulinitet på schemat" vid Karlstads universitet (Nordberg 2008).

92. P1: det står ju där att den offentliga makten utövas under lagarna och inte över dom så att dom som har makten är ändå lagarnas (ohörbart) så dom har inget att säga till om just där
93. F3: var står det?
94. P1: sista meningen på första stycket, statsskickets grunder
95. F2: jaja, där... (tystnad 12 sek)
96. F2: är det inte nånting med att "den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde... osv... eller nej, jag har helt missuppfattat det?
97. P2: vaddå?
98. F2: "den offentliga makten ska utövas med respekt för alla människors lika värde"
99. P1: vad var frågan?
100. F2: Att man "ska förhindra att en majoritet avskaffar demokratin o förtrycker minoriteten"? man måste ju ha respekt för alla
101. F1: var är du?
102. F3: det stod precis där
103. F2: ja, alltså jag vet inte om jag har missuppfattat frågan eller
104. P1: jo, men det stämmer väl. Men jag menar att om några får makt o är i majoritet så står dom ändå under lagarna
105. F2: om dom får makt?
106. P1: ja, jag menar att om dom är Sveriges största parti så kan dom ändå inte springa o ändra lagarna
107. F2: nej, precis
108. F3: men vem stiftar lagarna?
109. F2: det är väl riksdagen?
110. P1: ja, det är ju alla tillsammans
111. F2: men det behövs rätt mycket för att en lag ska ändras
112. P1: ja
113. F2: för en grundlag då behövs väl två olika riksdagsbeslut
114. F3: mm⁹¹

Trots att F2 uttrycker osäkerhet när hon två gånger öppnar för att hon missuppfattat så framhärdar hon med sitt exempel från texten och lyckas på så sätt fördjupa diskussionen. I detta sista utdrag är alla fem elever involverade och så fortsätter samtalet även när de

⁹¹ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel G.

löser den sista frågan och gemensamt lyckas fastställa vem som bör styra enligt de olika texterna som de har arbetat med under eftermiddagens lektionspass.

Meningsskapandet – en sammanfattning

I undervisningen som har undersökts har Lars och Karl designat en lärsekvens och valt verktyg i form av den pappersburna och talade texten. I den pappersburna texten, i form av skrift, ingår såväl fakatexter som uppgifter i form av de vanliga och de textspecifika frågorna. Jag ser designen av de vanliga textfrågorna som ett erbjudande om ett meningsskapande som rör sig genom lagren i Ivaničs (2004) modell. I rörelsen mellan det inre textnära lagret och de yttre, som sätter meningsskapandet i kontextuella sammanhang, byggs designförutsättningarna på så att möjligheterna till meningsskapande blir bredare. Samtidigt som alla lager tas i bruk är meningsskapandets, redesignens, mål de yttre lagren. Tillsammans erbjuder de vanliga och de textspecifika frågorna ett meningsskapande över samtliga lager.

Även samtalet och det meningsskapande som växer fram där kan ses som en design genom de olika lagren. Genom inramningen har lärarna försökt skapa en gemensam kunskapande kontext med symmetriska maktförhållanden, där frågor är tillåtna och där tron på elevernas arbetsvilja och förmåga är stor. Analysen visar att eleverna inte känner sig helt hemma i denna kontext. För dem spelar också saker som maktförhållanden i en ny grupp, uppfattningar om skolan som institution och egna förväntningar stor roll. I samtalet blir denna situationskontext synlig på så sätt att deras resurser och möjligheter inte utnyttjas fullt ut. De hoppar över frågor och går vidare utan att ha enats om lösningar.

Det som händer i lärandet i det kognitiva designlagret är att eleverna genom samtalet med Lars blir medvetna om den kulturkontext de verkar i och därför kan de också utnyttja sina möjligheter bättre. Genom sitt agerande visar Lars på möjliga vägar i arbetet. Samtalet som följer, efter det att Lars har deltagit i en del, är mer fokuserat och tydligare inriktat på att komma fram till gemensamma lösningar.

Analyserat som lärsekvens präglas samtalet av elevernas osäkerhet inför frågorna, men också av deras osäkerhet inför varandra.

Deras interaktion innebär att de med sin positiva artighet försöker stödja varandra även om det leder till att de inte arbetar ordentligt med frågorna. Ändå visar elevernas samarbete i vardaglig stil tecken på lärande när de förhandlar om vad frågorna innebär och försöker hitta en fungerande samtalsordning. Det sätt som läraren interagerar på, som lyssnande och undervisande samtalspartner, visar eleverna på vikten av struktur och uthållighet. Läraren tar upp aspekter som rör både samtalet, det språkliga och det rent innehållsmässiga.

Bråten (2007b; se s. 25) talar om komponenter som är viktiga för att utveckla läsförståelse. Lars stödjer genom sin modellering komponenterna *uppmärksamhet* och användandet av *förståelsestrategier*. Dels *struktureringsstrategi* när han hjälper eleverna att se textens struktur och bärande idéer, dels *elaboreringsstrategi* när han frågar efter elevernas åsikter och erfarenheter. Eleverna använder sig av *övervakningsstrategi* när de arbetar med att utveckla och bedöma sin förståelse. Samarbetet i samtalet blir ett viktigt verktyg för lärande.

Lärarens sätt att genomföra textsamtalen bekräftar den bild av lärande och undervisning som framkommer i lärarintervjuerna (se "Lärarna och texten"). I lärarnas uttalanden och i den undersökta praktiken finns konstruktivistiska drag samtidigt som de förordar och praktiserar en undervisning som kan tolkas som väldigt styrd i arbetsprocessen. Dock bygger deras syn på en tilltro till elevers egen förmåga att utvecklas med hjälp av den undervisning som lärarna ger, samtidigt som dialog och samarbete värderas högt. För Lars betyder modelleringen att han sätter igång elevernas egna läroprocesser som de sedan kan utveckla över en längre tid. Som jag ser det är målet att eleven ska utveckla en egen förmåga att använda de strategier som behövs, inte att överföra en arbetsgång som ska utföras mekaniskt. Astrid Roe (2009) talar om att utveckla en *metakognitiv medvetenhet*, vilket innebär att ha en insikt om den egna förmågan och förmå välja bland olika strategi. När George Pradl (1996) talar om att utveckla elevernas *reading authority* menar han bland annat att läsprocessen blir synlig för eleverna och att de uppmuntras att våga ta ansvar för tolkningen av det de läser. Detta ligger i linje med den undersökta praktiken och i ett medieekologiskt landskap där texter samspelar och angrips utifrån

ett multiliteracyperspektiv vill jag utvidga begreppet och benämna det *design authority*, där *reading authority* är en del.

Språkligt domineras elevernas samtal av vardagsspråket och det sker genom det en undersökning av språkliga faktorer som har att göra med ordförståelse, disposition och texttyp. Genom att använda Libergs (2010) begrepp *språkliga fokusskiften* kan det som händer i textsamtalen göras synligt ur ytterligare ett perspektiv. Liberg varnar för att de senaste årens aktualiserande av språkets betydelse för lärandet leder till att teorier och metoder för att stärka språket utnyttjas okritiskt och instrumentellt. Ett sätt att undvika detta är att arbeta med att öka den didaktiska och språkliga medvetenheten hos lärare. Genom att använda *språkliga fokusskiften* som ett arbetsverktyg kan det som händer i till exempel ett samtal i en undervisningssituation synliggöras. Liberg (a.a.) utgår från att all undervisning är språkbaserad och kallar detta för en *språkbase-rad ämnesundervisning*. Det är också utgångspunkten för denna undersöknings undervisning om makt och demokrati.

