

# Lärares rörlighet i text och praktik. En studie av kollegialt lärande

Kristina Danielsson, Ewa Bergh Nestlog & Ellen Krogh

## Introduktion

År 2015 sjösatte Skolverket fortbildningssatsningen Läslyftet, som i dag ingår i Skolverkets nationella skolutvecklingsprogram (Skolverket u.å.). Läslyftet rör inte bara läsande, utan syftar till kompetensutveckling inom det bredare fältet språk-, läs- och skrivdidaktik. Projektet bygger på lärares kollegiala lärande och genomförs med statsbidrag 2015–2019. Inom den perioden förväntas satsningen involvera omkring 20 % av alla lärare inom samtliga årskurser. Flera universitet och högskolor har utarbetat en rad specialiserade moduler i samarbete med Skolverket och dessa kommer även efter 2019 att vara tillgängliga som ett rikhaltigt digitalt kompetensutvecklingsmaterial.

Fortbildningssatsningen bygger på en modell för kollegialt lärande där ett lärarlag inom loppet av en termin samarbetar om att studera teori och planera undervisning och därefter utvärdera individuellt genomförd undervisning. Randahl (2017) har studerat de kollegiala samtalen hos ett lärarlag bestående av svensklärare i deras arbete med två moduler av Läslyftet. Hon visar att lärarna primärt orienterade sig mot sin egen kompetensutveckling, medan samtalen i väsentligt mindre grad rörde elevernas lärande, något som i tidigare forskning om skolutveckling framhävs som avgörande för uthålligheten i kollegialt lärande (Randahl 2017, Timperley 2008). Andersson Varga och Randahl (2017) pekar på att detta kan ha en strukturell bakgrund i att skolornas val av moduler i Läslyftet inte på ett systematiskt sätt har byggt på lärarlagens nulägesanalyser av elevers kunskapsläge, något som i högre grad kunde ha riktat uppmärksamheten mot elevers lärande.

Medan lärares samarbete i Läslyftet således har undersökts i flera studier, saknas studier som också undersöker lärares konkreta klassrumsarbete inom ramen för Läslyftet. Syftet med den här fallstudien är att bidra till fältet genom att dels undersöka lärares kollegiala samtal, dels undersöka hur en lärare omsätter Läslyftet i den egna praktiken. Fallstudien har genomförts inom ramen för ett lärarlags arbete med modulen *Skriva i alla ämnen, åk 4–6* (Skolverket 2015/2018). För det första undersöker vi vad som kännetecknar den kollegiala interaktionen under arbete med det inspirationsmaterial som presenteras i modulen. För det andra undersöker vi vad i inspirationsmaterialet en av lärarna tar fasta på och hur det omsätts i klassrumspraktiken i den efterföljande undervisningsaktiviteten. I en kommande studie undersöks de texter eleverna skapat inom ramen för samma undervisningsaktivitet och hur de i textsamtal talar om sina texter.

## Forskning om kollegialt baserade skrivdidaktiska skolutvecklingsprojekt

Modellen för det kollegiala lärandet i Läslyftet har inspirerats av internationella erfarenheter av kollegiala skolutvecklingsprojekt i stor skala (Randahl 2017, jfr Stoll et al. 2006, Timperley 2008). Det svenska projektet är dock anpassat på olika sätt. I Läslyftet ingår inte inbördes observation och gemensamma analyser av undervisningen, eftersom den svenska modellen bygger på att lärarna ska använda sin ordinarie kompetensutvecklingstid för satsningen (jfr Randahl 2017: 290).

I den nordiska kontexten finns inga andra nationella skolutvecklingsprojekt inom språk-, läs- och skrivdidaktik som i skala eller ambition liknar Läslyftet. Här kan dock nämnas den norska satsningen ”Ungdomstrinn i utvikling” (Utdanningsdirektoratet u.å.), där läsning och skrivning är fokuserade delområden. Inom utbildningspolitiken kan man sen ett tiotal år tillbaka se en allt större uppmärksamhet på litteracitet i skolan, och detta har satt spår i olika politiska reformer. Ett radikalt exempel är Kunnskapslyftet i Norge (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06) som, inspirerat av OECD:s DeSeCo-program, införde ett antal grundläggande färdigheter, bland annat läsning och skrivning, i skolans alla ämnen och årskurser. Detta har i sin tur lett till flera större forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för skrivande i alla ämnen, vilket är av särskilt intresse för denna artikel. Det norska projektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006–2010) involverade ett stort antal lärare från förskola till gymnasium i ett forskningsprojekt om skrivande i olika ämnen med målet ”å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagkompetanse hos nåtidige og fremtidige lærere i forhold til skriving i flere fag” (Smidt 2010:14). Ett huvudfynd i SKRIV och ett centralt fokus i de interventioner som genomfördes inom ramen för projektet var att syftet med skrivuppgifter ofta var underkommunicerat för eleverna, och att skrivuppgifternas relevans och mening framstod som oklar. Därför blev en grundsten i projektets teser om god undervisning att eleverna ska ha klart för sig inte bara innehåll och form i skrivandet, utan också bruksaspekten, det vill säga funktion, skrivsituation och tänkt läsare (Smidt 2010). Analyserna i SKRIV byggde på den triadiska tankemodell som Sigmund Ongstad (2004, 2006) har utvecklat med inspiration från Bakhtin (1986), där alla språkliga yttranden och genrer kan ses utifrån tre aspekter, nämligen form, innehåll och funktion. En motsvarande dialogisk grundmodell används i föreliggande artikels analyser och det är också en central utgångspunkt i modulen *Skriva i alla ämnen*, som lärarna i denna studie arbetat med.

Det danska praxisutvecklande forskningsprojektet ”Skrivedidaktik på mellemtrinnet” genomfördes 2012–2014 i en dansk förortskommun och involverade fem skolor med lärarlag som bestod av lärare från olika ämnen, handledare, skolläda och kommunens läs- och skrivkonsulent (Brok, Bjerregaard & Korsgaard 2015). Syftet med projektet var att undersöka hur

ett ökat fokus på ämnesskrivande kunde främja elevernas skrivlust och läsförståelse och på så sätt bana väg för ett ökat lärande. Även det danska projektet visade att skrivandets funktion typiskt inte kommunicerades till eleverna. Dessutom visade observationer att lärarna inte tydliggjorde ämnens specifika ämnesspråk och sätt att skriva, och det saknades en gemensam kunskap om språk, skrivande, skrivprocesser och skrivandets funktion för tänkande och lärande. En dominerande genre i ämnesskrivandet utanför danskämnet var så kallade kortsvarstexter och fragmenterade svar på lärarens frågor. Detta är en observation som också gjordes inom SKRIV (Solheim, Larsen & Torvatn 2010). Det danska projektets interventioner var enligt Brok och kollegor lyckade och ledde till en förändrad kultur på skolorna, något som främst framkom i lärarnas utvärderingar och reflektioner. Projektet bekräftar därmed Läslifftsprojektets generella relevans, och även relevansen för den Läslifftsmodul om skrivande i alla ämnen som är i fokus för den här studien. I det danska projektet saknas dock den typ av fallstudier av utvecklingsorienterad undervisning som den här artikeln fokuserar.

Norm-projektet (*Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, 2012–2016) involverade ett större antal lärare i 20 norska skolor i en omfattande kvalitativ och kvantitativ interventionsstudie om bedömning av skrivande som grundläggande färdighet i norsk skola. I projektet utvecklade och provade forskare och lärare ut explicita normer för bedömning av elevers skrivande i årskurs 4 och 7 och man undersökte hur dessa normer påverkade elevernas skrivkompetens och lärarnas bedömningspraktik. Projektets grund i socialsemiotisk teori och dess funktionella förståelse av skrivande visualiseras i det så kallade Skrivhjulet (Berge, Skar, Matre, Solheim & Thygesen 2017). Den modellen användes också som grundmodell i den Läslifftsmodul som vi sätter fokus på i den här artikeln. Norm-projektet siktade alltså på att utveckla en bred och nyanserad förståelse av skrivundervisning i skolans alla ämnen, bland annat genom sitt fokus på att utveckla ämnesdidaktiskt relevanta skrivuppgifter, ur såväl lärares som elevers perspektiv.

Sammantaget har den nordiska forskningen om lärares utveckling av kompetenser i ämnesskrivande alltså bland annat visat att det finns ett stort behov av kompetensutvecklingssatsningar som Läslifftet. Den skrivundervisning som observerats inom ramen för dessa utvecklingsprojekt karaktäriserades av att skrivandets syfte var underkommunicerat och att man inte uppmärksammade den roll olika textresurser har i skrivandet. Man visade dock på mycket positiva resultat i samtliga projekt som beskrivits ovan. De kvalitativa fynden i det norska Norm-projektet stöds också av kvantitativ dokumentation som gjorts när det gäller elevernas utbyte av interventionerna (Berge m.fl. 2017).

## Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen*

En fortbildningsmodul inom Läslyftet genomförs under en termin av ett lärarlag som leds av en handledare som har genomgått en särskild handledarutbildning. Materialet som lärarna arbetar med består av artiklar, film, diskussionsfrågor och förslag till undervisningsaktiviteter. Modulerna är strukturerade i åtta delar som man arbetar med under två veckor vardera. Dessa delar består av fyra fasta moment: i moment A förbereder sig deltagarna individuellt genom att ta del av ett inspirationsmaterial, det vill säga att läsa en artikel och eventuellt också se en film som exempelvis visar en undervisningsaktivitet utifrån artikeln. I moment B genomförs ett kollegialt samtal om inspirationsmaterialet, och vid det tillfället förbereder också deltagarna en undervisningsaktivitet som är knuten till innehållet. I moment C genomför varje deltagare undervisningsaktiviteten som en del av sin ordinarie undervisning. I moment D möts lärarna igen för att diskutera erfarenheter från undervisningsaktiviteten.

Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen* (Skolverket 2015/2018) består således av åtta delar som tar upp skrivande och skrivundervisning utifrån olika perspektiv, och där en bärande modell är grundtankarna i *Skrivhjulet*. Modulen i sin helhet är fritt tillgänglig från Lärportalen (Skolverket u.å.) och den har delvis reviderats sedan lärarlaget som följts i denna studie använde den. Modulen utarbetades under ledning av Institutionen för svenska språket vid Linnéuniversitetet och författarna till denna artikel har då medverkat som redaktörer och som artikelförfattare. Bergh Nestlog och Danielsson har också varit involverade i en senare evaluering och omarbetning av modulen. Även om vi alltså själva är involverade i de här delarna av Läslyftsarbetet är föreliggande studie ingen evalueringsforskning. Vårt forskningsintresse utgår alltså inte från de politiska målen med Läslyftet ”att ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga med syfte att förbättra elevernas läsförståelse och skrivförmåga” (Regeringen 2013). Vi har genomfört en explorativ och beskrivande undersökning av de förändringsprocesser av undervisning som sätts igång i och med att lärare deltar i fortbildningen och då specifikt i relation till en av de moduler vi själva har utvecklat.

