

Mellanstadieelevers rörlighet i sina multimodala geografitexter

Ewa Bergh Nestlog

Abstrakt

Att lära sig ett skolämne innebär att också lära sig att uttrycka kunskaper i ämnet, skriftligt såväl som muntligt. Den här fallstudien är inriktad på mellanstadieelevers sätt att tala om sina egna multimodala texter inom geografiämnet. Elevtexterna är uppbyggda av skrivet verbalspråk och fotografier. Tidigare studier av hur elever talar om egna texter, det vill säga hur de rör sig i sina texter, har huvudsakligen varit inriktade på verbalspråkliga aspekter, inte på aspekter som rör exempelvis bilder. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur eleverna muntligt uttrycker sig om de egna geografitexterna och textskapandet, och vilka tecken på meningsskapande de visar genom sin textrörlighet. De överordnade teorierna utgörs av dialogiska och socialsemiotiska perspektiv (Bakhtin 1986; Bergh Nestlog 2012; Halliday 1978; Kress 2010). Dessa teorier kombineras med textrörlighetsbegreppet (Langer 2011), som tillämpas i analyserna. Materialet består av transkriberade videoinspelningar av totalt fyra intervjuer med två elever. Resultatet visar att den multimodala orienteringen i texterna och geografiämnet framstår som central för eleverna. Genom textbaserad och transaktiv textrörlighet visar eleverna att texterna är betydelsefulla för dem. I synnerhet texternas multimodala karaktär och undervisningens upplägg verkar ha haft stor betydelse för elevernas engagemang och lärande.

Introduktion

Att lära sig ett skolämne innebär att också lära sig att uttrycka sina kunskaper i ämnet. Det innebär att elever i skolan behöver utveckla kunskaper både om ämnesinnehållet och om hur innehållet kan kommuniceras på lämpligt sätt (jfr Moje 2008; Fang & Coatoam 2013; Bergh Nestlog 2020). Sättet att uttrycka kunskaper skiljer sig mellan olika ämnen, vilket har att göra med ämnens olika epistemologi, bland annat vad experter räknar som kunskap och hur de bildar kunskap inom ett ämne (Shanahan & Shanahan 2008). Uttryckssätten har också förändrats över tid. Exempelvis har andelen bilder i läroböcker successivt ökat under de senaste hundra åren, och under 2000-talet har också rörliga bilder genom digitala läromedel blivit vanligare (se t.ex. Bezemer & Kress 2008). Utifrån ett multimodalt perspektiv betonas att olika resurser i en text, som exempelvis ord och bilder, ger olika möjligheter till meningsskapande hos läsaren (a.a.:

171–172). Meningsskapande pågår ständigt när vi tänker, talar, lyssnar, skriver och läser, och även om meningsskapande kan sägas pågå inom individer sker det alltid i specifika sociala sammanhang där olika resurser förekommer (se t.ex. Barton & Hamilton 2000; Bergh Nestlog 2012: 7–9; Gee 2012). När meningsskapandet omfattar nya eller förändrade insikter och kunskaper hos den eller de som deltar, kallar jag det för lärande (jfr Ellström 1992: 68). I den här studien rör meningsskapandet och lärandet kunskaper relaterade till geografiämnet, så som det framstår när elever talar om egna geografitexter.

Denna studie¹, inom *Educational Linguistics*, rör elevtexter i årskurs 5 och 6, närmare bestämt geografitexter uppbyggda av skrivet verbalspråk och fotografiska bilder. Bilderna kommer från filmer med innehåll som tillhör geografiämnet. Filmerna visades ett par gånger och diskuterades i klassen innan eleverna skapade egna geografitexter där de transformerade innehållet från filmen och från muntliga klassamtal som hade genomförts i anslutning till filmvisningarna. I studien undersöks hur två elever talar om sina texter och därmed visar något av sitt meningsskapande i geografiämnet. Tidigare studier av hur elever talar om egna texter, det vill säga hur de rör sig i sina texter, har huvudsakligen varit inriktade på verbalspråkliga aspekter, inte på aspekter som rör exempelvis bilder (Danielsson & Selander 2021: 27–28; se vidare i nästa avsnitt). Inga studier verkar förekomma med inriktning på elevers rörlighet i egna elevtexter, som omfattar både verbalspråk och bilder i geografiämnet.² Denna fallstudie utgör således, även om den är småskalig, ett första kunskapsbidrag med den nämnda inriktningen.

Syftet med den här fallstudien, som rör elevers sätt att tala om sina egna multimodala texter inom geografiämnet i årskurs 5 och 6, är att bidra med kunskap om hur eleverna muntligt uttrycker sig om de egna geografitexterna och textskapandet, och vilka tecken på meningsskapande de då visar. Genom studien söks svar på följande fråga:

¹ Denna studie ingår i ett forskningsprojekt med fokus på en lärares arbete med att utveckla sin undervisning inom ramen för den statliga satsningen Läsluft. Den här studien är den sista av tre fallstudier från den här lärarens och hennes elevers arbete inom geografiämnet, under tiden då läraren tillsammans med kollegor utvecklade sina undervisningspraktiker i anslutning till arbetet med modulen *SkriVA i alla ämnen för lärare i åk 4–6* (Skolverket 2018/2015). Den första studien är inriktad på lärarnas kollegiala läsluftsarbete och hur den specifika läraren omsätter kunskapen i sin klassrumspraktik (Danielsson m.fl. 2019). Den andra studien har fokus på de multimodala texter som eleverna skapar under undervisningsaktiviteten (Bergh Nestlog m.fl. 2020 a), och som eleverna i den här studien visar sin textrörlighet i. Samtliga tre fallstudier har genomförts inom ramen för lärarens läsluftsarbete med den ovan nämnda modulen, som har utarbetats under ledning av Institutionen för svenska språket vid Linnéuniversitetet.

² Sökning i Google Scholar (den 15 januari 2022) med sökorden *multimodal*, *textrörlighet* och *geografi* gav 22 träffar och ingen hade fokus på texter som elever själva har skapat. Sökorden *multimodal* och *text mobility* genererade 18 träffar, och inte någon av de studierna var inriktade på elevers textrörlighet i egna texter och inte heller på geografiämnet.

- Vilka tecken på meningsskapande uppvisar eleverna genom sitt sätt att tala om texterna?

Studien är inriktad på elevers sätt att tala om egna texter som de skrivit i en undervisningspraktik där läraren inspirerats av artikeln i del 5, ”Val av modalitet” (Danielsson & Hertzberg 2018/2015) i läsliftningsmodulen *Skriva i alla ämnen för lärare i åk 4–6* (Skolverket 2018/2015). I den artikeln betonas att skribenter under textskapandet ställs inför val av olika slag. Valen styrs av skrivsyfte, tänkt läsare och ämnesinnehåll, och skribenter behöver därutöver ta ställning till formen för texten, det vill säga vilka resurser (verbalspråk, bilder, diagram etc.) som lämpar sig för texten och hur dessa ska struktureras. Begreppet skrivsyfte är hämtat från den teoretiska modellen *skrivhjulet* (Berge m.fl. 2016). Modellen bygger på idén om att textskapande har ett skrivsyfte (exv. att påverka läsaren) som realiserar i texten genom en eller flera skrivhandlingar (exv. genom att argumentera) (a.a.; Bergh Nestlog m.fl. 2018). I skrivundervisning som bygger på skrivhjulet ses skrivande som en kommunikativ handling genom att intresset inriktas på läsarens såväl som skribentens meningsskapande i relation till textens innehåll (jfr Berge 1988). I skolundervisning är elever och lärare istället ofta inriktade på skrivande som strategisk handling (a.a.: 56), vilket innebär att de har fokus på att skriva för träna inför kommande prov eller på att en elevtexterna ska bedömas i relation till kunskapskrav, i hopp om att eleverna slutligen ska kunna belönas med bra betyg (a.a.: Lindh 2019).

Elevernas meningsskapande kopplas alltså i den här studien till deras textrörlighet, det vill säga hur de talar om sina texter från olika perspektiv (se nedan). I studien är intresset inte inriktat på att analysera graden av textrörlighet eller på hur djupt eleverna rör sig i texterna (jfr Liberg m.fl. 2012), utan snarare på att beskriva textrörligheten i relation till texterna och undervisningen.