I textsamtalen finns exempel på olika språkliga fokusskiften. Den *första gradens språkliga fokusskifte* innebär att språkliga faktorer uppmärksammas för att stödja lärandet. Ett exempel är elevernas diskussion om betydelsen av ordet ”ehuru”:

30. F5: jo det var svåra ord
31. P3: nej! Det var inga svåra ord, lite sån gammal skrift
32. F5: du! Om du inte tycker det är svåra ord vad betyder
33. F6: e h u r u ehuru, vad är det?
34. P3: det är nån sån skeppstunna typ⁹²

De lyckas inte förstå ordets innebörd, men det är ett exempel på hur det första designlagret fokuseras som stöd för lärandet. Ytterligare ett exempel på första gradens fokusskifte är när eleverna diskuterar vad Platon gör i texten. P1 säger ”han förklarar väl mer hur det är än hur det ska va...”⁹³. Det är en iakttagelse med fokus i designlager 2 men med ett vardagligt språk.

När Lars talar med eleverna om hur Platontexten är disponerad kan det ses som ett exempel på *andra gradens fokusskifte* där

⁹² Textsamtal 20091110 grp.2 exempel A.

⁹³ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel A.

språkliga drag synliggörs, fortfarande med hjälp av vardagsspråket. Här finns också ett syfte att höja elevernas språkmedvetenhet.

5. L: okej har ni tittat på hur texten är disponerad?
6. F1: neej
7. L: det här är ju ett utdrag ur en hel bok men den är ju tycker jag rätt tydlig precis såhär att först så beskriver han hur det är o sen så berättar han vad han tycker om att det är på det viset... först beskriver han nåt som man skulle kunna säga påminner om demokrati, sen berättar han att det är dåligt...en ganska enkel struktur fast den är rätt effektiv! Den tillhör liksom det politiska talet: först säger man hur det är o sen säger man vad man tycker om det: "den nuvarande regeringen har skickat upp arbetslösheten till rekordnivå, budgetunderskottet är större än nånsin, dadadadada, dadadadada – det är dåligt!" Tycker Mona Sahlin, så det tillhör den enklare politiska retoriken. "vill vi då att våra barn ska svälta, vill vi då (fniss) att isarna på polerna ska smälta"... mmm... nästa? [...]⁹⁴

Liberg (2010) menar att det i andra gradens fokusskifte sker en förskjutning mot det hon kallar en *ämnesbaserad språkundervisning*, här exemplifierat med Lars tal om utformningen av det politiska talet.

När undervisningen om språkliga drag sker med hjälp av ett specialiserat språk är det exempel på den *tredje gradens fokusskifte*, som i exemplet nedan om olika texttyper:

15. L: [...] Det här har vi egentligen pratat om, är texten beskrivande, utredande, argumenterande eller berättande?
16. F1: mm
17. L: ja vad skulle ni säga om det? Vilket av dom fyra orden skulle passa bäst?
18. F2: beskrivande kanske?
19. L: och?
20. F1: är den inte berättande också?
21. L: njae det är ju inte så att han berättar om vad som har hänt
22. P1: argumenterande!

⁹⁴ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel E.

23. L: ja argumenterande är den ju, beskrivande och argumenterande. Först beskriver han verkligheten o sen argumenterar han för att det inte är bra![...]95

Undervisningsdesignen och textsamtalen visar på en medvetenhet om verbalspråkets betydelse som teckenvärld. I analysen har jag undersökt hur meningsskapandet erbjuds och möjliggörs genom en undervisningsdesign med verktyg i form av fakta och frågor som pappersburen skrift bearbetad i samtal. Ur ett multimodalt perspektiv skulle en likadan undersökning kunna genomföras även om meningsskapandet inte handlar om läsning utan utgår från någon annan teckenvärld. Samma verktyg som jag använt i den genomförda analysen skulle då vara användbara, och även en diskussion om fokusskiften skulle vara relevant.

Konklusion

I det fjärde kapitlet har empirin i form av lärarnas uttalanden, undervisningens texter och undervisningen i form av textsamtal presenterats.

Genom att analysera det lärarna säger i intervjuerna utifrån en modell där jag ser meningsskapandet i olika designlager, visar jag hur lärarnas argument för undervisning och val av texter har olika utgångspunkter samtidigt som det för alla tre resulterar i en undervisning som präglas av struktur och samtal. I analysen av läsårets texter genom multimodalhjulet synliggörs att undervisningen domineras av verbalspråkliga, skriftliga texter men att förekomsten av texter utifrån andra teckenvärldar är relativt hög med till exempel film, bild och ljud som kunskapsbärare. Till undervisningens texter räknas även de uppgifter eleverna arbetar med i meningsskapandet utifrån de olika texterna. Dessa uppgifter diskuteras mot bakgrund av vilket meningsskapande de erbjuder. De ”vanliga textfrågorna” samspelar med ”de textspecifika” och i samspelet möjliggörs en design över flera designlager. Jag gör även en analys av hur uppgifterna och meningserbjudandet förändras när lärarna bearbetar dem inspirerade av en modell för undervisning i ett multiliteracyperspektiv. Uppgifterna tar efter bearbetningen en tydli-

⁹⁵ Textsamtal 20091110 grp.1 exempel E.

gare utgångspunkt i elevernas erfarenheter och uppmanar till jämförelser med andra texter. Slutligen analyserar och beskriver jag elevernas samt elevernas och lärarens textsamtal betraktade som läresekvens. Jag diskuterar hur meningsskapandet kan beskrivas och vilka tecken på lärande som blir synligt och möjligt genom lärarens modellering samt hävdar att arbetet kan ses som ett led i utvecklandet av elevernas *design authority*.

Undersökningens resultat och de möjligheter som öppnas av att se det verbalspråkliga meningsskapandet som en av många möjliga teckenvärldar diskuteras i det avslutande kapitlet.

5 SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Skolan utbildar ungdomar som ska leva i framtidens samhälle. Hur det kommer att se ut vet vi inte, men pågående förändringar kan ge oss en aning om vart vi är på väg. Bakgrunden till denna uppsats är en övertygelse om att förändringar i sättet att producera och konsumera mening kommer att ha betydelse för det framtida samhället och följaktligen måste ha betydelse för hur undervisningen i skolan utformas idag.

Utifrån uppfattningen att den pappersburna skriften, som en av många teckenvärldar och materialiteter, har en fortsatt viktig funktion i det framtida meningsskapandet formuleras syftet med uppsatsen: att utifrån ett lärarperspektiv diskutera de didaktiska utmaningarna och möjligheterna att arbeta med diskursiv pappersburen skrift i dagens textverkligheter och att prova möjligheterna att använda multimodal teori för att beskriva läsning. I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera hur jag menar att syftena har nåtts genom att svara på de två frågeställningarna. Den första frågeställningen – hur lärare kan hantera de didaktiska utmaningar som läsning av diskursiv pappersburen skrift innebär i dagens textverkligheter – diskuteras under rubriken ”Undervisningens möjligheter”, och den andra – hur undervisning där den dominerande texten utgörs av diskursiv pappersburen skrift kan analyseras och förstås utifrån multimodal teoribildning – behandlas under rubriken ”Den multimodala blicken”. I dessa stycken för jag samtidigt en diskussion om didaktiska möjligheter. Jag avslutar kapitlet med förslag på vidare forskning, men inleder med några rader om de val jag gjort avseende syfte, material, teori och metod.