Denna fallstudie har särskilt fokus på del 5 i modulen *Skriva i alla ämnen*, nämligen ”Val av modalitet”, som introducerar multimodala aspekter på text och textskapande. På Lärportalen introduceras Del 5 så här:

Som skribent väljer man alltid hur texten ska presenteras utifrån sådant som syfte, tänkt läsare och ämnesinnehåll. Den här delen handlar om hur lärare kan stötta eleverna att göra dessa val på ett medvetet sätt. Vi fokuserar då på multimodalitet: hur ord, bild, diagram och liknande väljs och kombineras till en helhet.

Vi ger också exempel på hur lärare kan samtala med eleverna om hur val av modalitet inverkar på vad vi kan säga med en text.

I undervisningsaktiviteten prövar eleverna hur olika modaliteter fungerar för olika syften och de inleder arbetet med att skapa en multimodal text.

Artikeln, ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg 2015/2018), fokuserar de val av modalitet som skribenter alltid måste göra när de skapar text och hur dessa val styrs av ämnesinnehållet och textens funktion. Artikeln visar hur lärare bland annat genom att samtala om text kan stötta eleverna i att göra medvetna val av modalitet i sitt textskapande. Den presenterar grundbegreppet *design* som ett sätt att se på texter ur ett multimodalt perspektiv, där olika resurser bidrar till designen av texten som helhet samtidigt som varje resurs bidrar till innehållet på ett specifikt sätt. Den här huvudpoängen konkretiseras i en diskussion om vilken potential för meningsskapande som kan knytas till modalitet, materialitet och de redskap som används i textskapandet. Avslutningsvis ges exempel på hur lärare kan arbeta och samtala med eleverna om val av modalitet i deras textskapande. Inspirationsmaterielat består utöver artikeln också av en film om en exkursion där mellanstadieelever utforskar en sjö och i olika modaliteter, som ljud och bild, samlar material för ett senare textskapande. Filmen är inte direkt relevant för hur artikelns innehåll omsätts i den undervisningsaktivitet som vi observerat, och därför används den inte ytterligare i denna studie.

Den undervisningsaktivitet som föreslås i relation till del 5 i modulen är att iscensätta ett textarbete där eleverna ska skapa text och där lärare och elever samtalar om hur val av modalitet görs i relation till textens innehåll, skrivsyfte och tänkta läsare.

### **Forskningsfrågor**

Studien utgår från den övergripande frågan om hur teoretiskt baserad skrivdidaktisk kunskap omsätts till lärares klassrumspraktik, där vi alltså ser till de förändringsprocesser som sätts igång med inspiration från en modul i Läslyftet. Den bryts ned i följande specificerande forskningsfrågor:

- Hur dras Läslyftmodulen och mer specifikt artikeln ”Val av modalitet” in i lärarnas kollegiala samtal (moment B i Läslyftet)?
- Hur omsätts temat i artikeln ”Val av modalitet” i klassrums kommunikationen i en lärares undervisningsaktivitet (moment C i Läslyftet)?

### **Teoretiskt ramverk**

Det överordnade teoretiska ramverket för den här studien är Sigmund Ongstads (2004) vidareutveckling av Bakhtins (1986) dialogiska kommunikationsteori i en triadisk grundmodell för yttringar där de tre aspekterna innehåll, form och funktion sammankopplas med Bakhtins begrepp referentialitet, expressivitet och adressivitet. Den triadiska grundmodellen för yttringar används som analysredskap för att undersöka kommunikationen såväl i lärarlagets samtal som i klassrummet.

Som mer specifikt analysbegrepp för lärarnas kommunikation om skrivdidaktisk teori och texter används begreppet *textrörlighet*. Det begreppet har sitt ursprung i Judith Langers (2011) teori om ”envisonment building” i litteraturundervisning och det har utvidgats hos Liberg, Edling, af Geijerstam och Folkeryd (2002) till ett begrepp för *textrörlighet* i en vidare mening. Utifrån enskilda samtal med elever om deras egna texter etablerade de begreppen *textbaserad*, *utåtriktad* och *interaktiv textrörlighet*. Därefter har begreppen använts och vidareutvecklats av ett flertal forskare (se t.ex. Liberg, af Geijerstam, Folkeryd, Bremholm, Halleson & Holtz 2012). Bergh Nestlog (2012), som genomförde individuella samtal med elever, kopplade på samma sätt som vi gör i denna artikel *textrörlighetsbegreppet* till en Bakhtininspirerad triadisk kommunikationsförståelse och använde då begreppen *textbaserad*, *utåtriktad* och *transaktiv textrörlighet*. Halleson (2015) och Visén (2015) använde *textrörlighetsbegreppet* för analys av textsamtal i helklass utifrån begreppen *textbaserad*, *interaktiv* och *associativ textrörlighet*. I föreliggande studie använder vi *textbaserad*, *transaktiv* och *associativ textrörlighet*, där vi i likhet med Bergh Nestlog (2012) använder *transaktiv textrörlighet* för den typ av *textrörlighet* där den som yttrar sig har distanserat sig från texten och diskuterar textens funktion och sammanhang samt på vilket sätt textens innehåll kan förstås och användas i andra sammanhang. Från Halleson (2015) och Visén (2015) har vi inspirerats till att använda *associativ textrörlighet*, i det här fallet för de yttranden som associerar en läst text till exempelvis tidigare erfarenheter eller liknande. Vi visar dessutom att olika aspekter av det triadiska perspektivet på kommunikation i termer av innehåll, form och funktion har dominans i de olika *textrörlighetstyperna* *textbaserad* (textens innehåll och form), *transaktiv* (textens funktion och bruk) och *associativ* (innehåll utanför texten) *textrörlighet*. *Associativ textrörlighet* innefattar i våra analyser också sådana yttringar som har en vag anknytning till artikelns innehåll.

## Design och metod

Studien är designad som en kvalitativ fallstudie (Bryman 2008, Flyvbjerg 2011) och den bygger på data som samlats in under olika faser under ett lärarlags arbete med Läslyftmodulen *Skriva i alla ämnen*. Data genererades genom att vi följde en grupp lärare som arbetade med modulen för att analysera vad som händer under den här typen av kollegialt lärande, både i lärargruppens diskussioner och under den lektion som planerades och genomfördes av en av lärarna i samband med modularbetet. Lärarlaget blev pragmatiskt utvalt då vi kontaktade några skolor där vi hade fått information om att de skulle arbeta med modulen under den termin vi planerat att genomföra datainsamling. Vi fick då tillstånd att använda video- och ljudupptagning vid lärarlagets samtal i moment B och D (se ovan). Lärarlaget bestod av 10 lärare i 13 olika ämnen. Efter att textsamtalen i moment B var genomförda bjöd en av dessa lärare in oss till att videofilma en lektion då hon

skulle genomföra sin undervisningsaktivitet (moment C) i samband med ett temaarbete om Danmark. I lärarlaget slog man ibland samman moment D, alltså uppföljningen av lektionsaktiviteten, med moment B, samtal om nästa del. Detta gjordes då vi skulle följa uppföljningsdiskussionerna om undervisningsaktiviteten för artikel 5, "Val av modalitet". Vid det tillfället visade det sig att lärarna inte hade hunnit förbereda sitt läsande, och flera lärare hade dessutom ännu inte hunnit genomföra undervisningsaktiviteten. Handledaren beslutade då att de istället skulle använda tiden till att läsa och i mindre grupper diskutera artikel 6 (Danielsson & Krogh 2015), alltså den artikel som ligger till grund för nästa del i modulen. Vi fick därmed inte tillfälle att samla data från uppföljningen av undervisningsaktiviteten.

Eftersom vårt forskningsintresse riktar sig mot de processer där teoretiskt baserad kunskap omsätts i klassrumspraktik sätter vi i studien fokus på hur lärarna samtalar om en artikel i den valda Läslyftsmodulen och på en lärares genomförande av undervisningsaktiviteten i relation till den artikel som diskuterats. Att vi valde att följa arbetet med just del 5 var ett pragmatiskt val eftersom det skulle vara praktiskt möjligt att i relation till den genomföra en systematisk datagenerering av observationsdata från lärarlaget. Som nämnts fick vi dock inte tillgång till det uppföljande samtalet om de genomförda undervisningsaktiviteterna.

De data den här studien bygger på består av dels en videofilmad gruppdiskussion där halva lärarlaget diskuterade artikeln, jämte observationsanteckningar som gjordes under större delen av den andra halvans gruppdiskussion, dels en videofilmad lektion i en klass 5, då en av lärarna genomförde undervisningsaktiviteten, jämte bilder av de tavelanteckningar som läraren skapade under den lektionen. Som nämnts genomfördes gruppsamtalen i moment B innan det var klart vilken av lärarna vi skulle kunna följa under den efterföljande undervisningsaktiviteten. Den lärare som bjöd in oss att följa undervisningsaktiviteten hade då deltagit i det gruppsamtal där vi endast förde observationsanteckningar.

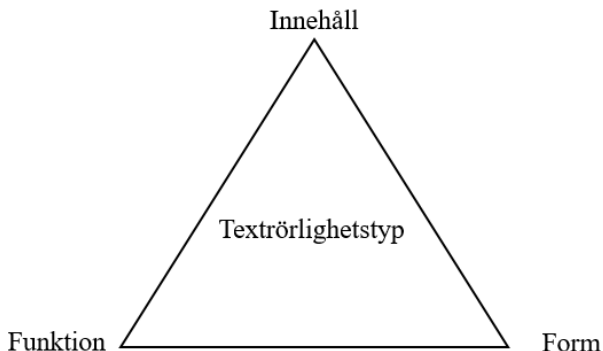
För att säkerställa deltagarnas anonymitet i presentationen av våra resultat har lärarna givits nummer (ibland förkortat L1, L2, osv.), där det kan vara relevant att skilja lärarna åt. I andra fall benämns de "lärare". Den lärare vars undervisningsaktivitet vi följt benämns Fokuslärare eller "läraren". Handledaren benämns genomgående Handledare (eller förkortat H). Eleverna omnämns som Elev, ibland med efterföljande siffra.