Forskning om elevers textrörlighet och geografitexter

Textrörlighet handlar om det meningsskapande som en läsare ger uttryck för när hen med egna ord talar om en text (se t.ex. Bergh Nestlog 2012), vilket i denna studie rör text som en elev själv har skapat. Textrörlighetsbegreppet har vidareutvecklats och använts som analysverktyg framför allt i Sverige. Inom forskningsprojektet *Elevers möte med skolans textvärldar* (Liberg m.fl. 2002; Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006; Liberg 2007) studerades elevers rörlighet i texter de skrivit inom svenskämnet och natur- och samhällsvetenskapliga ämnen. Textrörlighet avser enligt af Geijerstam:

den relation eleven har till sin text, och visar sådana saker som hur eleven kan läsa sin egen text högt, sammanfatta huvudpunkter i texten, förklara oklara avsnitt eller göra generaliseringar utifrån vad han eller hon skrivit. (af Geijerstam 2006: 124)

Resultaten inom ovanstående forskningsprojekt (Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006) visar att många elever, i årskurs 5 och 8 i grundskolan samt årskurs 2 i gymnasieskolan, utifrån olika aspekter visar sig ha lättare för att tala om texter om de hade skrivit inom svenskämnet än inom samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen, något som skulle kunna förklaras av att svenskundervisning av tradition har en tydligare inriktning på både på form och innehåll i språk och texter (Folkeryd m.fl. 2006: 181).

Flera studier visar tydlig koppling mellan undervisning och elevers textrörlighet. Ewa Bergh Nestlog (2012) studerade textrörligheten hos elever i mellanstadiet som hade skrivit texter i olika genrer i svenskämnet och i samhällsorienterande ämnen. Deras textrörlighet kunde relateras till arbetet med texterna i undervisningspraktiken, där läraren inriktade undervisningen på texters innehåll, funktion och form. Anita Vargas studie (2017) visar att lärarens undervisning av läsförståelsestrategier under årskurs 6–9 förefaller ha stöttat eleverna i att röra sig i skönlitterära texter från olika textrörlighetsperspektiv. Yvonne Halleson (2015) och Pia Visén (2015) studerade autentiska textsamtal i helklass i gymnasieskolans ämnesundervisning. Halleson visar på vikten av väl planerade och strukturerade textsamtal för elevers möjligheter att uppvisa olika typer av textrörlighet i historieundervisningen. Visén visar på liknande resultat, nämligen att de studerade elevernas läsutveckling främjas om de på olika sätt får stöd av läraren att röra sig i texter i olika ämnen på det industritekniska programmet.

Inom ramen för det norska forskningsprojektet SKRIV konstaterades att syftet med skrivuppgifter sällan kommunicerades i undervisningen och att texternas relevans därför framstod som oklar för eleverna. En slutsats inom projektet var att god skrivundervisning behöver behandla såväl texternas innehåll och form som deras funktion, det vill säga syfte, skrivsituation och tänkt läsare (Smidt 2010). Den slutsatsen kan kopplas till teorin om textrörlighet, som rör elevers möjligheter att tala om texter utifrån samma aspekter som SKRIV-projektet menar kännetecknar god skrivundervisning; det är därför rimligt att god skrivundervisning kan bidra till att elever utvecklar sin textrörlighet.

Som nämndes i inledningen saknas i stor utsträckning studier som är inriktade på elevers textrörlighet i relation till andra aspekter än verbalspråkliga i egna texter. I en dansk studie visar elever i årskurs 8 en mer begränsad textrörlighet i relation till exempelvis bilder än till verbalspråket i naturvetenskapliga skoltexter (Liberg m.fl. 2012: 72–73). I en svensk studie i en årskurs 5 fokuseras spår av lästa samhällskunskaps-texter i elevers egna ämnestexter (Halleson & Visén 2018). Källtexterna innehöll en del multimodala inslag, så som illustrationer, vilket elevtexterna bara med något undantag gjorde (a.a.: 108–109).

En analys av 2013 års nationella ämnesprov i årskurs 9 i geografi visar på höga förväntningar på elever att kunna tolka kartor och andra bilder, men

låga förväntningar på att de ska kunna skapa egna multimodala texter (Staf 2019: 76). Det kan tolkas som att elevers reception av exempelvis lärobokstexter ses som viktigare än att de på egen hand ska kunna kommunicera kunskaper i ämnet på ett ämnesrelevant sätt.

I en etnografisk studie om elevers skrivande i samhällskunskap och geografi under 8 månader i en årskurs 7 (Lindh 2019) visar analyserna att verbalspråket dominerar i elevtexterna. Om andra visuella resurser förekommer används de som komplement till verbaltexten, genom att exempelvis förstärka de idéer som uttrycks med ord. Ett centralt resultat i Christina Lindhs studie är att skolskrivandet i samhällskunskap och geografi till stor del utgörs av strategiska handlingar. Lärare och elever är sällan inriktade på att texterna ska fungera som kommunikativa handlingar, där skrivsyfte och kommunikationen med läsare fokuseras (jfr Berge 1988). I en annan etnografisk studie i två mellanstadieklasser visar analyserna att elevernas skrivande inom geografifämnet framför allt är inriktat på att de självständigt ska organisera och strukturera ämnesinnehållet genom att skriftligt besvara frågor efter att individuellt ha läst texter (Tanner 2014).

En central slutsats som jag drar från tidigare studier, och som har nära koppling till den här studien, är att om elever får stöttning i undervisningen i att på olika sätt röra sig i texter ökar deras möjligheter till djupare meningsskapande i texterna (se t.ex. af Geijerstam 2006; Halleson 2015; Visén 2015). Därför är det rimligt att anta att elevers meningsskapande i ämnet kan relateras till deras textrörlighet i egna ämnestexter, vilket denna studie är inriktad på.

Bakgrund – undervisningen och elevernas geografitexter




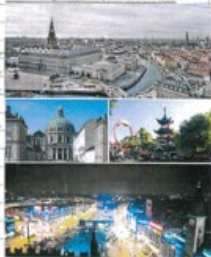


Som en bakgrund följer här en kort beskrivning av undervisningen och elevtexterna som eleverna i den här studien visar sin textrörlighet i. Under intervjuerna är elevtexterna i fokus, men eleverna Kim och Vide³ kopplar också texterna till själva textskapandet, och därför är det relevant att även säga något om undervisningen.

Elevtexterna är skrivna inom två skrivprojekt: ett temaarbete i årskurs 5 om Danmark och ett temaarbete om koldioxid och vatten som genomfördes läsåret därpå. I undervisningspraktiken där elevtexterna skapades fokuserades textens form på så sätt att bilderna blev centrala för texterna och deras layout. Däremot betonades knappast texternas övergripande funktion eller hur bilderna och verbaltexten tillsammans skulle kunna bidra till läsarens meningsskapande i fråga om sådant som ämnesinnehåll, skrivsyfte och tänkt läsare.

Inom Danmarkprojektet skrev eleverna egna ”faktatexter” om Danmarks natur och miljö. Som ett sätt att förbereda eleverna för eget textskapande visades en film om Danmarks natur och miljö. Filmen visades två gånger i

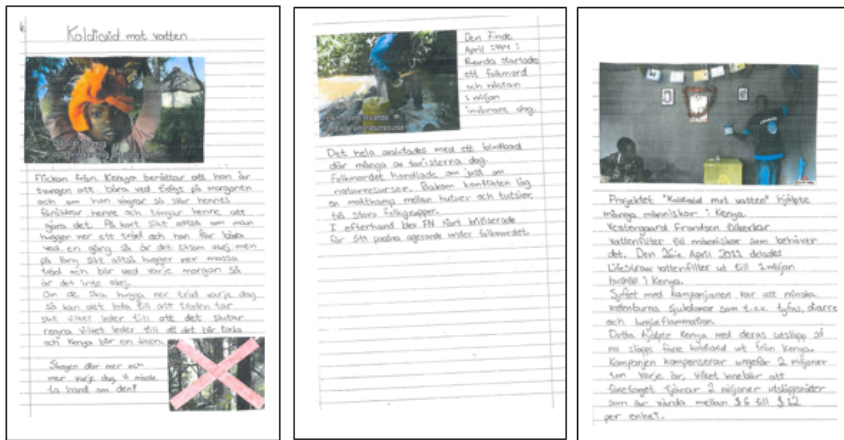
³ Namnen är fiktiva för att skydda elevernas identitet.

klassen. Andra gången pausades den flera gånger och kommenterades muntligt av eleverna och läraren, samtidigt som eleverna förde stödanteckningar. När eleverna sedan skulle skapa de egna texterna instruerades de att kombinera ord och bilder. De uppmanades att välja några av de bilder som fanns i ett häfte som läraren ställt samman. Alla elever i klassen har med bilder från häftet, och de har med hjälp av egna anteckningar beskrivit Danmarks natur och miljö med ord, i en struktur som passar till bilderna. Klassens elevtexter har relativt stora likheter, och i figur 1 visas översiktligt den text som Kim skapade och som han talar om i den här studien (se vidare Bergh Nestlog m.fl. 2020).