Om undersökningen

Utgångspunkten i diskussionen om *läsning* och *läsutveckling* är central för uppsatsens bakgrund och syfte. I uppsatsen visar jag hur läsning och läsutveckling kan ses i ett vidare perspektiv: som meningsskapande/design utifrån en multimodal teoriram. Genom att arbeta med meningsskapande utifrån olika texter i olika materialiteter och i erkännandet av olika teckenvärldars resurser som viktiga för meningserbudandet synliggörs även den pappersburna skriftens fördelar och möjligheter. När ungdomars *design authority* utvecklas, utvecklas den även för meningsskapande genom läsning. Att utveckla läsning genom hela skoltiden är viktigt men läsutvecklingsarbete som enbart bygger på mängdläsning av pappersburen skrift är inte vad framtidens ungdomar behöver. Att istället arbeta med läsutveckling ur ett multiliteracyperspektiv är ett vägval för framtiden.

Jag har vänt mig till det multimodala forskningsfältet för att beskriva samtidens textverklighet samtidigt som jag står fast förankrad i den för skolan så viktiga sociokulturella teorin. För mig har det varit nödvändigt för att kunna utgå från en tolkningsram som utgår från *nu*.

Materialet i undersökningen är insamlat med traditionella etnografiska metoder och genomgår inte den multimodala analys som hade varit möjlig med multimodala data (se s. 40). Denna begränsning i undersökningen hindrar inte att den visar på möjligheter med att använda andra fält än de traditionella för analys och beskrivning och det är med den inställningen som jag diskuterar resultaten.

Undervisningens möjligheter

Undersökningens empiriavsnitt visar på möjligheter som lärare har att arbeta med den diskursiva pappersburna skriften i undervisningen. Möjligheterna finns i lärarnas syn på undervisning, deras val av texter och deras undervisningsdesign.

När det gäller lärarnas syn på undervisning visar deras uttalanden om sina respektive praktiska teorier hur de resonerar när de väljer en undervisning för att arbeta strukturerat med att ge eleverna verktyg för textarbete. Synen på lärandet visar på en möjlighet där form och innehåll samspelar även om de starkt framhåller

form: i svensklärarens fall vad gäller olika texttyper, i so-lärarnas fall främst vad gäller arbetsprocessen. Kan då deras strukturerade undervisning, där de vill ge eleverna verktyg och mönster, inte beskrivas som färdighetsträning? Jo, det menar jag att den kan. Ibland. Men deras sätt att se på undervisning kan inte reduceras till en syn där innehållet alltid kommer först och inte heller till en syn där formen alltid har företräde. Deras sätt att arbeta innebär istället en balans vari form och innehåll växelspelar beroende på de didaktiska val som görs i undervisningsdesignen utifrån vilka syften som ska nås och vilket tidsperspektiv som råder.

I de amerikanska undersökningar som jag tidigare refererat till (se s. 23) är ett tydligt resultat att framgångsrik undervisning innehåller strategier för lärandet och undervisning där färdigheter tränas inom ramen för en helhet (se t.ex. Langer 2004). Utifrån svensk kontext kan de amerikanska resultaten utgöra underlag för att nyansera diskussionen om färdighetsträning kontra funktionaliserad undervisning. Liberg (2010) framhåller i likhet med Langer (2004) en undervisning som utgår från integrerade helheter men där form och färdighet kan studeras i strukturerade sammanhang som en del av helheten. Liberg (2010) kallar detta för *balanserad undervisning*.

Samma syn framhölls tidigt i den svensk-didaktiska traditionen genom Lars-Göran Malmgren och Pedagogiska gruppen, men har enligt min mening blivit osynliggjord när fokus har legat på diskussionen om det problematiska med isolerad färdighetsträning. Malmgren diskuterar i *Den konstiga konsten* (1986) hur det är möjligt att i litteraturundervisning balansera mellan en undervisning om litterära termer och en personlig läsning. Malmgren och Jan Nilsson (1993) argumenterar för en syn som jag menar överensstämmer med såväl Langer (2004) och Liberg (2010), nämligen att när färdigheter lärs in i ett sammanhang som innebär att skaffa sig kunskaper så nås de bästa resultaten, och att i detta sammanhang kan färdigheter tränas i övningar där den aktuella färdigheten fokuseras (Malmgren & Nilsson 1993). Som Malmgren (1996) påpekar, utmanar detta synsätt en lång tradition i undervisningshistorien där formalisering och isolerad färdighetsträning länge har dominerat. Debatten har varit präglad av antingen-eller, vilket har

inneburit att all undervisning med syfte att utveckla färdigheter har setts som problematisk under senare år.

Genom att återgå till de svensk-didaktiska rötterna och genom att ta del av internationella forskningsresultat kan debatten nyanseras. Lärarna i undersökningen visar på den strukturerade undervisningens möjligheter som integrerad i en helhet där undervisningens innehåll och utformning är beroende av det komplexa sammanhang den är en del av.

Yvonne Hallesson (2011) visar i sin undersökning av högpresterande gymnasieelevers läskompetenser att de använder sig av lässtrategier, är text- och genremedvetna och att de har utvecklat metakognitiv medvetenhet. Att utveckla en jämlik undervisning måste innebära att dessa verktyg för lärande blir tillgängliga och synliggjorda för alla elever. Att ge eleverna tillgång till och kunskap om lässtrategier visar på en möjlighet att kunna använda den diskursiva pappersburna skriften som kunskapskälla även i en tid då den inte tillhör de texter som ungdomarna har störst vana vid.

I valet av texter för undervisningen visar lärarna på ytterligare en möjlighet. När de väljer texter från olika teckenvärldar och av olika materialitet ger de i praktiken uttryck för en medieekologisk syn som eleverna känner igen sig i (jfr Elmfeldt & Erixon 2007). Det är ett viktigt ställningstagande som ökar möjligheterna att använda även den pappersburna skriften, eftersom den behandlas utifrån att den är en av flera sätt att skapa mening, i ett multiliteracy-perspektiv. Förändringar i skolans värld sker dock långsamt och skolan ses av många elever som en värld för sig. Ulrika Nemeth (2011) visar i en undersökning av elevers textval på internet att när de ska välja texter för skolbruk så väljer de texter som de bedömer som värdefulla i skolans miljö, vilket betyder internetsidor med mycket skrift utan bilder. En tydlig medieekologisk utgångspunkt skulle ge eleverna ökade möjligheter för meningsskapandet i skolan.

Ur ett multiliteracy-perspektiv är det centralt att förstå resurser och förutsättningar för meningsskapandet ur ett brett perspektiv, oavsett vilken teckenvärld/vilka teckenvärldar som används. I de uppgifter som i undersökningen kallas ”de vanliga textfrågorna” finns en möjlighet att utveckla ett multiliteracy-perspektiv på meningsskapande där den pappersburna skriften utifrån dagens kon-

text spelar en viktig roll. Att utveckla de vanliga textfrågorna så att de tydligare anknyter till elevernas erfarenheter och textvärldar och även blir användbara för alla texter oavsett teckenvärld på ett tydligare sätt, är i linje med den utveckling för undervisning ur ett multiliteracyerspektiv som NLG (2000) förespråkar och som jag menar är nödvändigt i en utbildning för framtidens samhälle.