### **Analytiska metoder**

Analyserna av såväl lärarnas kollegiala samtal som av klassrums-kommunikationen under lärarens undervisningsaktivitet genomfördes som nämnts genom en kombination av textrörlighet och det triadiska perspektivet på språkanvändning. De tre textrörlighetstyperna textbaserad, transaktiv och associativ textrörlighet, kopplas alltså till innehåll, form och funktion, där

varje textrörlighetstyp skulle kunna manifesteras i någon eller alla dessa tre aspekter på språk.

Figur 1. *Analysmodell – textrörlighet i relation till språkets innehåll, funktion eller form*



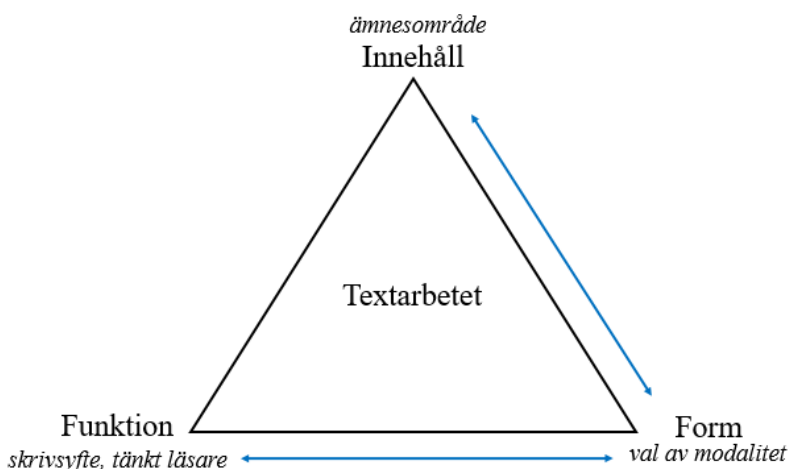
De kollegiala samtalen sekvenserades inledningsvis utifrån innehåll, exempelvis samtalssekvenser om artikelns form, sekvenser som rörde artikelns innehåll generellt eller i relation till den egna undervisningen, eller sekvenser med annat innehåll. Därefter bestämdes textrörlighetstyp. I samtalen kan textrörligheten förväntas komma till uttryck på olika sätt. Den textbaserade textrörligheten rör samtal om själva artikeln, dess innehåll och hur den är formulerad. Den transaktiva textrörligheten kan visa sig i yttranden av metatextuell karaktär om textens funktion och sammanhang, eller genom att lärarna relaterar textens innehåll till olika aspekter av den egna praktiken. Den associativa textrörligheten kan röra innehåll som ligger delvis utanför artikelns direkta budskap men där ett tydligt avstamp gjorts i texten, eller innehåll med en vagare koppling till texten och dess innehåll. Som nämnts ovan kan alla textrörlighetstyper relateras till de tre aspekterna på språkbruk (Ongstad 2004; 2006), men med olika dominans. Den textbaserade textrörligheten kan förväntas domineras av innehåll och form, medan den transaktiva textrörligheten domineras av funktionsaspekten. Den associativa textrörligheten kan ha en lite lösare anknytning till texten och de tre aspekterna på språkbruk än de andra två textrörlighetstyperna men förväntas främst utgå ifrån artikelns innehåll.

Som nämnts ovan rör den artikel lärarna diskuterade hur texters innehåll och funktion är tätt knutna till form, däribland val av modalitet. Därför undersöktes också hur lärarnas samtal rörde hur de i sin undervisning kunde arbeta med texter utifrån de tre aspekterna innehåll, form och funktion. Därmed genomfördes textrörlighetsanalysen på två nivåer. För det första huvudanalysen, som rör den textrörlighet som kommer till uttryck i lärarnas samtal om artikeln. För det andra hur innehållet i lärarnas yttranden kunde relateras till en praktik som bjuder in till textrörlighet på olika sätt när de talade om textarbete i undervisningen. Även fokuslärarens undervisnings-



aktivitet analyserades utifrån textrörlighet, det vill säga hur lärare och elever talade om de texter som aktualiserades under lektionen. Här undersöktes i vilken mån lektionsaktiviteter och samtal bjöd in till de olika textrörlighetstyperna, och i vilken mån texters innehåll, form och funktion fokuserades i samtalen. Därmed tillämpas det triadiska perspektivet på språkbruk även i analysen av undervisningsaktiviteten. Som nämnts ovan syftade den föreslagna lektionsaktiviteten till att läraren tillsammans med eleverna skulle uppmärksamma hur texters form samspelar med innehåll och funktion, så att valen av hur texten ska designas styrs av ämnesinnehåll och funktion. Utifrån det triadiska perspektivet på text och kommunikation kan artikelns huvudbudskap och förslaget till undervisningsaktivitet illustreras av de dubbelriktade pilarna i figur 2.

Figur 2. Fokus i artikeln och i förslag på undervisningsaktivitet i relation till innehåll, form och funktion



## Resultat

Resultatredovisningen inleds med en beskrivning av de kollegiala samtalen om artikeln utifrån de tre textrörlighetstyperna i relation till den triadiska synen på språk, i termer av innehåll, form och funktion. Därefter redovisas klassrumsaktiviteten på liknande sätt. Beskrivningen av de kollegiala samtalen inleds med en kort redogörelse för hur dessa var organiserade. Klassrumsaktiviteten inleds med en översikt över de olika mer eller mindre avgränsade aktiviteter som ingick i lektionen.

### Kollegiala samtal

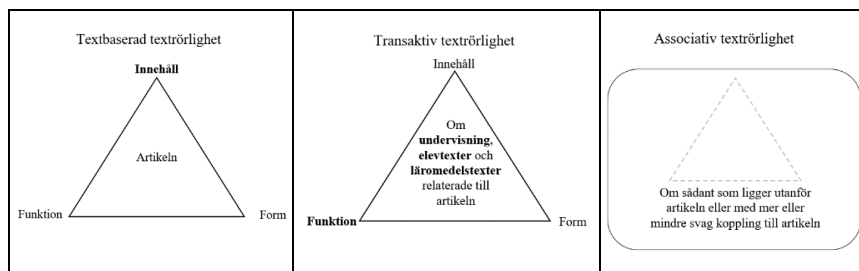
I moment B då lärarna samtalade om artikeln ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg, 2015/2018) delades lärargruppen in i två mindre grupper. Handledaren uppmanade grupperna att dels diskutera artikeln i sig, dels dela

med sig av sina egna erfarenheter av att arbeta med multimodalitet i undervisningen. I anslutning till samtalen skulle handledaren dessutom visa en programvara för att skapa multimodala texter. Efter dessa aktiviteter återsamlades lärarna i helgrupp. Av praktiska skäl filmades endast den ena gruppens diskussion om texten, liksom den efterföljande samlingen i helgrupp. Vid den andra gruppens samtal fördes observationsanteckningar under större delen av samtalet. Den videofilmade gruppen började med att samtala om artikeln, medan handledaren presenterade programvaran i den andra gruppen. Därefter presenterade handledaren programvaran i den videofilmade gruppen och den andra gruppen genomförde då sitt samtal om artikeln. Därmed genomfördes båda gruppsamtalen om artikeln utan handledare. I den uppföljande helgruppsdiskussionen fungerade handledaren som ordförande och fördelade ordet eller ställde allmänna frågor, som exempelvis om vad grupperna hade diskuterat och om det var någonting särskilt de hade fastnat för i artikeln.

De två grupperna organiserade sina gruppsamtal om artikeln på lite olika sätt. I gruppen som videofilmades var ordet fritt och enskilda deltagare initierade spontant nya teman eller kommenterade vad kollegorna sagt. Samtliga deltagare hade artikeltexten framför sig och vid flera tillfällen relaterade de direkt till den. I gruppsamtalet som endast observerades var strukturen sådan att lärarna i tur och ordning tog ordet och de övriga i gruppen kommenterade det som sades. Större delen av den gruppens samtalstid användes till denna pratrunda. I ingen av grupperna gjordes någon överenskommelse om hur samtalet skulle föras, utan sättet att lägga upp samtalet verkade uppstå spontant.

Sammantaget kom alla textrörlighetstyper till uttryck i de kollegiala samtalen om artikeln. Figur 3 ger en översiktlig bild av hur samtalen då relaterade till aspekterna innehåll, form och funktion. I några samtalssekvenser uppvisade lärarna textbaserad textrörlighet (vänster i figur 3). Dessa sekvenser var direkt kopplade till artikelinnehållet och de rörde textens innehåll. Artikelns form, som om den var svårtillgänglig språkligt eller liknande, kommenterades inte. Det fanns också sekvenser med transaktiv textrörlighet, som alltså rör textens funktion. I de sekvenserna relaterades artikelinnehållet till olika aspekter av den egna verksamheten, som undervisning, elev- eller läromedelstexter, alltså hur artikelns innehåll på ett eller annat sätt kan omsättas i den egna praktiken (mitten i figur 3), och då främst utifrån texters formspekt, som att låta eleverna arbeta med bilder och digitala program i sitt textskapande. I andra sekvenser visades associativ textrörlighet. Lärarna samtalande då om sådant som ligger utanför artikeltexten eller om undervisning på ett mer allmänt plan, med en svagare koppling till artikelns innehåll (höger i figur 3).