Natur och Miljö	
<p>skog</p>  <p>Danmark yta är 10 procent skog. Det mesta är lövskog. I Danmark finns det inte mycket barrskog. Om man jämför Danmark med Sverige så har Sverige betydligt mer mycket skog.</p>	<p>Vindkraftverk/vatten</p>  <p>Nästan hela Danmark är av vatten. Danmark har vindkraftverk som Sverige. Det gör så att flygplan kan flyga och får bra vind. Det gör att till exempel Skåne/Århus län</p>
<p>odling/astbrök</p>  <p>Danmark är känd för sin jordbruk. Nästan 90% består av jordbruksland som används av stora trösklar. På tillägg finns det vete.</p>	<p>I Danmark bor det ca 5,8 miljoner människor. Där bor man som i Sverige och det är inte så mycket som i Sverige. Det är en liten stad som heter Köpenhamn.</p> 
<p>Stegen och fjär</p>  <p>Danmark har ca 400 000 80 st är vid havet. I skogen som ligger på Sjælland en halv och där uppe på stegen möts två två stegerrak och kullergriff.</p>	<p>gris</p>  <p>Danmark har ungefär 11 miljoner grisar. Nästan 2 gånger så mycket som Sverige. De använder grisarna till exportera till andra länder. Så det är fler grisar i landet än människor. Danmarks största basen.</p>

Figur 1. Kims text i årskurs 5

I årskurs 6 tillämpades ett liknande arbetssätt när eleverna arbetade med ett tema om Kenya, och skapade texter om koldioxid och vatten. De tittade på en film mer än en gång och skrev stödanteckningar. Därefter försåg läraren eleverna med fyra skärmdumpar från filmen, och dessa bilder använde eleverna i sina individuellt skapade texter. Även inom detta projekt har elevtexterna relativt stora likheter, och figur 2 visar översiktligt Vides text (se vidare Bergh Nestlog m.fl. 2020).



Figur 2. Vides text i årskurs 6

Elevtexterna om Danmark har likheter med lärobokstexter i geografi, som brukar omfatta både ord och bilder. Danmarkstexterna är tydligt informerande och i Kims text (figur 1) tillämpas genomgående skrivhandlingen att *beskriva*⁴, med ett huvudtema (Danmarks natur och miljö) och sex delteman. Deltemana framhävs och hålls ihop av underrubriker och bilder och bidrar till att textens struktur framstår som starkt sammanhållen. Kims text är opersonlig och distanserad från både skribent och läsare; skribenten positionerar sig som kunnig i ämnet genom att i påståendesatser sakligt informera, och därigenom positioneras läsaren som en passiv mottagare av information. Kim har valt ett enkelt och tydligt sätt att skapa texten på, genom att genomgående välja en beskrivande skrivhandling, där både bilder och verbaltext följer samma mönster.

Vides text om koldioxid och vatten har knappast drag av skolbokstext, så som de flesta Danmarkstexterna har, bland annat eftersom kunskaperna i Vides text inte framställs på ett sammanhållet sätt. Texten har analytiska ansatser och Vide använder olika skrivhandlingar, som exempelvis att på global textnivå *förklara* men på lokal nivå också *berätta*, *argumentera* och

⁴ Exempel på skrivhandlingar är att beskriva, berätta, förklara, instruera, argumentera et cetera. Skrivhandlingar är i sin tur uppbyggda av ett antal textsekvenser, som exempelvis huvudtema och deltema i en beskrivande skrivhandling (se t.ex. Bergh Nestlog & Danielsson 2020: 65–87; Berge m.fl. 2016).

utreda. Vide kan säga vara en modig risktagare genom att sätta ribban högt och våga sig på mer komplex textstruktur och komplexa skrivhandlingar i syfte att både vara såväl personlig och informativ som analytisk för att påverka läsaren, och både skribent och läsare är i texten positionerade som potentiella aktörer.

Sett med perspektiv från Mary Schleppegrell (2004: 74) kunde vi konstatera att undervisningen gjort det möjligt för eleverna att i sina texter visa 1) ämneskunskaper (display knowledge, ideationellt perspektiv) med ett ämnesspråk som tillhör geografiämnet, 2) ämnesauktoritet (be authoritative, interpersonellt perspektiv) genom att rikta sig till läsaren på funktionella sätt och 3) ämnesrelevanta textstrukturer (structure text in expected ways, textuellt perspektiv).

Den som är intresserad av att ta del av utförliga analyser av Kims och Vides texter hänvisas till Bergh Nestlog m.fl. (2020).

Material och insamlingsmetod

Denna undersökning är en kvalitativ fallstudie (Bryman 2008), som ingår i ett större projekt där vi har samlat empiriskt material i anslutning till en lärares Läslyftsarbete med särskilt fokus på elevers multimodala arbete med texter i årskurs 5 och 6. I årskurs 5 studerades undervisningen genom observation när textarbetet förbereddes och genomfördes, och de färdiga elevtexterna samlades in för analyser. I årskurs 6 studerades inte undervisningen, men vi fick ta del av elevernas texter från ett skrivprojekt inom geografiämnet, och enligt lärarens och elevernas utsagor tillämpades ett liknande arbetssätt i de båda projekten. I forskningsprojektet deltar 17 elever, och av dessa valdes tre fokuselever ut av läraren utifrån vår önskan om att närmare studera texter och texträrlighet hos några elever som kommit olika långt i sin litteracitetsutveckling.

Det empiriska materialet i den här delstudien består primärt av videofilmer av totalt fyra intervjuer med två av fokuseleverna om deras texter och textskapande. Dessa två elevers texter har noggrant analyserats i en av de tidigare publicerade artiklarna inom forskningsprojektet (se tidigare delstudier, fotnot 2 ovan). Tillsammans med den här artikeln kan de båda studierna ge en djup förståelse av texterna och textskaparnas texträrlighet, vilket är den huvudsakliga anledningen till att just dessa två elevers texträrlighet fokuseras.

Intervjuerna tog mellan 10 och 30 minuter, och genomfördes i ett rum på skolan där vi kunde vara ostörda. Under intervjuerna talade eleverna med forskaren om de geografitexter som de hade skapat om Danmark i årskurs 5 och om koldioxid och vatten i årskurs 6, och därför ingår dessa texter som ett sekundärt material i delstudien. Intervjuerna genomfördes av mig som forskare med en elev i taget. Till stöd fanns en intervjuguide med öppna frågor, i en strävan att ge eleverna rika möjligheter att tala om sina texter och därmed visa sin texträrlighet. Frågorna var formulerade så att eleverna

skulle kunna inrikta sig på textens 1) innehåll, form och strukturer, 2) sådant som ligger utanför texten men som de associerar till och 3) textens funktion i relation till skrivsyfte och interaktionen mellan tänkt texttolkare och dem själva som textskapare. Utifrån elevernas utsagor om sina texter ställdes lämpliga följdfrågor i avsikt att locka till fördjupade svar och därmed ge dem ytterligare möjlighet att tydligare visa sin textrörlighet från olika aspekter. På så sätt kan varje intervju sägas utgöra ett samtal mellan eleven och forskaren. Som intervjuare strävade jag efter att inte ställa ledande frågor, samtidigt som jag försökte stötta eleven i att utveckla sina svar. Med ett postmodernt perspektiv kan kunskap sägas vara relationell, och existera ”i relationen mellan personen och världen” (Kvale 1997: 47). Jag ser elevernas textrörlighet som uttryck för deras relation till texten, som utgör en del av världen. I samtalet kan relationen till texten stärkas och tydliggöras för intervjuaren, som också är en del av världen. Med ett sådant synsätt är det rimligt att påstå att elevernas textrörlighet inte fullt ut finns på förhand, utan den är föränderlig. Deras textrörlighet pågår således under samtalet med mig som forskare, och mitt intresse rör hur textrörligheten vid detta tillfälle tar sig uttryck genom elevernas utsagor. Jag ser alltså inte intervjun som ett sätt att söka ”objektiva fakta att kvantifiera” (a.a.: 11). Det är upp till läsaren att bedöma om resultaten, utifrån de teorier och analysmetoder som används här, går att tillämpa i andra sammanhang.