I analysen av exempel från textsamtal mellan eleverna och mellan eleverna och läraren, åskådliggörs svårigheter och möjligheter. Läraren utnyttjar de didaktiska möjligheterna med samtalet som framhållits av exempelvis Vygotskij (2001), Dysthe (1996), Langer (2005) och Hoel och Andersson (2001). Genom framför allt modellering visar läraren eleverna hur de kan angripa texterna med hjälp av den lässtrategi som erbjuds i textfrågorna, vilket gör att eleverna förmår använda de relativt komplicerade texterna för sitt gemensamma meningsskapande. Svårigheterna för eleverna att på egen hand klara av att meningsskapa utifrån sin egen läsning av texterna pekar bland annat på betydelsen av tidsperspektivet. Lärande tar tid och är en pågående process på flera plan. Genom att textsamtal är en återkommande del i undervisningen ökar förutsättningarna för att övervinna svårigheter som har med det sociala spelet att göra och textsamtalen kan istället bli ett naturligt lärande inslag i skolarbetet. Genom en tydligare lärarmedverkan i början av studierna och en diskussion med eleverna om lärande, meningsskapande och läsning, är samtalen en möjlighet att utveckla elevernas meningsskapande även genom läsning av den diskursiva pappersburna skriften.

Genom explicit och strukturerad undervisning i lässtrategier och om texttyper, genom att bejaka ett vidgat textbegrepp och erkänna betydelsen av elevernas textvanor samt genom att utnyttja samtalspotential, visar undersökningens lärare på möjligheter att handskas med den diskursiva pappersburna skriften i undervisningen. Ur ett elevperspektiv innebär lärarnas praktiska teori och den synliga undervisningen att eleverna får möta en arbetsväg som är möjlig och lika för olika teckenvärldar, vilket ökar möjligheterna till en subjektiv förankring och utvecklandet av ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt hos eleverna.

Den multimodala blicken

I uppsatsen har läsning av diskursiv pappersburen skrift analyserats utifrån multimodal teoribildning. Analyserna visar på ett användbart perspektiv som dels kan ge förutsättningar för didaktiska diskussioner om undervisningen i meningsskapande och läsutveckling, dels, vilket kan förefalla paradoxalt, kan motivera den pappersburna skriftens plats i undervisningen.

Det multimodala forskningsfältet omkullkastar verbalspråkets dominans för meningsskapandet. Genom att anta en multimodal blick öppnas nya möjligheter framför allt genom att undervisningen kan diskuteras ur ett vidare perspektiv.

Lärarna i undersökningen visar genom sina uttalanden och sin praktik en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet, något som är centralt för att utveckla en *språkutvecklande miljö* (se t.ex. Liberg 2010). Med uppsatsens multimodala perspektiv vill jag hellre tala om en *utvecklande miljö för meningsskapande* eller en *designutvecklande miljö* där modeller och teorier från det svenskdidaktiska och det multimodala forskningsfältet samverkar.

I didaktiska diskussioner är det viktigt att ha tillgång till redskap för att synliggöra och problematisera undervisningen: den egna såväl som andras. För att bygga en utvecklande miljö för meningsskapandet räcker det inte att ta till sig undervisningsmetoder och genomföra dem i klassrummet, utan det krävs fördjupade didaktiska resonemang. Jag menar att de teoretiska verktygen i föreliggande uppsats kan vara redskap för detta.

Synen på meningsskapande i olika lager, inspirerat av Ivaničs (2004) modell (s. 36), stödjer en diskussion om vilket meningsskapande som är i fokus i olika undervisningssituationer. Genom att med hjälp av ramverket över undervisningsdiskurser (s. 58) fundera över och diskutera hur undervisningen ser ut genom uppgifter, klassrumspraktik med mera, erbjuds möjligheter att fundera över vad en utveckling av en meningsskapande miljö innebär. För lärarna i denna undersökning tror jag att ett sådant verktyg hade gjort diskussionen i arbetslaget mer genomskinlig och de didaktiska valen i undervisningsdesignen tydligare. Som jag tidigare understrukit är syftet med att använda schematiska modeller i undersökningen att synliggöra och lyfta fram praktiker och värderingar som ofta är oproblematiserade och ses som självklara i vardagen.

När de blir synliga och möjliga för diskussion kan det leda till tydligare motiveringar och valmöjligheter. En av fördelarna med designlagermodellen och de sex undervisningsdiskurserna är att de erkänner olika typer av undervisning för olika syften. I undervisningens komplexitet ligger att ett undervisningsförlopp vid en tidpunkt kan anta ett textnära fokus (exempelvis förklara vad ett enskilt begrepp har för innebörd i den aktuella texten, eller undersöka hur en enskild resurs har utnyttjats) för att sedan övergå i ett bredare meningsskapande. Genom analysverktygen blir det synliggjort och erkänt. För lärare i skolverkligheten innebär det en tillgång i didaktiska diskussioner som rör meningsskapande i flera teckenvärldar utifrån dagens och framtidens förutsättningar.

Multimodalhjulet är ett enkelt redskap för att synliggöra textanvändningen i undervisningen. Vilka teckenvärldar dominerar och varför? Fokuseras olika designlager beroende på vilken teckenvärld som används? Sammantaget kan det som blir uppenbart i multimodalhjulet problematiseras med hjälp av de av Ivanič (2004) inspirerade analysverktygen, och använda tillsammans kan de bidra till att öka den didaktiska medvetenheten.

Det designteoretiska perspektivet tydliggör hur människor utifrån olika teckenvärldar och olika medier bearbetar (*transformerar*) olika representationer av världen till nya, egna representationer. Genom förankring i sociokulturell teori synliggörs det situerade lärandet och med det multimodala perspektivet tydliggörs uttrycken för lärandet. I undersökningen används lärsekvensmodellen för att analysera textsamtalen men modellen kan även vara ett redskap i planeringen (designen) av undervisningen och då lyfta fram faktorer av betydelse för inramning och iscensättning. I Läroplan och kursplaner för grundskolan 2011 (*Lgr11*) poängteras betydelsen av att undervisningen ska ha som syfte att utveckla elevernas förmågor på olika områden och jag ser designteorin och lärsekvensmodellen som adekvata arbetsredskap för detta.

Det finns risker med modeller och nya synsätt. Om de anammas oflekterat och som instruktioner för en arbetsordning tappas djupet och lärarnas design riskerar att bli oproblematiserad och instrumentell. Samma risk finns med verktygen och multiliteracyperspektivet på undervisning i denna undersökning. Att se undervisning och utveckling av meningsskapande utifrån ett multiliteracy-

perspektiv måste förenas med ett analytiskt intresse av hur undervisningens design tas emot av eleverna. När elevers arbete i skolan ses som lärsekvenser undersöks bland annat hur information bearbetas, hur interaktionen med läraren ser ut och hur eleverna går till väga när de uppmärksammar, förkastar och omförhandlar meningserbjudanden. I samspel med ett receptionsteoretiskt perspektiv, till exempel Langers (2005) teori om byggandet av föreställningsvärldar som ger möjligheter för att förstå vad det är som påverkar hur elevernas meningsskapande rör sig mellan olika designlager, skulle bilden av elevernas designprocess ytterligare tydliggöras.

Vidare forskning

Som direkt följd på den genomförda undersökningen ser jag flera naturliga fortsättningar. I uppsatsen har elevperspektivet stått i bakgrunden men det vore önskvärt att lyfta fram. En intressant aspekt att undersöka är varför centrala komponenter för läsförståelsen, som *uppmärksamhet*, *förkunskaper* och *motivation*, inte finns aktualiserade i tillräckligt hög grad hos eleverna i undersökningen (jfr Bråten 2007b).

När det gäller *förkunskaper* så menar jag att den tidigare undervisningen under terminen har aktualiserat centrala begrepp och gett ramar som eleverna har haft möjlighet att ta till sig. För flera av grupperna, också för den grupp vars samtal varit föremål för huvuddelen av analysen, är det dock tydligt att den viktiga *motivationen* brister. Att få eleverna att känna att arbetet har betydelse för dem personligen är en utmaning för många lärare och hur denna motivation påverkas av valet av meningsskapande teckenvärld skulle kunna undersökas närmare. Kan motivationen öka om en diskussion om meningsskapande är en utgångspunkt? Hur utvecklas elevernas meningsskapande genom ett arbete där den pappersburna skriften används och motiveras utifrån ett multimodalt synsätt och hur används och fungerar strategierna på andra texter?