Figur 3. De tre textrörlighetstyperna i relation till de lästa texterna och lärares undervisning



Gruppsamtalet som videofilmades var alltså fritt upplagt. I det samtalet var textrörligheten ofta transaktiv, då lärarna utgick ifrån artikelns innehåll och relaterade detta mer eller mindre direkt till sin egen undervisningspraktik, både utifrån tidigare erfarenheter och till tankar de hade om hur de skulle kunna utveckla sin praktik. Som nämnts var vissa sekvenser textbaserade och då utifrån artikelns innehåll. Samtalet inleddes med följande replikväxling<sup>1</sup>:

- 1.1 L2: när jag läste den här texten så blev jag så sugen på att ... (skrattar) komma igång ännu mer ... och använda bilder
- 1.2 L1: som specialpedagog kände jag bara *äntligen*
- 1.3 L4: jag tyckte hon den här tjejen som skrev dikten som gick i femman där [L2: ja] var bra ... det var ju otroligt bra för att gå i femman
- 1.4 L2: ofta tycker jag att i SO och NO där är det mer *naturligt* att använda bilder som är *förklarande* [L3: mm] (L2 hänvisade i sin tur till en dikt som skrivits i relation till en bild)
- 1.5 L1: samtidigt som alla bilder i en NO SO bok är ju inte liksom nödvändiga [L2: nej] dom är mer liksom ... för att för att förhöja liksom [L3: lätta upp lite] förståelsen för ... lätta upp och ... att sätta upp en bild på Heliga Birgitta (hänvisar till illustration i artikeln) är ju naturligtvis inte *nödvändigt* för förståelsen men den lättar ju upp för många att aha det var den där ja (pekar snett uppåt) den bilden /.../ så får man andra kunskaper som hur dom såg ut på den tiden /.../
- 1.6 L4: men i NO också tycker jag ... så även om de tittar på bilder så rita egna bilder när dom ska förklara någonting ... typiskt som vi alltid gör ... vattnets kretslopp [L2 och L3: mm] likadant som att förklara ... växthuseffekten ... kan man ju rita

<sup>1</sup> I transkriptionsutdragen används för läsbarhetens skull skriftspråklig stavning. Pauser markeras med punkter, där antalet punkter anger ungefärlig längd (tre punkter motsvarar ungefär en sekund). Frågetecken används för att markera frågetonfall. Betonade ord markeras med kursiv. Utelämnat tal markeras /.../. Inskott i annans replik och sekvenser med samtidigt tal placeras inom hakparentes. Kommentarer om blickriktning, skratt eller liknande placeras inom parentes.

saker ... bilar och kossor /.../ eller när de skriver laborationer då får dom alltid skriva *och* rita [L2: mm] /.../

- 1.7 L1: det är ju som de skriver här (L2 tittar ner i artikeltexten) att ibland är ju bilden bättre och ett *måste* för att förklara än vad texten är ... som till exempel den här ... beskrivningen [L1: ja] ... i slöjd (tittar i artikeltexten, hänvisar till illustration) ... arbetsbeskrivningen på ett förkläde ... utan bilden så förstår man ju liksom inte riktigt [L2: nej] det är ju likadant mycket i NO (vänder sig mot L4) [L4: mm] bilden gör det ju *så* mycket tydligare

De inledande samtalssekvenserna visar hur lärarna rör sig transaktivt i relation till artikelns innehåll som alltså bland annat tar upp hur olika textuella resurser används i olika ämnen. I kommentarerna om dikten och om arbetsbeskrivningen visas textbaserad textrörlighet utifrån innehåll (tur 1.3). Lärare 2, som inledde samtalet, utgick alltså från artikelns innehåll på ett övergripande plan, medan lärare 4 gjorde en explicit koppling till ett exempel som används i denna. Samtalet i stort fortsatte sedan främst med växlingar mellan transaktiv och associativ textrörlighet. Ett exempel på hur textrörligheten växlar från transaktiv till associativ är nedanstående sekvens som följde på en sekvens av transaktiv textrörlighet, där lärarna resonerat om att bildval ska göras i relation till texters funktion. Lärare 4, som särskilt tagit fasta på att artikeln använder exempel där elever i en multimodal text bland annat ska uttrycka en känsla för en plats, tar här sin utgångspunkt i en kommentar som kan ses som transaktiv (inledningen av tur 2.1) för att sedan övergå till en associativ sekvens om hur skolan köpt in en tavla vars motiv upplevdes som deprimerande:

- 2.1 L4: om man sen ska koppla bilder till känslor så kanske jag känner på ett sätt och du på ett annat sätt [ja] när vi ser samma bild [mm] och det är ju inte ... det var det här till exempel ... har ni hört det här om den här stora tavlan som de köpte [L2: ja] som kostade [L1: 450 000] som de har fått plocka ner ... så jättegigantisk ... kunde de inte tänka på det när de köpte den [det fattar inte jag]
- 2.2 L2: [ ja det är lite kon]stigt /.../
- 2.3 L4: för när man tittar på den [flera: ja] ... för den var ju lite deprimerande

Samtalssekvensen gick vidare i ytterligare ett antal associativa turer där man fortsatte att tala om den tavla som köpts in till skolan men som sedan fick tas bort. Lärare 2 drog sedan återigen tillbaka samtalet till texten (tur 3.1) och ett antal turer med transaktiv textrörlighet följde:

- 3.1 L2: (pekar ner i texten) men jag tänkte ... vi ska ju jobba med Tzatziki sen ju (tittar på lärare 4) [L4: ja] då pratar man ju om grupptryck [ja] ... *då* skulle man ju kunna ta olika bilder ... som dom tycker speglar grupptryck
- 3.2 L4: laddade bilder
- 3.3 L2: och prata om det [L: ja] vad det kan vara för situation och känslor och så där
- 3.4 L4: man skriva ... till ... eh ... dikter pratade vi lite om också men
- 3.5 L1: man kan skriva sinnesdikter ... jag ser jag hör [jag känner]
- 3.6 L4: [ja lite]  
som hon hade gjort här (pekar i texten på elevdikten) den var väldigt väldigt fin den dikten /.../

Utöver sekvenserna i första samtalsutdraget, där två av lärarna uttryckte entusiasm inför artikelns fokus på multimodalitet (tur 1.1–1.2), finns ytterligare exempel på hur artikelns innehåll tycks inspirera till förändring av den egna undervisningspraktiken, och där lärarna alltså rör sig transaktivt i relation till artikelns innehåll:

- 4.1 L2: men de här ... jag gillar frågorna (pekar ner i artikeltexten) ... [L4: nej det var jättebra] för det här är frågor jag aldrig ställer när jag använder bilder ... (läser högt ur artikeln) ”Vilken känsla vill du förmedla? Kan bilden behöva kompletteras med verbalspråk för att den ska bli tydlig” och så ... det är den ... den kopplingen gör inte jag idag [L1: nej] när de väljer bild ... [L1: nej nej nej] utan det är bara att välja en random bild dom gillar
- 4.2 L1: eller så tar man utifrån texten de har skrivit och då är ju texten redan färdig /.../
- 4.3 L4: och det beror ju på vad de skriver ... det här var ju så de skulle ju skriva om vad de *kände* när de var i naturen och så här ... [L2: mm] om det är ren fakta då ska man ju inte ha nån bild på nån känsla
- 4.4 L2: nej men det kan ju va varför väljer du just den här lejonbilden? ... för det kan det ju vara både hona [hane unge] att man
- 4.5 L4: [ja så är det ju i och för sig]
- 4.6 L3: ja vad är *syftet* med bilden ... det är väl lite så

I stort kännetecknades detta gruppsamtal alltså av transaktiv textrörlighet, med korta inslag av textbaserad textrörlighet och några längre associativa sekvenser. Utöver associationen till skolans tavelinköp (tur 2.1–2.3) övergick vid något tillfälle samtalet om hur lärarna har använt bilder i den egna

undervisningen till en längre sekvens då de bland annat diskuterade enskilda elever. I den här analysen framkommer det också att särskilt en av lärarna (Lärare 4) uppmärksammat två exempel som används i texten: dels en dikt skriven av en elev i årskurs fem, dels ett exempel på hur elever arbetat med att i bild fånga en känsla från en plats. Det gjorde att samtalet vid flera tillfällen leddes in på antingen diktskrivande eller känsla, både i relation till bild och till elevers förmåga att uttrycka känslor i text.

Den här gruppen relaterade artikelns innehåll till den egna undervisningen i främst transaktiva, men i viss mån också i associativa sekvenser. Då de relaterade till den egna undervisningen riktades dessa sekvenser i hög grad in mot en praktik som bjuder in till textbaserad textrörlighet med fokus på form och innehåll, särskilt bildanvändning, vilket bland annat syns i det fjärde samtalsutdraget ovan. När lärarna explicit anknöt till artikelns förslag till frågor som kan ställas till elever riktades kommentarerna dock in mot en undervisningspraktik som även bjuder in till transaktiv textrörlighet (t.ex. tur 4.1 och 4.6, där lärarna talar om hur de kan ställa frågor om *varför* ett visst bildval gjorts etc.). I övrigt kopplade lärarna i sitt samtal samman bildanvändning med såväl texters innehåll som deras funktion. I flera sekvenser, som exempelvis några av de inledande samtalsturerna i första exemplet ovan, resonerade lärarna generellt om bildanvändning i olika skolämnen och de nämnde då också bilders funktion: ”ofta tycker jag att i SO och NO där är det mer naturligt att använda bilder som är *förklarande*” (tur 1.4). Sammantaget relaterade alltså lärargruppen till triadens alla delar när de talade om texter i undervisningen. Den textrörlighet som elever potentiellt bjuds in till i den praktik som då framträder är i första hand textbaserad (främst form, men i viss mån innehåll) och i någon mån transaktiv, som när lärarna talade om de frågor som kan ställas i ett textsamtal.

Samtalet i den andra gruppen var som nämnts uppbyggt som en pratrunda då deltagarna i tur och ordning fick ordet och de övriga i gruppen i sin tur kommenterade det som sades. I det samtalet var textrörligheten främst associativ. Det dessa lärare framförallt tog upp rörde antingen allmänna aspekter av den egna undervisningen eller hur elevgrupper fungerade i undervisningen. De kommentarer som gavs var också kopplade till detta. Innehållet blev därmed mer eller mindre anekdotiskt i relation till lärarnas undervisningsvardag i stort. Några kommentarer analyserades som textbaserade. Dessa var kopplade till artikelns innehåll. Ett exempel var när en lärare hänvisade till begreppet design, men där kommentaren snarast avvisade begreppets innebörd, exempelvis ”det står att designen inte spelar någon roll, har ni också uppfattat det så?”. Artikeln introducerade som nämnts ovan begreppet design som ett sätt att se på textskapande utifrån ett multimodalt perspektiv, där man kan se det som att olika textresurser på olika sätt bidrar till designen av texten. I artikeln förs också ett följdresonemang om hur skribenter alltid måste ta ställning till hur texter ska designas, alltså formsidan av textskapandet, i relation till textens innehåll och funktion.

Kommentaren om att inte bry sig om design analyserades alltså som textbaserad och kopplad till artikelinnehållet, men den som yttrade detta gick inte i direkt dialog med de resonemang som förs i artikeln. Fokusläraren, vars undervisningsaktivitet vi sedan följde, ingick som nämnts i denna grupp. Hon gjorde vid något tillfälle inspel för att koppla närmare till artikelns innehåll, men samtalet fortsatte därefter mer associativt.