För att få en rikare tolkningsram görs ibland kopplingar till undervisningspraktiken och lärarens utsagor. Den empirin samlades genom videoupptagningar och fältanteckningar, och utgör i denna delstudie ett sekundärt material (se tidigare delstudier, fotnot 2 ovan).

Vi har informerat eleverna och deras vårdnadshavare om forskningsprojektet och om etiska forskningsregler, och de har gett sitt skriftliga godkännande till att delta i forskningsprojektet. För att säkerställa deltagarnas anonymitet har eleverna fått fiktiva namn.

Teoretiskt ramverk

De överordnade teorierna utgörs av dialogiska och socialsemiotiska perspektiv (Bakhtin 1986; Bergh Nestlog 2012; Halliday 1978; Kress 2010).

Perspektivet i studien bygger på dialogisk kommunikationsteori i traditionen från Michail Bakhtin (1986). En dialogisk grundförståelse är att när någon skapar en text i avsikt att kommunicera ett innehåll med andra försiggår kommunikationen å ena sidan i relation till den konkreta interaktionen mellan deltagarna i den givna kommunikativa situationen, å andra sidan i relation till dialogen med en genre och de konventioner som den aktualiserar (jfr Ajagán-Lester, Ledin & Rahm 2003). När elever framställer ett ämnesinnehåll i text är de således i dialog med tänkta läsare och med konventioner som rör språk och text. När de sedan talar om sina texter visar de tecken på meningsskapande av ett ämnesinnehåll i relation till interaktionen med tänkta läsare och till språk- och genrekonventioner.

Med ett socialemiotiskt perspektiv (t.ex. Kress 2010; Danielsson & Selander 2021) ses texters innehåll och form som tätt sammanknutna. Texter är multimodala, det vill säga uppbyggda av olika semiotiska resurser (tecken som bär på mening), som exempelvis skrivet verbalspråk och illustrationer. Betydelsen hos en semiotisk resurs är given i och kopplad till det specifika sociala sammanhang där texten ska fungera. Semiotiska resurser har olika potential för meningsskapande, och bilder brukar sägas ha hög potential att kunna tydliggöra spatiala relationer medan verbalspråk kan lämpa sig bra för att visa logiska samband.

I den här studien tillämpas ovanstående teorier, och en komplex dialogisk kedja kan urskiljas, som börjar med lärarnas kollegiala arbete med Läslyftsmodulen och slutar med elevernas dialog med forskaren om de egna geografitexterna. Den sistnämnda länken i kedjan är alltså i fokus i den här artikeln.⁵

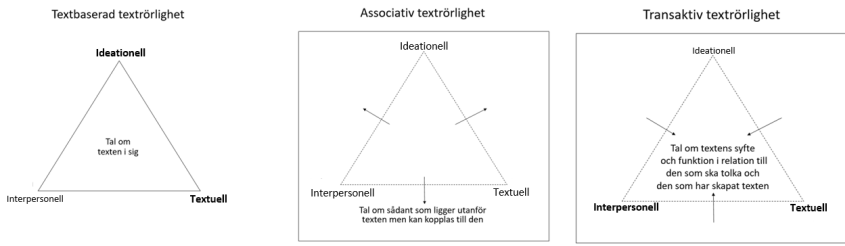
Den dialogiska kommunikationsteorin ligger till grund för Judith Langers receptionsteori (1995), som rör det meningsskapande som sker i mötet mellan text och läsare. I Langers teori har begreppet textrörlighet sin grund (Langer 2011).

Vidare relateras den dialogiska kommunikationsteorin till systemisk-funktionell lingvistik. Bakhtin (1986) aktualiserar tre aspekter på varje yttrande, nämligen det som rör 1) ”semantic exhaustiveness of the theme”, 2) ”the speaker’s plan or speech will” och 3) ”compositional and generic forms”. Dessa tre aspekter kan jämföras med ideationella, interpersonella respektive textuella perspektiv inom systemisk-funktionell lingvistik (Halliday 1978; jfr Ongstad 2004: 84). Bergh Nestlog (2012) kopplar textrörlighetsbegreppet till en sådan triadisk kommunikationsförståelse, vilket också görs i den här studien. Begreppen *textbaserad*, *associativ* och *transaktiv textrörlighet* används som analysredskap (jfr Bergh Nestlog 2012; Halleson 2015; Liberg m. fl. 2002; Liberg m. fl. 2012; Visén 2015). Begreppen relateras till såväl verbalspråk som bilder (jfr Kress 2010; Bergh Nestlog m.fl. 2020: 150–162), och deras innebörd utvecklas under nästa avsnitt.

Analysmetod

Analyserna av elevernas textrörlighet bygger alltså på den triadiska förståelsen av kommunikation och kombineras med textrörlighetsbegreppen enligt nedanstående modeller.

⁵ Den här artikeln bygger på de tidigare publicerade artiklarna (Danielsson m.fl. 2019; Bergh Nestlog m.fl. 2020), och fortsättningsvis väljer jag att oftast inte referera till dem för att inte tynga texten mer än nödvändigt. Läsaren kan ha i åtanke att den första artikeln (Danielsson m.fl. 2019) rör lärarens utvecklingsarbete och undervisningspraktiken där eleverna skapar sina texter, och den andra artikeln (Bergh Nestlog m.fl. 2020) är inriktad på analys av de elevtexter som eleverna i den här artikeln visar sin textrörlighet i.



Figur 3. De tre textrörlighetstyperna i relation till elevernas tal om sina texter. (Jfr Danielsson m. fl. 2019; Bergh Nestlog & Danielsson 2020: 152)

Genom att undersöka elevernas textrörlighet i ämnestexter som de själva har skapat ges möjligheter att få perspektiv på relationerna mellan en elevs tecken på meningsskapande och textskapandet i ämnet samt den ämnestext som eleven skapat. Om undervisningen där texten har skapats också studeras är det även möjligt att se kopplingar mellan elevernas textrörlighet och lärarens textundervisning i ämnet.

Eleverna visar *textbaserad textrörlighet* (se till vänster i figur 3) när de talar om texten från *ideationell* och *textuell* synvinkel. Det betyder att de talar om textens specifika innehåll och form, och exempelvis sammanfattar sin text, fyller ut tomrum i texten samt yttrar sig om bilder och verbalspråk i texten. Till den här kategorin läggs även yttranden om processen då texten skapades, i de fall eleverna fokuserar på texten. *Associativ textrörlighet* (Halleson 2015; Visén 2015) (se mitt i figur 3) visar sig när eleverna kan relatera textens innehåll till andra texter, egna erfarenheter eller till tidigare kunskaper som alltså inte uttrycks i texten, men som har någon koppling till texten. Associationerna kan röra *ideationell* aspekt (innehåll), men också *textuell* (formaspekter såsom layout) och *interpersonell* (röster och perspektiv). Den associativa textrörligheten kan alltså ha en lite lösare anknytning till texten och de tre aspekterna, vilket ramen utanför triangeln avser att visa. Pilarna anger att associationer är riktade ut från texten till en kontext (ett sammanhang utanför texten). *Transaktiv textrörlighet* (Bergh Nestlog 2012) (se till höger i figur 3) förutsätter att eleven har distanserat sig från texten och har inriktning på hur texten fungerar dels i relation till skrivsyfte, genrekonventioner och sammanhang, dels i relation till läsare och till sig själv som skribent. Elevernas värdering av den egna texten utifrån en eller flera av de tre aspekterna, ser jag som en del av den transaktiva textrörligheten, eftersom de då ställer sig utanför texten och betraktar den. Den transaktiva textrörligheten pekar alltså på textens funktion i relation till textens strukturer och till hur interaktionen mellan skribent och läsare fungerar, det vill säga de två nedre hörnen i triangeln till höger i figur 1 ovan (jfr Liberg m. fl. 2012: 67, 69–70). Ramen och pilarna i modellen avser att visa att yttranden i den här kategorin utgår från kontexten och har inriktning på texten. Uttryckt med andra ord kan man säga att den som yttrar sig säger något om texten med utgångspunkt i dess kontext. Textrörlighets-

typerna kan alltså relateras till elevernas yttranden i samtal om en text och rör ideationella, interpersonella och textuella aspekter på texten och det sociala sammanhang som kopplas till texten (jfr Ongstad 2004 & 2006; Bergh Nestlog 2012).