För att undersöka hur elevernas meningsskapande utvecklas när undervisningen utgår från en multimodal tolkningsram, föreslår jag en studie som fokuserar lärsekvensens andra transformationscykel, och då i ett längre tidsperspektiv. I den andra transformationscykeln undersöks de tecken som visas på lärande genom fokus på

elevernas redesign och deras metareflectioner. Ett brett grepp innebär att designprocessen utifrån olika teckenvärldar är föremål för analys men det är även möjligt att ha design som läsning som undersökningsobjekt. Kan en utveckling av elevernas läsförmåga visas? Hur ser eleverna på undervisningen och sitt eget lärande?

Det skulle också vara intressant att tillsammans med ett arbetslag i ett aktionsforskningsprojekt genomföra ett arbete i syfte att bygga en utvecklande miljö för meningsskapande. I en sådan studie skulle elevperspektivet som ovan vara intressant, men också lärandet hos lärarna och utvecklingen av en medveten undervisningsdesign för meningsskapandet i alla ämnen. Uppsatsens analysverktyg skulle prövas både i det didaktiska arbetet och som analysverktyg för processen.

Att utveckla utbytet mellan det svensk-didaktiska och det multimodala forskningsfältet är naturligt och nödvändigt. Att se skrift och läsning som meningsskapande möjligheter bland andra är uppfordrande ur ett svensk-didaktiskt perspektiv, samtidigt som ett problematiserande av didaktisk design i varierande materialiteter är en utmaning för det multimodala fältet.

De didaktiska frågorna vi ställer kring undervisning – vad vi undervisar om, varför och hur – kräver genomtänkta svar. Med en multimodal syn på meningsskapandets förutsättningar och villkor vidgas didaktikens möjligheter att bygga en undervisning som utgår från *nu* i syfte att utveckla elevernas *design authority* för framtiden.

REFERENSER

Publicerat material

- Aamotsbakken Bente, Knudsen, Susanne V & Skjelbred, Dagrun (Red.) (2009). *Lys på lesning. Lesning av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Lars-Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Applebee, Arthur N., Langer, Judith, Nystrand, Martin & Gamoran, Adam (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.
- Ask, Sofia (2007). *Vägar till ett akademiskt språkbruk*. Diss. Växjö universitet. Växjö: Växjö University Press.
- Asker, Anna (2007). Datorspel får alltid bära hundhuvudet. *Svenska Dagbladet*, 31 januari.
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten, multimodal analys i praktiken*. Språkvårdssamfundets skrifter: 40. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Broady, Donald (1981, 2007). Den dolda läroplanen. *KRUT* 3: 2007.
- Bråten, Ivar (2007a). Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten, Ivar (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (2007b). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I Bråten, Ivar (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Comber, Barbara (2003). Critical Literacy: What Does It Look Like in the Early Years? I Hall, Nigel m.fl. (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2000a). Designs for social futures. I Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Red.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.

- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (2000b). Multiliteracies: The beginnings of an idea. I Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Red), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Darling-Hammond, Linda, Bransford, John, Lepage, Pamela, Hammerness, Karen, & Duffy, Helen (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davidson, Bo, & Patel, Runa (2003). *Forskningmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Didaktikdesign.nu www.didaktikdesign.nu [20101213]
- Duffy, Gerald (2003). *Explaining reading. A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala universitet. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 2.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Diss. Lunds universitet. Stockholm: Symposion.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss. Uppsala universitet. Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis. Studies in Education No 115.
- Flewit, Rosie, Hampel, Regine, Hauck, Mirjam & Lancaster, Lester (2009). What are multimodal data and transcription?. I Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon & New York: Routledge.
- Fröjd, Per (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 3.
- Gee, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 3.

- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gunér, Fredrik m.fl. (2010). Svenska elevers resultat försämrats. *Dagens Nyheter* 7 december, hämtad på <http://www.dn.se/nyheter/sverige/svenska-elevers-resultat-forsamras-1.1223003> [20101207]
- Hajer, Maaijke & Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning, En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hallesson, Yvonne (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Licentiatavh. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/avhandling/e9841f3aec>
- Hansson, Fredrik (2008). *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppssamtal*. Licentiatavh. Lunds universitet. Malmö: Lärarutbildningen.
- Hellspong, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997). Læraren som forskar sett med ein lærarforskars auge. I Gramkvist, Rolf, Gudmundsdottir, Sigrun & Rismark, Marit (Red.), *Klasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Srømnes*. Trondheim: Tapir förlag.
- Hoel, Torlaug Løkensgard & Andersson, Mikael (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holsanova, Jana, Homqvist, Kenneth & Holmberg Nils (2008). Läsning i gamla och nya medier. I Domeij, Rickard (Red.), *Tekniken bakom språket*. Stockholm: Norstedts.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. I *Language and Education* 18/3, 220-245.
- Ivarsson, Jonas, Linderöth, Jonas & Säljö, Roger (2009). Representations in practices, a sociocultural approach to multimodality in reasoning. I Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon & New York: Routledge.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy, Learning A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon & New York: Routledge.
- Jewitt, Carey (2009a). An introduction to multimodality. I Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon & New York: Routledge.

- Jewitt, Carey (2009b). Different approaches to multimodality. I Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Abingdon & New York: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse, the modes and media of contemporary communication*. London & New York: Oxford University Press.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Krogh, Ellen (2000). Danskfagets udfordring. I Esmann, Karin, Rasmussen, Alma & Birde Wiese, Lisbeth (Red.), *Dansk i dialog*. Köpenhamn: Dansk lærerforening.
- Langer, Judith, A. (2004). *Getting to excellent, How to Create Better Schools*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith, A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lgr 11, kursplaner och kunskapskrav, tillgängliga via:
<http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/23894#paragraphAnchor0> hämtade [20110327]
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2002). Students' encounter with different texts in school. I Naucleur, Kerstin (Red.), *Papers from the Third Conference on Reading and Writing. Working Papers no 50*, Lund University: Department of Linguistics, 46–61.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I Bjar, Louise (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2010). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I *Rapport från ASLA:s höstsymposium 2008* ASLA:s skriftserie hämtad på http://www.did.uu.se/carolineliberg/documents/asla08_liberg.pdf [20100520]
- Lpf 94, tillgänglig via <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071> [20100519]
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). Narrativ kompetens: En förutsättning i multimodala textuniversum?. I *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 34, 107-117.
- Maagerø, Eva & Seip Tønnessen, Elise (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I Hasan, R & Thompson, G. (Red.), *Literacy in Society* London, New York: Longman.

- Malmgren, Lars-Göran (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester & New York: University Press.
- Molloy Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Måhl, Per (2008). *Lässtandarder – diagnoser i övergången mellan år 9 och år 1 (gy) relaterade till kursplanemål*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Nationalencyklopedin*, Platon <http://www.ne.se/lang/platon> [200100310]
- Nemeth, Ulrika (2011). *Jakten på den godkända texten: läspraktiker och internetanvändning på gymnasieskolan*. Licentiatavh. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig:<http://www.avhandlingar.se/avhandling/d73920f19b>
- NLG (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. I Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Red.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London & New York: Routledge.
- Nordberg, Marie (Red.) (2008). *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Nordicom (2010). *Mediebarometern 2009*. Göteborgs universitet.
- Norlund, Anita (2009). *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 273.
- Olin-Scheller, Christina (2007). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasielevs textvärldar*. Diss. Karlstad universitet. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Palincsar, Ann Sullivan & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. I *Cognition and Instruction* 1/84, 117-175.
- Pelz-Wall, Tanja (2008). Interaktiv kommunikation. I Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- PISA websida
http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235979_1_1_1_1_1,00.html [20100922]
- Pradl, Gordon M. (1996). *Literature for Democracy. Reading as a Social Act*. Portsmouth & NH: Boynton/Cook Publishers.

- Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborgs universitet. Göteborg: Studies in Educational Sciences 149.
- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Roe, Astrid (2009). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossmann, Gretchen B. & Rallis, Sharon F. (2003). *Learning in the Field. An Introduction to Qualitative Research*. London, Thousand Oakes, & New Delhi: Sage Publications.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (2008). Design och meningsskapande – en inledning. I Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I Rönnerman, Karin (Red.), *Aktionsforskning i praktiken. Erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (2008a). Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett design-teoretiskt perspektiv. I Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, Staffan (2008b). Pedagogiska texter – ett sätt att designa läroprocesser. I Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, Staffan, & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

SIRIS:

http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,9139&_dad=portal&_schema=PORTAL [20101024]

Skolverket (2000a). Gymnasieskolan, ämneskommentarer, kursplaner och betygskriterier i Svenska A. Tillgängliga:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=> [20100516]

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extraId=> [20100516]

Skolverket (2000b). Grundskolan, ämneskommentarer, kursplaner och betygskriterier i svenska. Tillgängliga:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> [20100516]

Skolverket (2000c). *Kursplan Medieproduktion*. Tillgänglig:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&infotyp=5&skolform=21&id=3829&extraId=> [20101102]

- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2007a). *PIRLS 2006: läsförståelse hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>
- Skolverket (2007b). *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera : naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1760>
- Skolverket (2007c). *Vad händer med läsningsen?: en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2010a). *Nyhetsbrev PISA 2009*. Tillgängligt: <http://www.skolverket.se/sb/d/4308/a/23165> [20101216]
- Skolverket (2010b). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap - Resultaten i koncentration*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2010c). *Lgr11: Kursplan i Svenska för grundskolan*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Svenska.pdf> [20110310]
- Skolverket (2010d). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Statens skolverk. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2315>
- Skolverket (2011). *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/39/50/Gymngemensamma.pdf> [20110310]
- Snow, Catherine E., Griffin, Peg & Burns, Susan M. (Red.) (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading, Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Street, Brian, Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (2009). Multimodality and New Literacy Studies. I Jewitt, Carey (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Abingdon & New York: Routledge.
- Sträng, H. Monica (Red.) (2005). *Samspel för lärande, Didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Jan (1995). Den diskursiva texten. I Holmberg, Claes-Göran & Svensson, Jan (Red.), *Medietexter och medietolkningar*. Nora: Doxa.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Grunnleggende ferdigheter for grunnskolen*. Hämtad på <http://www.utdanningsdirektoretet.no/grep/Grunnleggende-ferdigheter/visning=3> [20091124].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I Bjar, Louise (Red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Wiksten Folkeryd, Jenny (2006). *Writing with an Attitude*. Diss. Uppsala universitet. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Linguistica Upsaliensia 4.
- Wood, Karen D. & Blanton, William E. (Red.) (2009). *Literacy Instruction for Adolescents, Researched-Based Practice*. New York: Guilford Press.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Diss. Växjö universitet. Växjö: Växjö University Press.

Opublicerat material

I författarens förvar:

Arbetsuppgifter so-undervisningen lå 09/10.

Enkätundersökning "Textvanor".

Klassamtal 20091116, ljudinspelning.

Kvalitetsredovisning 2009/2010 samhällsprogrammet arbetslag.

Lärointervjuer: Lars: lärointervju 20091030, Sofia: lärointervju 20091128, Karl: lärointervju 20091203. Ljudinspelningar, transkriptioner och minnesanteckningar.

Observationer: helklassundervisning Lars 20091209, helklassundervisning Lars 20091210, helklassundervisning Sofia 20100331. Observationsanteckningar.

Samtal: Lars 20091214. Minnesanteckningar.

Texter i undervisningen lå 09/10.

Textsamtal: Textsamtal grupp 1: 20091110 exempel A-G, textsamtal grupp 2: 20091110 exempel A, textsamtal grupp 3: 20091110. Ljudinspelningar, transkriptioner, och observationsanteckningar.

BILAGOR

- Bilaga 1: Sammanställning av ”Enkät om dina textvanor”
- Bilaga 2: Elevernas förslag till kursinnehåll hi/sh lå 09/10
- Bilaga 3: Elevinformation angående forskningsprojekt om läsning
- Bilaga 4: Frågor till halvstrukturerad intervju: lärare
- Bilaga 5: Textuppgifter
- Bilaga 6: “Discourses of writing and learning to write” (Ivanič 2004)

Bilaga 1

Sammanställning av "Enkät om dina textvanor", 25 elever: 18 flickor, 7 pojkar (redovisas F/P)

Utgå från en genomsnittlig dag under terminen när du svarar på de två första frågorna.

1. Vilka olika former av text möter du under en dag? Ge exempel på vad det kan vara och i vilket sammanhang.

		Exempel	Sammanhang
ljud	25: 18/7	musik, samtal	
rörlig bild	23: 16/7	Tv, film, datorspel, bildspel	
bild	17: 12/5	reklam, foto via datorn, tidning, MMS, konst	
skrift	25: 18/7	skoltext, skrift via datorn, tidning, egen skrift, skrift i mobilen, böcker	
annat teckensystem	4: 2/2	kroppsspråk	

2. I vilka former möter du skrift under en dag? Ge exempel på vad det kan vara och i vilket sammanhang.

		Exempel	Sammanhang
via mobil	25: 18/7	SMS, e-book	
via dator	22: 15/7	chat, bloggar, tidningars hemsidor, facebook, datorspel, mail	
via Tv	18: 12/6	film, tv-text, text-tv	
tryckt på papper	21: 17/4	skoltext, tidningar, post, böcker	
annat medium 1:	0/1	trafikskyltar	

3. Hur ofta läser du olika typer av pappersbaserad skrift och i vilket sammanhang?

varje dag	varje vecka	sällan	aldrig	Sammanhang
Tidskriftsartikel				
0/3	6/3	11/0	1/1	skolan
Dagstidningsartikel				
3/2	10/3	4/2	1/0	frukost, buss, skola
Artikel i ungdomstidning				
0/0	5/0	9/4	4/4	
Faktabok				
0/1	7/2	10/4		hemma skola
Skönlitterär bok				
6/2	4/1	6/4	1/0	skolan hemma sommaren
Annat:				
0/2		3/0		skoluppgift skolbok busstabell

Om du svarat ”annat”; vad är det du läser? Post, busstabell

4. Vilken typ av pappersbaserad text har du lättast för att förstå?

Tidningsartiklar, skönlitteratur, sporttext, serier, ”jag förstår allt”

5. Vad tror du det beror på?

Lust, enkelhet, vana, bra läsare.

6. Vilken typ av pappersbaserad text har du svårast för att förstå?

Faktatext i böcker, skoltex, tidskrifter.

7. Vad tror du det beror på?

Specialiserat område, ointresse, komplicerat språk

Tack för dina svar!