Eftersom lärarna i detta gruppsamtal främst rörde sig associativt i relation till artikeln, och dessutom med en relativt lös anknytning till dess innehåll, blev den del av analysen som rör textrörlighet i relation till den egna undervisningen och samtalets fokus på undervisningstexters innehåll, form och funktion begränsad. Här kan dock konstateras att det främst var formaspekten som uppmärksammades, så som i citatet ovan om design.

Efter arbetet i de mindre grupperna återsamlades hela lärargruppen för att följa upp gruppsamtalen. Handedaren inledde uppföljningen med att vända sig till deltagarna i den grupp som inte filmats: ”om vi börjar med gruppen som satt där inne . . . vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?” och fick svaret ”vi pratade mycket bilder . . . att man kombinerar ord och text och att bild kan förstärka ordens innebörd”. Därefter beskrev en av lärarna en lektion hon hade besökt hos fokusläraren samma dag. Temat under den lektionen var Danmark och den föregick den lektion då fokusläraren sedan valde att genomföra undervisningsaktiviteten:

- 5.1 L6: och Fokusläraren hade ju lektion idag och visade film om Danmark och sen fick de (dvs. eleverna) ju anteckna ... (tittar på fokusläraren) du hade ju gjort bilder först så de skulle skriva fakta (tittar på handledaren) och så fick de se en liten film och så stoppade hon hela tiden och så fick de ju skriva lite fakta om det och det var ju toppen /.../ och då tänkte jag att det här var ju *perfekt* idag

I en sekvens av transaktiv textrörlighet omsatte alltså Lärare 6 artikelns innehåll till hur kollegan hade arbetat i sin klass samma dag. Därefter följde en längre sekvens då hon associerade till en lektion hon själv haft om påsken i en grupp med elever under en lektion i svenska som andraspråk. Hon nämnde sedan idéer om hur hon skulle kunna arbeta med bild för att stärka det innehållet. Därefter följde en längre sekvens av associativ textrörlighet som involverade flera lärare då de talade om olika digitala verktyg utan att direkt koppla samtalet till artikeltexten eller till hur innehållet i den skulle kunna omsättas i den egna undervisningen.

Den grupp som filmats fick därefter ordet och Lärare 1 inledde med en sekvens med transaktiv textrörlighet då hon kopplade artikelns innehåll till undervisningen:

- 6.1 L1: vi pratade om att det är viktigt att man ... att det är väl valda bilder ... och så pratade vi om det som står i texten just att ibland är bilden både bättre och ett *måste* för att förklara ... både som i NO och matte ... och som i den här sysslöjdsuppgiften då (hänvisar till exempel i artikeln) ... vissa grejer går ju knappt att förklara utan bild /.../ och sen hur svårt det är att hitta bilder till abstrakta saker

En av lärarna i den andra gruppen kopplade då till sina erfarenheter från NO (transaktiv textrörlighet). Därefter var textrörligheten främst associativ, då lärarna diskuterade minnestekniker och liknande, tills Lärare 2, i inledningen till tur 7.1, återkom till artikelns förslag till frågor som lärare kan använda i textsamtal med elever (textbaserad textrörlighet). Det yttrandet följdes av flera kommentarer (se 7.2–7.5) som kännetecknas av transaktiv textrörlighet, då lärarna kopplade artikelinnehållet till den egna praktiken:

- 7.1 L2: så pratade vi om de här frågorna som var med ... de tyckte jag var så bra för jag brukar inte reflektera omkring bilder [H: nej] /.../ ofta blir det ”skriv en text” och ”jaha vill du lägga in en bild?” (skrattar) /.../
- 7.2 H: och det är ju ofta så det kan komma omvänt sen ... kanske det är nationellt prov så .. kommer det frågor på bilden och då är det ju bra om man har vant sig /.../
- 7.3 L1: *använda* bilderna i böckerna eller texterna man läser att man liksom att man verkligen *tittar* på bilden det är ju jättebra knep och börja läsa en text ”läs rubriken titta på bilderna läs bildtexten” sen ... då vet man ju lite vad det handlar om
- 7.4 L7: det pratade vi också om ... att många elever hoppar över det där med bilderna
- 7.5 L9: ja ... och därför brukar jag alltid läsa tillsammans med eleverna nu för tiden /.../ läsa och svara på frågorna det ger ju inget

Båda grupperna inledde alltså den gemensamma uppföljningen med sekvenser som kännetecknades av transaktiv textrörlighet (se t.ex. tur 5.1 och 6.1), vilka sedan följdes av mer associativa sekvenser, där lärarna bland annat samtalade om digital teknik och minnestekniker mer generellt och utan att direkt relatera till artikelns innehåll. I den andra gruppens återberättande ledde ett textbaserat initiativ från Lärare 2 (början av tur 7.1) till ytterligare en längre sekvens som kännetecknades av transaktiv textrörlighet (se t.ex. 7.2–7.5).

Vad gäller transaktiva sekvenser där lärarna relaterade till sin undervisningspraktik riktades dessa in mot en praktik som bjuder in till textbaserad textrörlighet och då främst med fokus på form. På samma sätt utgick stora



delar av det uppföljande samtalet från form (att använda bilder). Det framstår därmed som att gruppen ser detta med bildanvändning som en ny didaktisk utmaning. Med utgångspunkt i bildanvändning gjordes även en del kopplingar till ämnesinnehåll och bilders funktion.

En påtaglig skillnad mellan de två gruppsamtalen om artikeln var att samtalet som fördes i den ena gruppen mer eller mindre genomgående var transaktivt med en tydlig koppling till artikelinnehållet, medan den andra gruppens samtal mer eller mindre genomgående rörde sig associativt, och då med en vag anknytning till artikelns innehåll. Textrörligheten i de två gruppsamtalen skilde sig alltså åt i viktiga avseenden. En likhet och påtaglig observation är dock att inget av samtalen i någon större utsträckning innehöll sekvenser av textbaserad textrörlighet utöver de exempel som visas i genomgången ovan där innehållet kommenterats. Artikeln kommenterades däremot inte utifrån form. Det kan finnas olika förklaringar till skillnaderna mellan samtalen om artikeln vad gäller textrörlighet, vilket diskuteras under den sammanfattande diskussionen nedan. När det gäller den andra nivån av analysen, alltså hur lärarna i transaktiva – och i viss mån associativa sekvenser – förhöll sig till textrörlighet kännetecknades de sekvenserna av textbaserad textrörlighet med formfokus i relation till textarbete i undervisningen. En intressant iakttagelse som rör handledarens roll är att då deltagarna skulle redogöra för sina samtal i de mindre grupperna ledde handledarens fråga ”vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?” till sekvenser som kännetecknades av transaktiv textrörlighet.

### **Undervisningsaktiviteten**

Fokus i artikeln som undervisningsaktiviteten knyts till är alltså multimodalitet och hur lärare kan arbeta med multimodalitet bland annat genom att samtala om text med eleverna. I artikeln framhålls också att form och innehåll samverkar och att val av form bör göras i relation till ämnesinnehållet, den tänkta läsaren och skrivsyftet, där de två senare tillsammans motsvarar textens funktion. Det förslag till undervisningsaktivitet som anges i relation till artikeln är därför att iscensätta ett textarbete där eleverna ska skapa texter och där lärare och elever samtalar om hur val av modalitet görs i relation till textens innehåll, skrivsyfte och tänkta läsare.

Den lärare vars iscensättning av undervisningsaktiviteten vi följde hade inspirerats till att integrera film i sin undervisning och att låta eleverna i en klass i årskurs arbeta med bilder i sitt textskapande utifrån artikelns ingång mot multimodala perspektiv i undervisning och textskapande. Hon genomförde undervisningsaktiviteten under en lektion som handlade om Danmarks ”natur och miljö”. Lärarens idé med undervisningsaktiviteten var att eleverna skulle skapa egna ”faktatexter” där de skulle kombinera ord och bild och utgå från bilder de valt. Utöver temat om natur och miljö arbetade klassen med andra teman, som Danmarks historia, politik och kända personer från Danmark. Detta gjordes såväl före som efter denna lektion. Utgångspunkten

för den videofilmade lektionen var en undervisningsfilm om Danmark som klassen under den föregående lektionen hade sett mer eller mindre i sin helhet och som de under denna lektion skulle se slutet på med fokus på just Danmarks natur och miljö. Filmen visade bland annat sanddyner och beskrev hur sandens förflyttning påverkar miljön.

Tabell 1. Beskrivning av lektionens aktiviteter i sekvenser

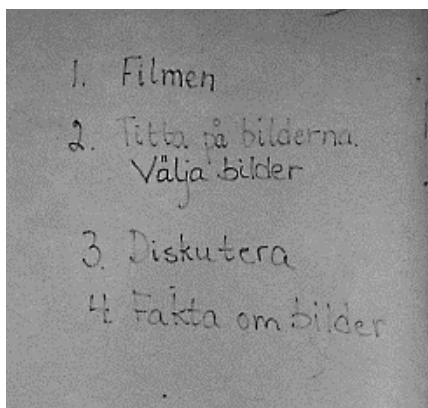
Aktivitet	Kort beskrivning	Ungefärlig tidsåtgång (min:sek)
Lektionsstart		0:20
Genomgång av lektionsplanen	Läraren berättar och noterar på tavlan i punktform vilka aktiviteter hon planerat för lektionen. TEXTBASERAD: FORM OCH INNEHÅLL GENERELLT	5:00
Filmvisning	Några elever sitter vid dator och styr filmvisningen. Läraren ber eleverna stanna filmen då och då för att ställa frågor till eleverna eller för att förklara eller kommentera filmens innehåll eller begrepp som nämns i filmen. Eleverna gör anteckningar i form av stödord eller korta meningar. TEXTBASERAD: INNEHÅLL; TRANSAKTIV: GENERELLT OM INNEHÅLL OCH VAD I FILMEN SOM KAN ANVÄNDAS I KOMMANDE TEXTSKAPANDE	10:30
Gemensam genomgång av bildhäfte	Helklassgenomgång: läraren går igenom ett bildhäfte som hon har förberett och eleverna får kommentera sida för sida vad bilderna visar och om de skulle kunna vara användbara när det gäller Danmarks natur och miljö. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT; TRANSAKTIV: GENERELLT OM INNEHÅLL OCH VILKA BILDER SOM KAN ANVÄNDAS I KOMMANDE TEXTSKAPANDE ELEVER ÄVEN ASSOCIATIV	10:30
Introduktion till textarbete	Läraren introducerar textarbetet som ska göras individuellt: skriv en underrubrik, välj ut bilder och skriv text till bilderna. Mindmap på tavlan med muntliga kommentarer. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT	6:30
Elevernas individuella textskapande	Eleverna skapar egna texter, läraren cirkulerar i klassrummet och samtalar med de elever som markerar att de vill ha hjälp. TEXTBASERAD: FORM, KNUTET TILL INNEHÅLLET GENERELLT	ca 20 min

Tabell 1 ger en översikt över hur lektionen var upplagd, med ungefärlig angivelse av tidsåtgång för de olika aktiviteterna eller sekvenserna. En sådan beskrivning, tillsammans med vad läraren eventuellt explicitgör som mål eller

syfte med lektionsaktiviteterna, kan ge en uppfattning om vad som framstår som centralt i undervisningen (Danielsson 2017). Av tabellen framgår att elevernas textarbete tog längst tid i anspråk (ca 20 minuter), men även genomgången av det texthäfte som eleverna skulle använda som underlag i textarbetet fick stort utrymme (över 10 minuter). Läraren vinnlade sig också om att informera eleverna både om lektionens innehåll i stort (cirka 5 minuter) och om det individuella textarbetet (över 6 minuter). I det följande kommenteras lektionsaktiviteterna och kommunikationen i relation till dessa, dels övergripande, dels i relation till textrörlighetsanalysen. I tabell 1 anges också vilken textrörlighetstyp som framträdde under de olika lektionsaktiviteterna.