Syftet i den här studien är inte att gradera elevernas textrörlighet, utan istället att undersöka vilka tecken på meningsskapande de uppvisar, och därför kategoriseras inte deras textrörlighet i termer av låg, medel och hög.

Genom att tala om sitt meningsskapande i relation till texten visar eleverna alltså exempel på textrörlighet. Både i de egna geografitexterna och under intervjuerna ger eleverna uttryck för geografikunskaper och tillämpar då ett språk som i större eller mindre utsträckning kan sägas utgöra ämnesspråk inom geografifämnet.

Elevers rörlighet i sina texter

Undersökningen av elevernas sätt att tala om sina texter redovisas utifrån de tre textrörlighetstyperna. Eleverna uppvisar framför allt textbaserad och transaktiv textrörlighet, vilket gör att de kategorierna kan beskrivas fylligt, medan den associativa textrörligheten är mycket sparsamt representerad i materialet. I tabellerna nedan visas utdrag ur transkriptionerna⁶, och i citaten står i vänsterkolumnen ”I” för intervjuaren, ”K” för Kim och ”V” för Vide.

Textbaserad textrörlighet

I samtal med eleverna om deras texter och om hur textskapandet gick till framstår bilderna som centrala, vilket är ett förväntat resultat med tanke på lärarens upplägg att texterna skulle skapas utifrån val av bilder i bildhäftet.

I	hur gick det till när du skrev den här texten
K	Jo . eh . . det här är ju Danmarks skog [pekar på bilden] . och jag tog hjälp av mina stödord och sen har vi tittat på jättemycket film också .
	/.../
I	hur gick du tillväga då . för då hade läraren ett häfte med bilder som ni fick . /.../
K	ja . jag klippte ut . och sen började att klistra in här . sen skrev jag typ någon rubrik här över . /.../ jag klippte ut några bilder som jag tyckte att jag skulle ta . jag började klistra in bild . /.../ man tittar ju på bilden . då ser man ju att . /.../ på bilden är det ju lövskog . . /.../ jag såg bara typ skog på bilden och sen skrev jag ner det . och sen tog jag hjälp av mina stödord [från filmen]

Kim, liksom andra elever, utgick alltså i första hand från bilderna under processen att skapa text. När Kim hade valt en bild klistrade han in den i sin skrivbok och formulerade sedan underrubriken och den tillhörande texten,

⁶ I transkriptionerna tillämpas skriftspråklig stavning för att underlätta läsningen. Pauser markeras med en eller två punkter, som anger ungefärlig längd (två punkter motsvarar knappt en sekund). Frågetecken används för att markera frågetonfall. Utelämnat tal markeras /.../, och forskarens tillägg och kommentarer omges av hakparenteser.

med hjälp av stödorden från filmvisningen. På så sätt fick verbalspråket komplettera bilderna som bildade textens övergripande struktur.

Citaten ovan pekar också på Kims uppmärksamhet på textens form. Bildvalet avgjordes av att de skulle vara kopplade till Danmarks natur och miljö. Det klargjorde läraren tydligt. Dessutom gick de i klassen igenom bildhäftet sida för sida och eleverna fick kommentera om bilderna hörde till natur och miljö och i så fall ge argument för det. Med stöd i de bilder som Kim valde från häftet formulerade han verbaltexten.

Han talar också mycket om textens innehåll. Exempelvis säger han:

K	Jag kanske inte har berättat så mycket men jag tog typ det som var viktigast . de odlar mycket . och de har mycket hav
---	--

När klassen i årskurs 6 skulle skriva texten om Kenya gick det till på likande sätt som när de arbetade med Danmarksprojektet ett år tidigare.

V	Här såg vi på en film /.../ och så hade jag här kluddat ner [anteckningar] medan vi såg på filmen . . först skrev jag så här [pekar på en tankekarta] men jag kunde inte läsa så jag skrev det i punkter i stället. /.../ här fick vi bara fyra bilder för den skulle inte vara så lång. Den här bilden [den sista] satte jag inte här [på föregående sida] utan jag satte den här [på nästa sida] för då hade jag inte kunnat skriva så mycket
---	---

Filmen är således en central källa i Vides text. Bilderna som läraren valt ut kommer från filmen, och tillsammans med de stödord som Vide har noterat formulerar hon verbaltexten bild för bild. Hon anger att textdispositionen ”i princip” följer samma ordning som i filmen. De flesta anteckningarna hade hon formulerat på egen hand, men vid några tillfällen anger hon att läraren hade stoppat filmen och påtalat viktig information. Hon visar tydligt att hon uppskattar sättet att arbeta med textskapande som de praktiserat i dessa båda texter, det vill säga att utgå från en film och egna stödord:

V	jag tycker det är smart . . jag tycker om det . . alla får samma fakta men det blir ändå olika för alla skriver ner det olika
---	---

Hon visar också sin förtjusning över att använda bilder i textskapande, och i fortsättningen vill hon gärna ha bilder i sina texter:

V	om jag inte fick ha bilder när jag ska skriva en text då fick jag ha bilder i huvudet i stället [som hjälp att organisera texten]
---	---

Vide har mycket att säga om texten i sig, och i frågan om att hon har satt ett kryss över en av bilderna säger hon:

V	det var en bild på en skog . och eftersom de håller på att prata om att skogen håller på att dö ut . så gjorde jag ett kryss över . för skogen kommer inte att finnas kvar
---	--

Genom krysset gör hon alltså om bilden och tydliggör därmed ett perspektiv på innehållet i texten. Både Kim och Vide berättar med lätthet om textens innehåll utan att läsa innantill, och såväl den egna texten som filmen, stödorden och samtalen i klassen verkar levande för dem. Om sin text säger Kim:

K	och de sa [på filmen] att Danmarks yta är täckt av 10 procent skog . . så då skrev jag det . . sen är det typ mer lövskog ./. . / det finns inte så mycket barrskog . . och om man jämför Danmark med Sverige så har ju Sverige dubbelt så mycket skog . . Sverige har ju jättemycket skog typ hela landet är fullt av skog men inte Danmark . där är det mest hav
---	--

Analysen visar alltså att elevernas textbaserade textrörlighet är tydlig. I sitt meningsskapande talar de dynamiskt om sina texter på så sätt att de i sina resonemang om textens innehåll talar om det som explicit uttrycks i texten. De talar också om textens form. Exempelvis berättar Kim om hur han skapade texten genom att först klistra in bilder och sedan skriva till dem, och han beskriver muntligt vad vissa bilder föreställer samtidigt som han kommenterar verbaltexten som tillhör bilden. Vide påtalar att textens layout var betydelsefull när hon skulle planera hur en bild kunde placeras för att skapa mer utrymme för verbaltext och när hon satt ett kryss över en av bilderna (se exempel ovan).

Associativ textrörlighet

Som redan tidigare nämnts finns få belägg i materialet som pekar på associativ textrörlighet, vilket delvis kan bero på att intervjuaren ställde få frågor som öppnade upp för den kategorin, och när sådana frågor ställdes var eleverna fåordiga. I samtal om Danmarkstexten tar dock Kim ibland upp andra kunskaper som han associerar till. Exempelvis nämner han att Danmark omges av ”fyra stycken hav” och gränsar till Tyskland, vilket inte anges i den egna texten. För övrigt uppvisar han *associativ textrörlighet* när han säger att han ”kommer att tänka på stränder . till exempel när man är och badar och sånt där”.