Bilaga 2

Elevernas förslag till kursinnehåll hi/sh lå 09/10

Grekisk mytologi	Det okända – okända ting, spöken
Antikens Grekland	Häxkonster voodoo
Grekiska gudarna	Amazonerna
Romarriket, antikens Grekland det gamla egypten	Astronomi
Greklands storhetstid	Mysterier som inte lösts
	Svensk folktro
Romarriket	Demokrati/diktatur (Kina)
Pompeji	Kinesisk historia
Lära mer om romarriket (studieresa till Pompeji) ☺	Asien Kinas Historia
Gladiatorerna	
Historiska kvinnor	De 7 underverken- Mayatemplet, kinesiska muren, pyramiderna, Petra o.s.v.
Gömda skatter	Naturkatastrofer
Indianer, Maya Inca Aztecer (kultur religion)	Kungadömen, t ex Ryssland, England, Frankrike
Indian stammar	Franska Revolutionen
Olika stammar och deras kultur	Situationen i Belgien
Mytologi aztekerna och mayafolket	
Svart historia (från slaveri till nutid)	Hur det utvecklats från typ romartiden (jämförelser)
Andra världskriget	Vietnamkriget
Världskrigen	Kriget i Irak
Andra världskriget	Vietnamkriget
Första och andra världskriget	Folkmord Rwanda
Prata om andra världskriget	Apartheid
	Mellersta östern, varför läget är som det är?
	FN
Slavarbete, förtryck USA	Människornas vandring, Härstammar alla från Afrika?
Politiken i USA genom tiden	Dinosaurier
Amerikansk historia	Pirater
	Bermuda triangeln
Häxor	U-länder – det finns fler än Afrika
Häxbränder (1600 talet)	
Läsa om svenska stormakten	1900-talet
Sveriges storhetstid	Första rymdfärden
Snapphanar	Rockhistoria
Gamla slott i Sverige	

Landstyre, skillnaden mellan diktatur och demokrati	Jack the ripper (se filmen) Djingsis Khan, Kublai Khan Hunnen Attila, Mongolen Djingsis Khan
Konspirationsteorier	Napoleon
Terrorism	Idi Amin
"Rättegångar" Göra egna påhittade rättegångar. Komma på brott, straff, bevis, vittnen o s v. (Studiebesök, gå på rättegång?)	Anastasia Hitlers liv Leonardo davinci Che Guevara Hitler Josef Stalin Winston Churchill Shakespeare
USA:s Presidenter	FN-rollspel
Che Guevara kommunismen	Ekonomi i dagens samhälle/studentekonomi
Fördjupning av miljöfrågor	Vad Sveriges partier står för
Djurförsök	Partiernas ståndpunkter i olika politiska frågor. Soc tycker så, mp så o s v.
Svininfluensan	Kommunism
Tolka och kritisera dagens nyheter och frågor som berör oss nu	Alkohol och droger
Mediernas roll i samhället	
Studiebesök	
Titta på lärorika och historiska filmer med budskap	
Studieresa till något historiskt	
Kanske något besök från människor som varit med om någon historisk händelse	

Bilaga 3

Till elever i xxx: information angående forskningsprojekt om läsning

Under läsåret 09/10 har arbetslaget planerat att klass xxx ska delta i ett forskningsprojekt med syfte att stärka läsning av de skrivna faktatexter som används i utbildningen. Tanken är att ni ska arbeta för att utveckla den kunskap och teknik ni redan har för att göra läsningen mer aktiv. Detta ska förhoppningsvis öka förståelsen.

Forskningsprojektet är ett led i skolans arbete för att öka måluppfyllelsen. Jag som leder projektet heter Petra Magnusson och är själv lärare. Just nu går jag en forskarutbildning och jag har valt att inrikta mitt arbete på elevers läsning av skriven, pappersbaserad text.

Ett led i arbetet är att undersöka hur teorier fungerar i verkligheten och det är här ni elever kommer in. Jag planerar att genomföra enkäter, enskilda intervjuer och observationer med ljudinspelning i klassrummet vid flera tillfällen under läsåret. För att kunna genomföra arbetet måste ni samtycka till att era röster blir inspelade under intervjuer och diskussioner. Er identitet kommer naturligtvis inte att vara känd av någon annan än mig och jag kommer att arbeta efter de etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet har fastställt. Det innebär bl.a. att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Jag är mycket tacksam om ni fyller i nedanstående talong.

Mvh.

Petra Magnusson

tel arb: xxxxxxxxx hem: xxxxxxxxx petra.magnusson@xxx.se

Jag samtycker
 samtycker inte

till att delta i forskningsprojektet som beskrivs ovan.

xxx _____ (datum)

_____ (namn)

Bilaga 4

Frågor till halvstrukturerad intervju: lärare

1. Diskussion utifrån enkätresultaten: - dina kommentarer.
2. Hur uppfattar du elevernas textkompetens?
3. Hur ser du på skolans / din roll i att utveckla deras textkompetens? Vilka strategier använder du dig av?
4. Hur ser du på skolans / din roll att utveckla deras förmåga till läsning av traditionell pappersburen skrift? Vilka strategier använder du dig av?

Bilaga 5

Textuppgifter

Exempel på uppgifter till skrift

Om texten "Amerikas tre raser" om Alexis de Tocquevilles resa och bok

Du får nu en text ur Sven Lindqvists bok "Antirasister" där han i korta berättelser beskriver ett antal människor som redan på 1800-talet bekämpade rasism i något sammanhang. Texten handlar om en bok av Alexis de Tocqueville och innehåller en del citat ur den.

Läs först texten som du brukar, med de vanliga textfrågorna till hjälp.

1. Lär dig stava till Tocqueville utan att tjuvkika här.
2. Här är några knepiga ord/formuleringar ur texten. vad betyder/innebär de?
Aristokrat
Morenas öde i Spanien
"De ser tvärtom barbariet som en utmärkelse"
"Civilisation"
Kräsmagad
Värdepremiss
Sur l'inégalité
"Det ariska blodet försumpas"
Doktrin
3. Vad menar Tocqueville med "Amerikas tre raser"?
4. Hur tror du att Tocqueville skulle ha velat förändra det USA han mötte?
5. Varför tror du att Tocqueville sa emot sig själv genom att på samma gång uppröras över hur indianer och svarta behandlas i USA och tycka att Frankrike ska kolonisera Afrika?
6. Hur kommer det sig att Knox och Gobineau såga som "kufar" i Europa medan de togs emot mer positivt av amerikanska rasister? Fanns det inga rasister i Europa?

Lycka till!

Att arbeta med text om historia och brott.

Hushåll, heder och ära av Dag Lindström

Du får en ganska svårläst text av Dag Lindström, hämtad ur boken Bryta, bygga, bo. Vi har markerat ett par avsnitt som du ska läsa mycket noga och arbeta med

på djupet. Det är en ganska svår uppgift som du kommer att få tillräckligt med tid och hjälp för att klara.

Första avsnittet börjar på sidan 76. Nästa börjar på s. 82 och det sista du ska läsa den här gången börjar på s. 84. vi har markerat med röda streck i kanten. Du får dock hela kapitlet och det finns inget förbud att läsa mer än det vi markerat.

1. Författaren beskriver två olika sätt att förklara varför människor har gjort som de har gjort. Vilken är skillnaden mellan de två sätten att tänka?
 2. Hur ser det ut i den verklighet du känner till idag, jämfört med på 14-1600-talen?
Arbete/fritid?
Familj/samhälle?
Vardag/fest?
 3. Vem av de två forskarna tror författaren Dag Lindström på?
- Fråga 2 och 3 vill vi att du besvarar skriftligt och lämnar in till oss.