Bildarbetet hade en framträdande roll i lärarens beskrivning av lektionens innehåll, något som tydligt relaterar till artikelns multimodala fokus. Genomgående för alla aktiviteter var att läraren involverade eleverna kommunikativt, genom att ställa frågor till dem och genom att öppna för eleverna att ställa frågor till läraren. I introduktionen till lektionen som helhet och till textarbetet uppmanades eleverna att ge inspel om vad de trodde att de skulle göra. I relation till andra punkten på tavlan (figur 4) visade läraren upp det texthäfte som hon hade producerat inför lektionen, och som alla elever hade fått ett exemplar av och hon sa att de skulle välja bilder från häftet. Därefter frågade hon vad eleverna trodde att de skulle göra sen, och en elev inflikade ”diskutera om dom”, vilket läraren bekräftade: ”vi ska diskutera era val”. Den korta replikväxlingen visar att det finns en förväntan hos eleverna att man ska ”diskutera” bilderna. Läraren bekräftade att bilderna skulle diskuteras, men då utifrån ett kommande bildurval: ”vi ska diskutera era val”. Sekvensen har en direkt koppling till undervisningsuppgiftens formuleringar om att genomföra textsamtal, även om det inte görs någon precisering eller fördjupning om vad diskussionen om ”val” ska röra.

Figur 4. Lärarens taveltext, introduktion till lektionsupplägget



Momentet då eleverna skulle skapa texter om Danmarks natur och miljö betecknades av läraren som "Fakta om bilder" (punkt 4 på tavlan). Hon tydliggjorde att det skulle knytas ett innehåll ("fakta") till bildvalet och att det kunde hämtas dels från texter de tidigare hade använt, dels från den film de skulle se klart under denna lektion. Den textrörlighet som eleverna bjöds in till under den introducerande lektionsaktiviteten var textbaserad, med generellt formfokus: eleverna förväntades använda bilder som utgångspunkt i skrivandet och de skulle diskutera bilder utifrån eventuella val inför det kommande textarbetet. Eftersom detta med val inte fördjupades analyserades samtalssekvenser som det ovan om att diskutera bildval som textbaserade med fokus på form. Men läraren poängterade också att eleverna skulle knyta fakta till bilderna. Därmed knöts också ett generellt innehåll ("fakta") till formen.

Under den följande lektionsaktiviteten tittade lärare och elever på avslutningen av filmen om Danmark. Filmvisningen sköttes av två elever som satt vid lärardatorn, medan läraren placerade sig långt bak i klassrummet. Hon bad eleverna att stanna filmen ett antal gånger, ibland för att tillsammans med eleverna reda ut begrepp som kunde vara okända, som 'sandklitter' och 'sandydyn'. Hon påpekade också att eleverna gärna kunde anteckna ("samla fakta") under tiden de såg på filmen och då de pausade denna. Den textrörlighet som eleverna bjöds in till i relation till denna lektionsaktivitet var främst textbaserad, med fokus på innehåll. I och med att eleverna uppmanades att "samla fakta" under filmvisningen bjöds de också in till ett visst mått av transaktiv textrörlighet, då läraren tydliggjorde att filmens innehåll skulle nyttjas i det kommande textarbetet.

Nästa lektionsaktivitet innebar att lärare och elever gick igenom det häfte med bilder som läraren hade sammanställt före lektionen. Bilderna visar olika aspekter av Danmark, där ett antal är tydliga naturbilder, som lövskog och sandydyn, medan andra visar sådant som HC Andersen, stadsmiljö, jordbruk och elproduktion. Läraren uppmanade eleverna att titta på bilderna och "fundera på vilka vi kan använda för natur och miljö". De enades om att först göra en gemensam genomgång av bilderna i häftet. Återkommande under genomgången var frågan om respektive bild i häftet kunde användas för området natur och miljö: "visar den här bilden natur/miljö?". Läraren visade också hur eleverna skulle ta fram ett nytt uppslag i sina anteckningshäften och skriva "Natur och miljö" som rubrik. Hon gick igenom bildhäftet sida för sida och eleverna gav argument för att använda bilderna varvat med en del associationer till egna erfarenheter som vikingar, egna utlandsresor och önskan om fältdagar. Till en del bilder kopplade läraren fakta som hade tagits upp tidigare i undervisningen, som hur stor andel av Danmark som är uppodlad och liknande. Genomgående under detta samtal var att eleverna verkade försöka hitta argument för att varje bild kunde kopplas till Danmarks natur och miljö. Återigen var den textrörlighet som eleverna bjöds in till främst textbaserad, med fokus på form (att använda bilder, att skriva rubrik högst upp på sidan) och på ett generellt plan kopplad till innehåll (i vilken

mån bilderna kan kopplas till Danmarks natur och miljö). Även här bjöds eleverna in till transaktiv textrörlighet, i det att ett bildurval från häftet senare skulle göras i textskapandet. Eleverna själva visade textbaserad textrörlighet med fokus på innehåll då de gav argument för att använda bilderna. I deras spontana kommentarer uppvisade de även associativ textrörlighet då de anknöt till egna erfarenheter och önskningsar.

Under den följande lektionsaktiviteten introducerade lärarna eleverna till det kommande textskapandet: ”nu är det dags för er att jobba med natur och miljö ... använd de hjälpmedel ni har”. Här gjorde läraren en mindmap på tavlan och angav vilka källor eleverna kunde använda för sina texter, bland annat stödord från filmen och en text de tidigare skrivit om Danmark:

Figur 5. Tavelanteckning inför introduktion av elevernas textskapande



Under den här aktiviteten fokuserade läraren delvis på form, delvis generellt på innehåll. Vad gäller form återknöt hon till användning av rubriker: att eleverna redan hade skrivit en huvudrubrik (Danmark) och att de fortsättningsvis skulle arbeta med underrubriken ”Natur och miljö”. Eleverna ställde frågor om hur bilderna skulle användas: ”är det så att vi ska ta bilderna härifrån och så ska vi skriva en egen text om dom? och det får bara handla om miljö och natur?”. Läraren gjorde då tydligt att om någon bild snarare rörde Danmarks historia så ”sparar vi den”. Genomgående uppmanades eleverna att själva välja bilder och att avgöra vad som passar: ”du får välja en som passar till natur och miljö (pekar i mindmapen på tavlan) ... vad *du* tycker passar till natur och miljö”.

Eleverna ställde också frågor om hur många bilder de fick använda:

- 8.1 Elev 1: några frågor ... ett är hur många bilder får man använda?
- 8.2 Lärare: du har ju ett häfte ... du får använda alla om du vill

Samma elev fortsatte med att fråga om hur de skulle skriva texten och läraren svarade ”ni skriver alltså stödmeningar ... välj vad ni vill skriva ... det som vi ska jobba mest med nu är att ni ska lära er att använda er av bilder ... i SO:n”.

Läraren återknöt också till en undervisningsaktivitet som gjorts i relation till en tidigare artikel i samma modul. Den artikeln rörde bland annat texters olika didaktiska funktion, nämligen text för tankeprocesser, så kallade in-texter, respektive text som ska kommunicera med andra, så kallade ut-texter (Bergh Nestlog & Krogh 2015/2018, Liberg 2009):

- 9.1 Elev 1: kommer vi skriva in det här sen på dator?
- 9.2 Lärare: ja jag tänkte att vi ska skriva in det på dator ... vi skriver en så kallad in-text som vi skriver nu sen skriver vi ner det vi har gjort på datorn och då ska ni få möjlighet att välja era *egna* bilder ... nu har ni använt mina
- 9.3 Elev: så det är OK att slarva lite?
- 9.4 Lärare: helst inte man ska ju inte slarva ... så jättemycket

Lite senare återkom läraren till begreppet in-text och benämnde den då som en form av utkast, eller kladd:

- 10.1 Lärare: och varför jag vill att ni ska skriva även kladden eller in-texten är helt enkelt det ... att ni ska se ... hur mycket bättre den blir när ni har jobbat med den ... eller hur?

Även under denna lektionsaktivitet bjöd lärarens frågor och kommentarer till stor del in till textbaserad textrörlighet, med fokus på form, bland annat texters layout, med användning och placering av rubriker. Hon tydliggjorde att det viktigaste med denna text var just ”att använda bilder i SO:n”. Några av lärarens frågor bjöd också in till fokus på innehåll, då läraren talade om att de skulle göra egna bildurval och att de skulle få se att (in-)texterna blev bättre efter bearbetning (t.ex. tur 10.1). Även om läraren inte explicit nämnde innehåll kan dessa kommentarer tolkas som att bildurval och textförbättring rör såväl innehåll som form. Även eleverna initierade samtalssekvenser som visade på textbaserad rörlighet med fokus på form, exempelvis då en elev frågade hur många bilder de fick använda, och då en annan elev undrade om det var okej att slarva lite med texten eftersom den skulle fungera som in-text.