Transaktiv textrörlighet

Eleverna visar transaktiv textrörlighet på flera sätt. Kim visar att han kan distansera sig från texten och se den i skenet av vad som är skrivsyftet med den. Han ser den som en träning inför ett kommande arbete:

K	vi kommer ju att öva på Danmark . nu håller vi på att skriva om ett eget land . Finland Norge eller Island . och vi började med Danmark . men det gjorde vi tillsammans . nu får man välja ett land själv
---	---

I samtalet med Vide får hon frågan om vad texten om vatten och koldioxid i Kenya kan användas till. Hon svarar då:

V	oj . . äh . det är ju mer . . vad ska man säga . en natursmart text . när man läser den kanske man tänker på liksom att man inte ska hugga ner träd och sånt . , det är typ det den handlar om . Så det är mer fakta fakta . om du fattar . naturfakta .
---	--

Även om Vide inte verkar ha funderat på frågan, visar hon ändå att det första hon tänker på är att texten borde kunna påverka läsaren och att den omfattar attityder om natur som bygger på fakta.

I intervjun med Kim om Danmarkstexten anger han att han även i det kommande arbetsområdet om Finland ska använda bilder eftersom han har tyckt om att skapa text med både bilder och ord. Det innebär att han talar om hur texten fungerar i relation till sig själv som skribent; han har tyckt om att skapa texter med bilder nu och vill göra det även vid nästa textskapande. Kim uttalar sig således om textens funktion, nämligen att erfarenheter från Danmarkstexten görs relevanta för framtida textskapande. Genom den transaktiv textrörelsen kan Kim sägas gå genom en text och vidare till nästa text.

Ett annat skrivsyfte Kim anger rör det egna lärandet:

K	det var jätteroligt [att jobba på detta sätt] ./. ./ med hjälp av en bild . . man kan ju se på bilden hur det var ./. ./ lär sig mycket mer ./. ./ för man tar hjälp av bilden medan man skriver . och stödorden ./. ./ man kunde med hjälp av en bild ... se på bilden och se hur det var och så
	/. ./
K	det var jättekul [att jobba med bilder] och att man lär sig mycket mer ./. ./ för att man tar hjälp av en bild medans man skriver ./. ./ och stödord ./. ./ och filmen

När han talar om att ”man lär sig mycket mer”, relaterar han samtidigt till att det var roligt att arbeta på det här sättet.

Att det är roligt – för både skribenter och läsare – och lärorikt påpekar Vide i båda intervjuerna och relaterar till sättet att arbeta med bilder, film och stödord. I årskurs 5 talar hon om detta på följande sätt och nämner också att hon strävat efter att visa sina ämneskunskaper genom att använda ämnesspecifika begrepp:

V	det var roligare när man har bilder . . det man skriver det känns mer levande
	/. ./
V	jag lär mig mycket bättre när jag skriver
	/. ./
V	det är mycket roligare att läsa när det finns bilder i texten
	/. ./
V	jag har velat använda de geografiska orden

Hon värderar också Danmarkstexten och säger om den texten att:

V	det känns mer ordnat och organiserat . bilden hjälper mig ./. ./ [jag är] väldigt nöjd med texten . det ser organiserat ut . detta är den bästa text jag har skrivit
---	--

Vide påpekar alltså att bilderna var mycket viktiga för strukturen på texten om Danmarks natur och miljö, och talar samtidigt om underrubrikernas roll:

V	underrubrikerna är väldigt viktiga . . för annars blir allt en röra .
---	---

Vide anger att de oftast skriver digitala texter och här funderar hon över hur lärandet påverkas av att skriva för hand, som hon gjort i båda texterna:

V	det känns bättre att skriva för hand för det känns mer noggrant . det känns mer betydelsefullt när man har skrivit för hand . jag tror jag tänker mer när jag skriver för hand . det känns mer välgjort .
---	---

Apropå vem hon tänker sig som läsare, säger hon att inte tänker på några specifika, utan vem som helst skulle kunna läsa den. De texter som eleverna har skrivit om olika länder, exempelvis Danmark och Estland, skulle kunna vara bra att läsa inför en resa till landet, menar Vide.

Kim anger att han egentligen inte tänkte så mycket på textens läsare, men lärarens bedömning verkar ändå ha funnits i åtanke. På frågan om vem han tänker sig ska läsa texten svarar han:

K	. . kanske mina föräldrar . läraren . hon kanske redan har läst den . vänner . /.../ jag tänkte inte så mycket på det [läsare] . jag tänkte mest på bilden och på . själva stödorden . och filmen . sen tänkte jag på hur läraren skulle ha . sett det . [ohörbart] om hon fattar . eller förstår vad jag har skrivit
---	---

Förutom lärarens förståelse av texten framstår alltså bilderna, stödorden och filmen som mer centrala för honom än tanken om textens läsare. Nu i efterhand tror han att de som läser texten ska tycka att ”Danmark är ett fint land . det finns massor att göra där”.

Kim resonerar också om vad det är för slags text, vilket rör textens sociala funktion:

K	jo. det är ju om natur och miljö
	/.../
K	det var ingen faktatext . men det var typ nästan som en faktatext . . man tar hjälp av bild . /.../ på faktatext . /.../ man berättar typ till exempel bara om en sak . till exempel ett djur . . det kan här kanske var lite en faktatext [pekar på avsnittet om grisar] . för grisar är en sak som jag berättar om . /.../ ja . typ . . det är både en faktatext och . inte faktatext . /.../ [jag kanske skulle kalla det] bildtext [ohörbart] . man tar hjälp av bilder .

Hans omedelbara svar på frågan om vad det är för slags text rör innehållet i texten, ”om natur och miljö”, vilket snarare pekar på textbaserad textrörlighet. Men efter resonemang med intervjuaren om olika typer av texter, kommer han in på ”faktatext” och ”bildtext”. Hans sätt att resonera visar knappast på någon substantiell föreställning om skillnad i social funktion

mellan faktatext och bildtext, utan det verkar snarare vara en fråga om vilken term som passar för texten. Kim uppvisar således osäkerhet i fråga om genre, vilket skulle kunna vara ett tecken på en djupare osäkerhet om skrivsyftet med texten.

Vidare distanserar sig Kim från texten under själva intervjun genom att inta en kommunikativ inriktning i förhållande till intervjuaren. När vi talar om de aktiviteter som han skrivit om så som Tivoli, Legoland och segway, vänder sig Kim till mig som intervjuar:

K	vad är segway? ./.../.
I	är det inte en sån där man står på . och sen rullar den? ./.../
K	jo det är det [svaret kommer snabbt] . som airboard ./.../

Kim ställer sig alltså utanför texten, i det sociala sammanhanget med intervjuare, och pekar med sin fråga och sitt svar in på texten, vilket kan tolkas som transaktiv textrörlighet (se pilarna som är riktade från kontexten till texten). Han visar sin transaktiva textrörlighet i relation till intervjuaren även i slutet av intervjutillfället:

K	är det nåt du skulle vilja säga [om min text] ./.../ har du läst den
	./.../
K	jag får tacka dig också . för en trevlig intervju

För att sammanfatta hur eleverna rör sig i sina texter, visar analysen att både Kim och Vide talar med egna ord om sina texters innehåll och form. De uttrycker åsikter om texten och om textens syfte, funktion, genre, läsare och om sig själva som skribenter. I någon mån associerar de till egna erfarenheter, andra texter och skolkunskap, särskilt i relation till Danmarks-texten. Genom sin textrörlighet visar eleverna att texterna är betydelsefulla för dem. I synnerhet texternas multimodala karaktär och undervisningens upplägg verkar ha haft stor betydelse för elevernas engagemang och lärande; eleverna skulle transformera information från vissa semiotiska resurser (film och bilder) till egna representationer med bilder, men också med en annan semiotisk resurs, nämligen skrivet verbalspråk.

Diskussion

Forskningsfrågan i den här studien rör elevers reception (Langer 1995 & 2011) och handlar specifikt om de tecken på meningsskapande som eleverna uppvisar när de möter sina egna multimodala texter i samtal med mig som forskare. Under samtalen uppvisar de framförallt textbaserad och transaktiv textrörlighet. Analyserna visar att eleverna i stor utsträckning talar, inte bara om texterna, utan också om den undervisningspraktik som texterna har skapats inom. Utifrån hur eleverna talar om textskapandet drar jag slutsatsen att lärarens sätt att bygga upp undervisningen har spelat en central roll för

elevernas textrörlighet och meningsskapande i geografiämnet under de båda arbetsområdena som utgör sammanhanget för de texter som fokuserades under intervjuerna. Därför finner jag det rimligt att inleda det här avsnittet med några reflektioner om den textkedja som bildades under arbetet med att skapa de texter som eleverna talar om i studien.