Vid det här laget känner du säkert till metoden för att knäcka en svårläst text:

1. **Förstå alla ord och uttryck.** Det här är ett steg som måste få ta den tid det tar, det lönar sig inte att slarva. Att lära sig ett nytt ämnesområde handlar mycket om att lära sig de ord som ämnet innehåller.
2. **Sammanfatta hela textens budskap i högst tre meningar.** Genom att tvinga sig att sammanfatta väldigt kort tvingar man sig att tänka efter vad som är det allra viktigaste budskapet i en text.
3. **Dela in texten i naturliga avsnitt.** Sammanfatta varje avsnitt i högst tre meningar. Genom att dela upp texten i avsnitt ser man hur författaren har tänkt, vilket kan vara viktigt för att förstå innehållet.
4. **Din egen uppfattning om textens budskap.** Det är viktigt för förståelsen att på något sätt ta ställning till det man läst. Är det trovärdigt? Stämmer det med det du tidigare visste? Hittar du i texten värderingar som du håller med om eller tar avstånd ifrån? Det här är förstås svårare ju mindre kunskaper man har om textens ämne.

Exempel på uppgifter till film

Arbetsuppgift runt konurbationer – sammanväxande jättstäd III

Ni ska – i grupper om ca 10 elever – se en av fyra filmer om en av världens riktigt stora städer. Nästa måndag ska ni presentera filmen, eller rättare sagt dess innehåll, för resten av eleverna. Filmerna är mellan 55 och 60 minuter långa, men ni får god möjlighet att stoppa, spola tillbaka, titta igen o s v. När ni är klara ska filmen vara grundligt dissekerad!

Behandla filmen som vilken text som helst

- 1 Förstå ord och uttryck (när texten är en film kan det ju vara bilder, ljud o s v också).
Speakerrösten är på danska, och det finns engelsk textremsa. Det gör väl det hela lite svårare, men omöjligt finns inte!
- 2 Sammanfatta hela filmens budskap i högst tre meningar
- 3 Dela in filmen i avsnitt, sammanfatta varje avsnitt i högst tre meningar
- 4 Egen åsikt i filmens ämne.

Frågor att ha i åtanke när ni analyserar filmens budskap:

Vilka problem visas upp eller lyfts fram i filmen?

Infrastruktur	materiella brister, t ex avsaknad av avlopp, vatten, elektricitet mm brist på samhällsservice, t ex sophämtning, skolor eller sjukhus kommunikationer mellan stadsdelar och omvärld
Brottslighet, normlöshet	
Segregation	
Sjukdomar	
Utbildning	
Annat	

Vem är det som kommer till tals?

Har olika människor olika tankar om lösningar?

Har filmmakarna egna förslag eller åsikter som kommer fram i filmen?

Resultatet redovisas muntligt för hela klassen nästa måndag. Ni får gärna visa korta avsnitt av er film för att exempel ska bli tydliga.

Bilaga 6

Discourses of writing and learning to write (Ivanič 2004)

Discourses	Layer in the comprehensive view of language	Beliefs about writing	Beliefs about learning to write	Approaches to the teaching of writing	Assessment criteria
1. A SKILLS DISCOURSE	THE WRITTEN TEXT	Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	SKILLS APPROACHES <i>Explicit teaching</i> 'phonics'	accuracy
2. A CREATIVITY DISCOURSE		Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.		
3. A PROCESS DISCOURSE	THE MENTAL PROCESSES OF WRITING	Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental processes and the practical processes involved in composing a text.	THE PROCESS APPROACH <i>Explicit teaching</i>	?
4. A GENRE DISCOURSE		Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	THE GENRE APPROACH <i>Explicit teaching</i>	appropriacy
5. A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE	THE WRITING EVENT	Writing is purpose-driven communication in a social context.	You learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	FUNCTIONAL APPROACHES <i>Explicit teaching</i> PURPOSEFUL COMMUNICATION <i>Implicit teaching</i> 'communicative language teaching' LEARNERS AS ETHNOGRAPHERS <i>Learning from research</i>	effectiveness for purpose
6. A SOCIO-POLITICAL DISCOURSE	THE SOCIOCULTURAL AND POLITICAL CONTEXT OF WRITING	Writing is a sociopolitically constructed practice, has consequences for identity, and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	CRITICAL LITERACY <i>Explicit teaching</i> 'Critical Language Awareness'	social responsibility?

Figure 2 Discourses of writing and learning to write

Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series

Licentiate Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Licentiate Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008 until 31 May 2011)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

1. Öhman-Gullberg, Lisa: Movere. Att sätta kunskap i rörelse. 2006.
2. Lutz, Kristian: Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. 2006.
3. Horck, Jan: A mixed crew complement. 2006.
4. Economou, Catarina: Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? 2007.
5. Christensen, Jonas. Företagsekonomi och ekonomiska studier i Litauen. Om ett universitetsämnes konstituering. 2007.
6. Schenker, Katarina. Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning – med hjälp av digitala verktyg. 2007.
7. Holmgren, Barbro. Svensklärares arbete. Om villkor för gymnasieskolans svenskämne. 2008.
8. Hansson, Fredrik: Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal. 2008.
9. Amhag, Lisbeth. Potentialen och rösterna i nätbaserade dialoger. Dialogiska och medierande redskap för lärande. 2009.
10. Jonasson, Kalle. Klungan och barndomens sociala rum – Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen. 2010.
11. Welwert, Gunnilla. "Bilderna påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. 2010.
12. Dahl, Christoffer. Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. 2010.
13. Lundström, Mats. Vetenskap eller pseudovetenskap? En studie om elevers uppfattningar om naturvetenskap, pseudovetenskap och tillförlitlighet. 2010.
14. Lansheim, Birgitta. Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser. 2010.
15. Kouns, Maria. Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andra språk. 2010
16. Skans, Anders. En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. 2011.
17. Lelinge, Balli. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. 2011.

18. Bringéus, Eva. När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass. 2011.
19. Källström, Lisa. Berättelser om en röd stuga. Föreställningar om en idyll ur ett svensksdidaktiskt perspektiv. 2011.
20. Magnusson, Petra. Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv. 2011.

Världen idag är full av texter. Sätten att producera, distribuera och konsumera mening förändras ständigt genom den tekniska utvecklingen. De texter ungdomar möter på fritiden matchar sällan texterna som används i skolan. Hur kan lärare tackla utmaningen att arbeta med läsutveckling i dagens skola?

I uppsatsen *Läsning i ny tid* används multimodal teoribildning för att se läsning som meningsskapande i ett bredare perspektiv och i uppsatsen diskuteras möjligheterna som öppnas med detta angreppssätt.

I den undersökta gymnasieklassen analyseras hur lärarna ser på läsning och lärande, hur undervisningens texter ser ut och hur eleverna arbetar med samtal om texter. I intervjuer synliggörs hur lärarna med sinsemellan olika värderingar och utgångspunkter kompletterar varandra i en bred syn på meningsskapande utifrån ett vidgat textbegrepp. Detta vidgade textbegrepp, som bejakar elevernas texterfarenheter, visar sig i undervisningens texter som kommer från olika textvärldar. I sin undervisning balanserar lärarna form och innehåll i syfte att utveckla elevernas läsning.

Det visar sig att lärarna genom att använda sig av en tydlig och strukturerad undervisning i lässtrategier och om texttyper samt genom att utnyttja samtalets potential ger eleverna verktyg för att utveckla läsning. Genom att också bejaka ett vidgat textbegrepp och erkänna betydelsen av elevernas textvanor visar undersökningens lärare på viktiga aspekter i byggandet av en utvecklande miljö för meningsskapande.

ISBN/ISSN 978-91-977103-9-8/1653-6037