Efter den relativt utförliga introduktionen till textarbetet inleddes sedan aktiviteten då eleverna skapade sina egna texter. Eleverna klippte ut bilder ur bildhäftet och läraren cirkulerade bland dem och gick fram till elever som markerade att de ville ha hjälp. De ställde då såväl innehållsliga frågor som frågor om vilka bilder de fick använda. Läraren fick återkommande frågor om bildval, vilka ofta besvarades som en allmän uppmuntran till eleverna att göra sina egna val:

- 11.1 Elev: får man välja vilken bild man vill?
- 11.2 Lärare: ja som *passar* med natur ... och miljö

Elevernas frågor om hur många bilder som skulle användas fick ofta svar som tydde på att "allt fungerar" utifrån vad de väljer och att det alltså är eleverna själva som ska stå för valet. Det förekom också diskussioner om bildval i relation till vad som får rum på sidan i skrivhäftet, hur mycket man skulle skriva och liknande:

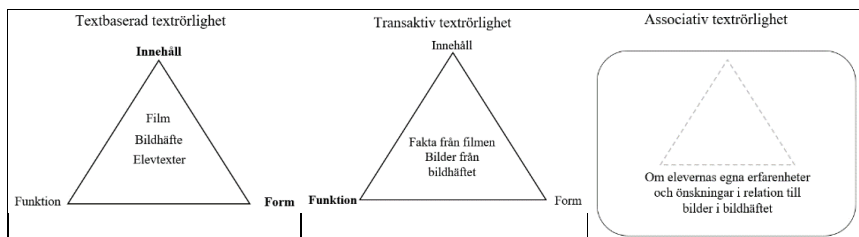
- 12.1 Lärare: det verkar vara ganska mycket du vill skriva, då får du fundera på var du ska placera bilden

Någon gång förekom ett mer innehållsligt fokus men på ett generellt plan, exempelvis när en elev frågade om vilka bilder hon skulle välja och läraren svarade med "hur har du tänkt?". Någon gång ledde läraren in elever mot textens innehåll, bland annat då hon frågade en elev vad hen kunde skriva om skog. Eleven läste då högt från sina anteckningar "Danmark är täckt av tio procent skog" och läraren svarade att "då kan man skriva 'Danmarks yta är täckt av tio procent skog'".

Under de samtal som fördes under textskapandet var den textrörlighet som läraren bjöd in till och som eleverna visade genom sina kommentarer och frågor främst textbaserad och med tydligt formfokus, då eleverna ofta var upptagna av frågor som hur många bilder de skulle använda. Läraren tydliggjorde att det var eleverna själva som skulle göra sina val och att i princip alla val kunde vara bra.

Figur 6 sammanfattar undervisningsaktiviteten som helhet i relation till de olika textrörlighetstyperna och det triadiska perspektivet på yttranden. Analysen ger vid handen att under undervisningsaktiviteten förekom alla typer av textrörlighet och att triadens perspektiv på yttrandens innehåll, form och funktion explicitgjordes mer eller mindre. Den textbaserade textrörligheten med fokus på form var särskilt framträdande, även om andra textrörlighetstyper alltså också förekom. Några instanser fokuserade innehåll, men vanligen i relativt generella termer, som då läraren uppmanade eleverna att "samla fakta" under filmvisningen eller då eleverna argumenterade för att deras valda bilder är relevanta i relation till ämnesområdet Danmarks natur och miljö. Under filmvisningen och genomgången av bildhäftet bjöd läraren in eleverna till ett visst mått av transaktiv textrörlighet, alltså med fokus på texters funktion, då hon tydliggjorde att fakta från filmen respektive bilder från bildhäftet skulle användas i elevernas eget textskapande. Eleverna uppvisade associativ textrörlighet då de på olika sätt anknöt till sina egna erfarenheter och önsknings under genomgången av bildhäftet. Genom att läraren genom hela undervisningsaktiviteten hade mycket tydligt formfokus var hon i dialog med den Läslyftsartikel som undervisningsaktiviteten byggde på och framförallt då det formfokus som är en central del i artikeln.

Figur 6. De tre textrörlighetstyperna i relation till undervisningsaktiviteten



Under lektionen var läraren också i dialog med en tidigare artikel i Läslyftsmodulen, då hon återknöt till begreppet in-texter och kopplade detta till skrivarbetet under denna lektion. Även då bjöd hon främst in till textbaserad textrörlighet med fokus på form och generellt till innehåll: att eleverna senare skulle få göra egna bildurval och att de skulle få se att texten blir bättre när de arbetat med den. Läraren var alltså under lektionen i dialog med flera artiklar i läslyftsmodulen och genom transaktiv textrörlighet använde hon idéer från dessa i sin undervisning. Hon anpassade också sättet att framställa detta innehåll i interaktion med eleverna så att deras meningsskapande skulle främjas.

### Sammanfattande diskussion

Genom denna studie har vi med utgångspunkt i Ongstads (2004) vidareutveckling av Bakhtins (1986) dialogiska kommunikationsteori givit ett exempel på hur teoretiskt baserad skrivdidaktisk kunskap omsätts till lärares klassrumspraktik inom ramen för ett lärarlags arbete med Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen*, där vi särskilt undersökt hur en av artiklarna drogs in i lärarnas kollegiala samtal och hur temat i den artikeln omsattes i en lärares klassrumspraktik. Ett centralt analysverktyg har varit textrörlighetsbegreppet (Bergh Nestlog 2012, Halleson 2015, Liberg m.fl. 2002, Visén 2015) som relaterats till triaden innehåll, form och funktion (Ongstad 2004; 2006). Ur ett metodologiskt perspektiv kan vi konstatera att textrörlighetsbegreppet fungerat väl för att sätta ljuset på lärares förhållningssätt till text i deras kollegiala textsamtal. I likhet med Halleson (2015) och Visén (2015) kan vi också konstatera att begreppet fungerar väl för analys av klassrums-kommunikation och undervisningsaktiviteter vid textarbete.

Textrörligheten kom till uttryck på olika sätt i de mindre gruppernas kollegiala samtal om artikeln "Val av modalitet" och i den undervisningsaktivitet som fokusläraren genomförde i relation till denna. I en av lärargrupperna var textrörligheten i hög grad transaktiv, då lärarna i den gruppen till stor del knöt en artikelinnehållet till den egna praktiken. I den andra rörde sig lärarna främst associativt med relativt svag koppling till artikelinnehållet. I den undervisningsaktivitet vi följde, med temat Danmarks natur och miljö, bjöd fokusläraren främst in till textbaserad rörlighet och då



med fokus på form: bilder skulle vara utgångspunkt för elevernas eget textarbete. Hon anknöt i viss mån också till elevtexternas layout. I några samtalssekvenser bjöds eleverna också in till transaktiv textrörlighet, då läraren tydliggjorde att "fakta" från den film som visades under lektionen skulle användas i eget textarbete och att ett bildurval till texterna skulle göras utifrån ett bildhäfte. Fokusläraren riktade i sin undervisningsaktivitet in sig på vad man skulle kunna betrakta som en mesonivå, att bilder ska ha en funktion i en kommande text, snarare än elevtexternas funktion på global nivå, i relation till sådant som ämnesinnehåll, skrivsyfte och tänkt läsare (jfr Brok m.fl. 2015, Smidt 2010). Detta kanske förklaras av det lite nya sätt att arbeta på som denna lärare prövar, där just formen kommer i fokus.

Att lärarna visade olika textrörlighet i de kollegiala samtalen om Läslyfts-artikeln kan ha olika förklaringar. Innan den större gruppen delades upp i två mindre grupper uppmanade handledaren lärarna att diskutera artikeln dels i relation till artikelinnehållet, dels till den egna praktiken. En sådan uppmaning bjuder in till såväl textbaserad som transaktiv textrörlighet, men samtalen tog olika vägar. Samtalet i den grupp som filmades inleddes med att Lärare 2 gjorde en direkt koppling till texten: "när jag läste den här texten så blev jag så sugen på att komma igång ännu mer ... och använda bilder". Det inspelet genererade sedan en serie inspel från de övriga lärarna med främst transaktiv, men någon gång också textbaserad textrörlighet. Vid ytterligare två tillfällen då samtalet rört sig i associativ riktning anknöt Lärare 1 och Lärare 2 explicit till artikeltexten, vilket ledde till att samtalet fick en transaktiv riktning. På samma sätt gick även den större gruppens samtal från associativ till transaktiv textrörlighet när Lärare 2 återigen gjorde en explicit koppling till artikelns innehåll. Gruppssamtalet som lades upp som en pratruna ledde till att lärarna rörde sig främst associativt. När handledaren vid återsamlingen vände sig till den gruppen med frågan "vad lyfte ni upp från texten som ni kände att ni fastnade för?" ledde det dock till flera sekvenser med transaktiv inriktning, bland annat då en av lärarna berättade om den lektion hon hade besökt hos fokusläraren samma dag.

Det är rimligt att betrakta handledarens roll som central när det gäller de kollegiala samtalens inriktning (Andersson Varga & Randahl 2017). Våra analyser visar dock att en övergripande uppmaning som borde kunna leda ett samtal i en viss riktning – i detta fall mot transaktiv och textbaserad rörlighet – inte självklart styr samtalet just så. Vi har också sett hur enskilda deltagare kan leda gruppens samtal mot olika typer av textrörlighet, såväl genom associativa inspel som genom inspel som leder gruppen närmare texten.

När det gäller transaktiva och associativa sekvenser under lärarnas kollegiala samtal, då de relaterade till textarbete i undervisningen, kännetecknades de sekvenserna främst av inriktning på undervisning fokuserad på textbaserad textrörlighet med formfokus och då särskilt användning av bilder. Artikeltexten resonerar främst på ett övergripande plan om hur olika modaliteter som (skrivet) verbalspråk och olika typer av visuella

resurser har olika potential för meningsskapande i texter. Den tar alltså inte särskilt upp sådana formfrågor som ordval eller hur olika typer av skrivhandlingar byggs upp, som att berätta eller argumentera. Detta avspeglas också i samtalen. I den grupp som i hög grad rörde sig transaktivt i relation till artikelns innehåll relaterades bildarbetet också till innehåll, och då till hur bildanvändning kan se olika ut i olika skolämnena, samt till funktion, då bland annat bildanvändning i olika ämnen relaterades till vilken funktion bilder kan ha.

Fokuslärares tydliga fokus på form under undervisningsaktiviteten var inte helt oväntat. Artikeln "Val av modalitet" introducerar alltså det för lärarna delvis nya begreppet multimodalitet, och texters formaspekt är genomgående framträdande i den texten, även om resonemangen där förs i termer av att texters form alltid samspelar med innehåll och funktion. Utifrån innehållet i gruppsamtalen och fokuslärares undervisningsaktivitet tycks det som att lärarna tagit fasta på texters visuella form, främst bildval.