Textkedjan

Den här studien ingår i en kedja av texter som börjar i en undervisningspraktik och slutar med elevernas tal om sina egna geografitexter. Ett sådant perspektiv på undervisningen bygger på ett dialogiskt synsätt (Bakhtin 1986). I vart och ett av skrivprojekten i klassen tittade eleverna och läraren inledningsvis på en film (ett slags text). I arbetsområdet om Danmark tittade de två gånger på samma film, och den andra gången pausade de filmen flera gånger för att sekvens för sekvens föra klassamtal (muntlig text) om innehållet och göra anteckningar individuellt (skriven text). I filmen om Kenya anger Vide att de tittade på den ”typ fem gånger”. Efter arbetet med filmerna försåg läraren eleverna med foton (ett slags text), som i det ena arbetsområdet relaterade till Danmarksfilmen och som i det andra arbetsområdet utgjorde skärmdumpar från filmen om Kenya. Dessa länkar i textkedjan låg till grund för elevernas egna textskapande, och ackompanjerades av mer eller mindre spontana samtal om texternas innehåll och form (muntlig text) mellan elever och mellan lärare och elever genom hela processen. Slutligen kan forskarens textsamtal (muntlig text) med de individuella eleverna ses som en länk i textkedjan, som kan ha bidragit till elevernas meningsskapande i sina egna texter och deras möjligheter att se sig (och visa sig) som kunniga i ämnet och i att skapa ämnestexter. I samtalen med eleverna refererar de stundtals till nämnda länkar i kedjan, vilket tyder på att länkarna sammantaget har främjat elevernas meningsskapande och textrörlighet i sina texter. Det kan ses som tecken på att de har utvecklat textrörligheten genom hela arbetsprocessen. Att undervisningen spelar stor roll för elevers textrörlighet har även tidigare forskning visat (Varga 2017; Halleson 2015; Visén 2015; Bergh Nestlog 2012). Denna studie har genomförts i en undervisningspraktik inom geografiämnet som verkar skilja sig från andra praktiker i ämnet, vilka kännetecknas av verbalspråklig dominans, individuell läsning av texter och frågor som besvaras skriftligt (se t.ex. Lindh 2019; Staf 2019; Tanner 2014). I den här studerade praktiken får eleverna skapa egna multimodala texter där ord och bilder ömsesidigt kompletterar varandra, med utgångspunkt i filmer som de gemensamt tagit del av och bearbetat.

Studien utgör ett kunskapsbidrag om elevers textrörlighet i egna multimodala texter, något som inte tidigare har studerats djupare. Det socialsemiotiska perspektivet tillämpas för att fördjupa förståelsen. Med ett sådant perspektiv är det relevant att tala om semiotiska resurser och deras

olika potentialer för meningsskapande (t.ex. Kress 2010; Danielsson & Selander 2021).

Textbaserad textrörlighet och multimodalitet

Samtalen med Kim och Vide pekar på att aspekter som rör textens form är av avgörande betydelse för elevernas multimodala textskapande och deras textbaserade textrörlighet. I elevernas textrörlighet står bilderna fram som centrala, både när eleverna talar om texterna, textskapandet och undervisningspraktiken. Åtminstone i den ena av texterna väljer båda eleverna först en bild som klistras in i skrivboken och i samband med det skapar de en lämplig rubrik till bilden. Därefter väljer de innehåll från filmen via stödorden som passar till bilden och rubriken. Bildurvalet och de rubriker som bilderna ger upphov till styr i stor utsträckning vilket innehåll texterna fylls med, och verbalspråket kan sägas få uppgiften att exempelvis förklara eller vidareutveckla innehållet som framstår i bilderna. Bilderna strukturerar således texterna och bildar utgångspunkten för innehållet i texterna, vilket stämmer både med de båda elevernas textbaserade textrörlighet och med iakttagelser från undervisningspraktiken där både läraren och andra elever i stor utsträckning var inriktade på form, det vill säga bildernas centrala roll i texterna. Kim påtalar att han skulle lära sig använda bilder i texter, och Vide menar att hon upptäckt vinsten med att låta bilder vara utgångspunkt i textskapande. Båda eleverna vill gärna arbeta på liknande sätt i fortsättningen. Dock kan en sådan strategi vara begränsande när det gäller möjligheterna att framställa texternas innehåll, eftersom information som skulle ha lämpat sig för skrivsyftet kanske utelämnas om den inte passar till någon av bilderna. Kim talar exempelvis om Danmarks gräns till Tyskland, vilket inte tas upp i texten. Vide tar däremot risken att skriva om folkmordet och uppvisar på så sätt självständighet i förhållande till lärarens bildval. Det skulle således kunna vara så att läraren genom sitt bildval och rubrikval har ställt eleverna inför onödiga utmaningar om de inte fullt ut fungerar ihop med syftet med texten. Eftersom eleverna inte verkar ha skrivsyftet klart för sig, kanske de inte heller upplevde sådana utmaningar. Vides självständighet visar sig också på så sätt att hon modifierar en av bilderna med ett kryss, så att den snarare signalerar en motsatt betydelse, vilket hon påtalar under intervjun. Därigenom anpassar hon bilden så att läsaren ska ges möjlighet till ett annat meningsskapande än den ursprungliga bilden signalerade. Även om bilderna kan begränsa möjligheterna, verkar ändå strategin att utgå från bilder vara ett sätt att stötta elevskribenter i att skapa geografitexter där ord och bilder tillsammans bidrar till att hålla samman texten. När eleverna visar sin textrörlighet framstår bilderna som viktiga både för deras meningsskapande i ämnet och för deras möjlighet att skapa texter som de kan uttrycka stolthet över.

Transaktiv textrörlighet och texters kommunikativa funktion

Den transaktiva textrörligheten är starkt relaterad till textens kommunikativa funktion, det vill säga skrivsyfte och tänkt läsare. Om läraren i undervisningen inte aktualiserar textens kommunikativa funktion finns det en risk att eleverna fastnar i sina föreställningar om skrivande i skolan som strategisk handling med fokus på lärarens bedömning, snarare än att vara uppmärksam på att kommunicera med läsare i sina texter (Berge m.fl. 2016; Berge 1988). Textanalyserna (Bergh Nestlog m.fl. 2020) indikerar att en del elever är strategiska skribenter; de rapporterar all möjlig information, troligen för att visa läraren allt de kan. Andra, exempelvis Vide, uppvisar kommunikativa drag genom att uppmana och ställa frågor till läsaren i sin text. Kim förefaller också vara kommunikativt inriktad, exempelvis när han visar textrörlighet genom att ta initiativ till att kommunicera med intervjuaren om hennes syn på hans text. Dock visar han osäkerhet i fråga om huruvida texten är tillräckligt omfattande, ”jag kunde ha skrivit lite mer”, vilket kan tolkas som att han tänker att han kanske borde ha varit mer strategisk (jfr Berge 1988). Liksom tidigare studier har visat (t.ex. Smidt 2010; jfr Tanner 2014; Lindh 2019), förefaller skrivsyftet vara underkommunicerat i den här undervisningspraktiken (se Danielsson m.fl. 2019). Det kan vara värt att fundera över hur det kommer sig att Kim och Vide uppvisar transaktiv textrörlighet, trots att läraren inte explicitgjort sådana aspekter. En anledning skulle kunna kopplas till deras tydliga engagemang för sina geografitexter, en stark vilja att kommunicera ämnesinnehållet till läsare och en tilltro till sig själva som textskapare i ämnet.

Eleverna uppvisar således transaktiv textrörlighet, vilket innebär att deras meningsskapande även omfattar idéer om geografitexters användning samt värderingar av texterna och det egna lärandet genom arbetsprocessen. Eleverna verkar ha föreställningen att texter i geografifämnet framför allt ska vara informerande. Exempelvis talar de om att texterna kan användas till att informera om fakta och påverka läsaren och att det egna lärandet främjas av textstrukturen (t.ex. bilderna och underrubrikerna). Kombinationen av att informera med såväl verbalspråk som fotografier är vanliga i vissa typer av geografitexter, såsom turistbroschyrer om ett geografiskt område, och sådana texter kan både elever och lärare ha haft erfarenhet av sedan tidigare.