Fokusläraren gjorde ett antal didaktiska val som tydligt visar hur hon omsatt artikelns multimodala fokus i sin praktik: en film bildade utgångspunkt för iscensättningen av elevernas textskapande, och filmens innehåll bearbetades för att bygga upp elevernas kunskap om Danmark. Film och bilder blev centrala resurser i klassrummet och hon lade upp textarbetet så att elevernas texter skulle utgå från de bilder de valt, snarare än att de skulle välja bilder som illustration till en skriven text. På så sätt prövades en ny ingång till textskapande inom fältet natur och miljö. Samtidigt som form fokuserades på det här sättet hamnade innehållet lite i skymundan: varför bilder och varför just dessa bilder? Att lärarna genomgående anknöt till texters visuella form visar dock sammantaget att de tagit till sig någonting som kanske framstår som nytt i relation till de tidigare artiklarna i modulen och till deras ordinarie undervisningspraktik.

Textrörlighetsbegreppet har utvecklats i relation till hur elever rör sig i texter och det brukar poängteras att ingen textrörlighetstyp är "bättre" eller mer eftersträvningsvärd än någon annan. Istället handlar en utvecklad textrörlighet bland annat om att röra sig i texter på flera olika sätt beroende på läsandets eller skrivandets syfte (Halleson 2015, Liberg m.fl. 2002, Visén 2015). Detta gäller naturligtvis även den textrörlighet som förekommer i lärares kollegiala textsamtal, där olika typer av textrörlighet kan berika samtalet på olika vis. Men med tanke på att Läslyftet och liknande satsningar syftar till att just utveckla lärares praktik kan man anta att särskilt den transaktiva textrörligheten är gynnsam, inte minst den form av transaktiv textrörlighet som uppvisades i den här studien, då en sådan rörlighet innebär att deltagarna relaterar till hur inspirationsmaterialets innehåll kan förstås och omsättas i den egna praktiken.

Vid genomförandet av kollegiala textsamtal kan textrörlighetsbegreppet fungera som ett redskap på så sätt att handledaren bland annat genom upplägg och frågor kan rikta in samtalet på sätt som bjuder in till exempelvis transaktiv

textrörlighet. Vi har också fått syn på den roll som olika typer av inspel i samtalet får. Textrörlighetsbegreppet kan därmed fungera som ett redskap för metarefleksion över samtalen, samtidigt som det kan bidra till att deltagarna blir uppmärksamma på hur de kan driva samtalet i olika riktningar genom sina inspel.

I den här studien använder vi alltså i likhet med Bergh Nestlog (2012) begreppet transaktiv textrörlighet för den typ av textrörlighet där den som yttrar sig diskuterar textens funktion och sammanhang samt på vilket sätt textens innehåll kan förstås och användas i andra sammanhang. Med detta ville vi fånga å ena sidan metatextuella yttranden med fokus på den aktuella textens funktion och sammanhang, vilket motsvarar vad som av andra betecknats *interaktiv* textrörlighet (t.ex. Liberg m.fl. 2002), å andra sidan sådana yttranden som exempelvis rör hur textens innehåll kan tillämpas i olika sammanhang. Analyserna såväl av lärarnas samtal om artikeln som av klassrumsinteraktionen gav vid handen att man inte samtalade transaktivt utifrån ett metatextuellt perspektiv. I lärarnas samtal om artikeln förekom däremot ett antal sekvenser där deltagarna rörde sig transaktivt genom att relatera artikelns innehåll till den egna undervisningspraktiken. I undervisningsaktiviteten förekom sekvenser där läraren på ett generellt plan tydliggjorde att innehåll från filmen, liksom de bilder som valdes ur texthäftet, skulle användas i de egna texterna, vilket analyserades som transaktiva sekvenser. I den här studien finns inte utrymme att fördjupa sig i textrörlighetsbegreppet, men våra analyser visar att det kan finnas grund att vidareutveckla detta begrepp och särskilja fyra olika textrörlighetstyper, där det vi i denna studie benämnt transaktiv textrörlighet ses som två olika textrörlighetstyper: å ena sidan sekvenser som rör texters funktion och sammanhang, och å andra sidan sekvenser som rör hur texters innehåll – och kanske form – kan omsättas i andra sammanhang, exempelvis i den egna praktiken, eller i eget textskapande.

Lärarna gick på olika sätt i dialog med Läslyftsmodulens texter. I framförallt det ena kollegiala samtalet om artikeln kom textens innehåll i förgrunden då lärarna resonerade om artikelinnehållet i relation till den egna praktiken. Under undervisningsaktiviteten gick fokusläraren i dialog med den aktuella artikeln genom sitt transaktiva förhållningssätt där hon omsatte innehåll från artikeln i sin klassrumspraktik. Hon gick också i dialog med ett tidigare introducerat didaktiskt förhållningssätt, då hon återknöt till en artikel som bland annat rörde texters didaktiska funktion, nämligen text för tankeprocesser, så kallade in-texter, respektive text som ska kommunicera med andra, så kallade ut-texter (Bergh Nestlog & Krogh 2015/2018, Liberg 2009). Lärares undervisningsaktivitet visar således att olika delar av Läslyftsmodulens innehåll blev omsatt i undervisningen. I ett utvecklingsarbete som Läslyftet är det rimligt att förändringar sker stegvis och att lärare fokuserar på det som framstår som relevant i förhållande till det egna ämnet och till lärarens tidigare erfarenheter. I det kollegiala samtalet som föregick

undervisningsaktiviteten kommenterade en av kollegorna fokusläraren och sa ”du är lite så här föregångare”, på tal om det en annan kollega berättat om den lektion hon besökt. Fokusläraren gjorde då tydligt att detta var ett första steg för henne: ”det vet jag inte ... men jag känner att jag vill fortsätta för sen ... nästa utveckling är att göra det *ni* gör”, med hänvisning till ett arbete några av kollegorna planerade med utgångspunkt i ett digitalt verktyg som kan användas för att skapa multimodala texter.

Lärarna gick alltså såväl i kollegiala samtal som i klassrumsinteraktionen på olika sätt i dialog med den lästa artikeln och till tidigare texter i modulen. Dessutom ledde arbetet till en intressant utprövning i fokuslärarens praktik. Det är tydliga exempel på hur det kollegiala arbetet givit avtryck i lärarnas förhållningssätt till skrivdidaktisk teori i relation till den egna undervisningen, något som kan relateras till tidigare studier (Smidt 2010, Brok m.fl. 2015) som noterat hur ett kollegialt utvecklingsarbete kan leda till positiva förändringar av lärares praktik.

## Litteratur

- Andersson Varga, Pernilla & Randahl, Ann-Christin (2017). ”Från samtalsledare till förändringsagent? Handledarens roll i Läslifvet”, i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner, Michael Tengberg (red), *Tolft nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Textkulturer*. Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, s. 301–322
- Bakhtin, Michail (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Berge, K.L, Skar, G.B, Matre, S., Solheim, R, Evensen, L & Thygesen, R. (2017). ”Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students’ writing proficiency”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24 (3).
- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa & Krogh, Ellen (2015/2018). ”Skrivuppgifter och samskrivning”, del 3 i Läslifvetsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket. Finns tillgänglig på [www.larportalen.skolverket.se](http://www.larportalen.skolverket.se)
- Brok, Lene Storgaard, Bjerregaard, Mette B. & Korsgaard, Klara A. (2015). *Skrivdidaktik: En vej til læring*. Aarhus: Klim.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. 3rd. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Danielsson, Kristina (2017). ”Vågor och vibrationer: val av lärresurser i ett fysikklassrum”, i E. Insulander, S. Kjällander, F. Lindstrand & A. Åkerfeldt, (red), *Didaktik i omvandlingens tid*. Stockholm: Liber, s. 89–98.

- Danielsson, Kristina & Hertzberg, Frøydis (2015/2018). ”Val av modalitet”, del 5 i Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket. Finns tillgänglig på [www.larportalen.skolverket.se](http://www.larportalen.skolverket.se)
- Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2015). ”Att undersöka texter”, del 6 i Läslyftsmodulen *Skriva i alla ämnen, årskurs 4–6*. Stockholm: Skolverket.
- Flyvbjerg, Bent (2011). ”Case study”, i Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red). *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th edition*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 301–316. Tillgänglig från <https://ssrn.com/abstract=2278194>
- Hallesson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.
- LK06 *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utbildningsdirektoratet.
- Langer, Judith A. (2011). *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline (2009). ”Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens”, i R.T. Lorentzen & J. Smidt (red), *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber, s. 57–68.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2002). ”Students' encounters with different texts in school”, i: Naucclér, K. (red), *The Third Nordic Conference on Reading and Writing for Linguistics. 50*. Lund: Lunds universitet, Institutionen för lingvistik.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny Wiksten, Bremholm, Jesper, Hallesson, Yvonne & Holtz, Britt Maria (2012). ”Textrörlighet – ett begrepp i rörelse”, i S. Matre & A. Skaftun (red), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 65–80.
- Ongstad, Sigmund (2004). ”Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism”, i F. Bostad, C. Brandist, L.S. Evensen & Faber, H.C. (red), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, s. 65–88.
- Ongstad, Sigmund (2006). ”Norskfag og livsverden. Fra språk til kommunikasjon til fagdidaktikk”, i S. Ongstad (red), *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Randahl, Anki. (2017). ”Läslyftet och lärarnas lärande.” *Svenskans beskrivning. 35, Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten: Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 287–300
- Skolverket u.å. Nationella Skolutvecklingsprogram. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/nationella-skolutvecklingsprogram>. Hämtat 10 november 2018
- Skolverket (2015/2018). *Skriva i alla ämnen, åk 4–6*. Läs- & skrivportalen, Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (red). <https://larportalen>.

[skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010\\_skriva-i-alla-ammen-4-6](http://skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-ammen-4-6)

- Smidt, Jon (2010). *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., Larsen, A.S. & Torvatn, A.C. (2010). ”Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme”, i J. Smidt (red), *Skrivning i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Mike Wallace & Sally Thomas (2006). ”Professional learning communities: a review of the literature”, *Journal of Educational Change* 7: 221–258.
- Timperley, Helen (2008). ”Teacher professional learning and development”, *Educational Practices Series 18*. Brussels: International Academy of Education.
- Utdanningsdirektoratet. *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/> Hämtat 10 januari 2019
- Visén, Pia (2015). *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Institutionen för språkdidaktik.