Kim uppvisar transaktiv textrörlighet även genom att resonera om texten i termer av ”faktatext” eller ”bildtext”. Visserligen talar han inte om textens sociala funktion eller skillnaden mellan olika genrer eller skrivhandlingar. Däremot skulle man kunna säga att han är inne på frågor om genrer och vad en text kan kallas där skribenten organiserar information och beskriver ett lands natur och miljö. Dessutom är det rimligt att se Kims frågor till intervjuaren som ett sätt att utöka textens funktion i intervjusituationen, så att han som skribent och läsare av texten tar tillfället i akt att utveckla ytterligare kunskaper dels om textens innehåll (”Vad är segway?”), dels om hur den fungerar för en annan läsare (”Är det något du skulle vilja säga om

min text?”). Dessa frågor utgör exempel på hans transaktiva textrörlighet, eftersom de är inriktade på texten och hur den fungerar i det sociala sammanhanget utanför texten som skribenten och intervjuaren befinner sig i. Kim förefaller bli särskilt engagerad i sin egen text när han genom intervjun fysiskt får möta en läsare.

Vides text har analytiska drag (se Bergh Nestlog m.fl. 2020), och möjligen kan även hennes sätt att resonera om kryssat över en av bilderna visa att hon föreställer sig att geografitexter kan ha analytiska drag.

Associativ textrörlighet – en senare fråga?

Den associativa textrörligheten får inte så stort utrymme i samtalen. När frågor ställdes som kunde ha öppnat upp för den kategorin verkade eleverna inte kunna säga så mycket. För att inte pressa dem till något de skulle kunna uppleva som för svårt, gick intervjuaren vidare till andra frågor. En förklaring till deras fåordighet i fråga om associationer kan vara att eleverna i den här åldern har begränsade erfarenheter som de kan associera till texternas innehåll. Det är rimligt att tänka sig att elever med ökade livserfarenheter även kommer att vidga associationerna och då lättare kan göra kopplingar inom och mellan skolämnen och till eget liv. Även i tidigare studier har elever i mellanstadieåldrar i mindre utsträckning uppvisat hög utåtriktad (associativ) textrörlighet, medan högstadieelever i samma forskningsprojekt i större utsträckning uppvisar sådan textrörlighet (Edling 2006; Folkeryd 2006; af Geijerstam 2006). Att äldre elever kan uppvisa högre associativ textrörlighet visade exempelvis gymnasieelever exempel på genom att kunna relatera till specialkunskaper i historia i Hallessons studie (2015). Även eleverna i Viséns studie (2015) uppvisade högre associativ textrörlighet genom att koppla texter till erfarenheter som de tidigare hade gjort genom praktiskt arbete i verkstaden.

Didaktiska implikationer och avslutning

Den här studien om elevers textrörlighet har didaktiska implikationer. För att ytterligare stötta eleverna i den här klassen till fördjupat meningsskapande och ökad textrörlighet i sina texter skulle nästa steg i undervisningen kunna vara att också uttryckligen inrikta uppgifterna och undervisningen på skrivandets syfte och läsare, och därifrån välja skrivhandlingar i relation till både verbaltext och andra modaliteter. Här kan läraren ha nytta av skrivhjulet som didaktisk modell (Berge m.fl. 2016). På så sätt skulle eleverna få stöd i att ytterligare utveckla den transaktiva textrörligheten.

När det gäller den transaktiva textrörligheten och texters funktion är det också värt att fundera över skrivverktyg. Vide påtalar värdet av att skriva för hand eftersom hon tycker att det gör att texten känns mer ”betydelsefull” och ”välgjord”. Hon nämner också att de annars brukar skriva texter med hjälp av datorer. Olika skrivverktyg kan förstås påverka hur texterna blir använda och värderade. Digitala texter kan vara lättare att sprida till en

större krets, medan handskrivna kanske kan få ett högre estetiskt och unikt värde. Vide verkar också mena att handens arbete gör att hennes lärande främjas – ”jag tror jag tänker mer när jag skriver för hand”. Med hänvisning till den högra bilden i figur 3 ovan, som visar pilar som pekar från kontexten in på texten, ser jag Vides resonemang om handskrift som ett exempel på transaktiv textrörlighet – hon ser ett värde i sättet att skapa text och menar att det påverkar hennes eget meningsskapande i förhållande till textens ämnesinnehåll. I geografiämnets kursplan står inget om handstil eller om skrivverktyg, vilket det däremot gör i svenskämnen. Som centralt innehåll i både svenska och svenska som andraspråk för årskurs 1–9 anges att eleverna ska få skapa ”texter [...] såväl med som utan digitala verktyg” och i båda svenskämnen framgår det att eleverna ska skriva med handstil i årskurserna 1–6 (Skolverket 2019). Skrivningarna om skrivverktyg relateras dock inte till texters funktion, vilket borde vara en relevant didaktisk aspekt av textskapande. Vide talar med stolthet om texten som handskriven, vilket jag tolkar som uttryck för hennes identitet som kunnig i att kunna skapa en estetisk och personlig text. Dessutom pekar hennes textbaserade och transaktiva textrörlighet på att hon också har utvecklat en stark identitet som kunnig i att skapa välfungerade texter i geografiämnet.

En särskild utmaning för lärare verkar vara att tydligt visa eleverna att de i första hand förväntas *kommunicera* med andra genom sina texter (jfr Bakhtin 1986; Berge 1988; Halliday 1978). För att kunna göra det behöver lärare explicitgöra texters kommunikativa funktion och uppmuntra eleverna att fundera över skrivsyfte, tänkta läsare och lämpliga skrivhandlingar (Berge m.fl 2016), när de väljer innehåll och form (struktur och semiotiska resurser) för sina texter. Valen rör alltså såväl *vad* som ska framställas och med vilka resurser – exempelvis i ord och bild – som *hur* innehållet i verbaltexten och i bilderna ska framställas för att på bästa sätt ge läsare möjlighet till meningsskapande (jfr Bezemer & Kress 2008; Smidt 2010; Kress 2010). Forskare framhåller att kunskaper inom ett ämne rymmer både ämnesinnehåll och ämnesspråk, det vill säga ämnets specifika sätt att kommunicera innehållet (Schleppegrell 2004; Moje 2008; Shanahan & Shanahan 2008; Fang & Coatoam 2013; Bergh Nestlog 2020). I en sådan undervisning skulle eleverna kunna utmanas till att kunna både skapa och röra sig i personliga, informationsbaserade och analytiska framställningar (Schleppegrell 2004:84–85, med hänvisning till Martin 1989). För att göra det möjligt behöver läraren ha kunskaper om genrer, skrivhandlingar och framställningar som är relevanta inom skolämnet. Läraren behöver också vara kunnig i hur olika resurser (ord, bilder, diagram, figurer, symboler osv.) kan bidra till texters kommunikativa kvalitet, och hur undervisningen kan aktualisera och explicitgöra vad olika resurser kan bidra med för att möjliggöra fördjupat meningsskapande samt utvidgad och ökad grad av textrörlighet hos eleverna.

Eleverna i den här studien har upptäckt möjligheter som rör multimodalitet och som verkar främja deras textrörlighet och textskapande. Genom elevernas sätt att tala om sina texter pekar studien på att formen (textuell aspekt) tillsammans med ämnesinnehållet (ideationell aspekt) framträder som centrala perspektiv för eleverna genom deras textbaserad textrörlighet i de egna geografitexterna. Dessutom visar de genom sin transaktiva textrörlighet intresse för texternas kommunikativa funktion i fråga om skrivsyfte och läsare (interpersonell aspekt), medan deras tecken på meningsskapande i fråga om skrivhandlingars strukturer (textuell aspekt) framstår som begränsad. De fotografiska bilderna verkar vara särskilt viktiga för deras engagemang och möjligheter att röra sig och skapa mening i sina texter. Överlag visar elevernas sätt att tala om sina texter att deras engagemang för arbetet varit stort och att de är stolta över att ha kunnat skapa texter som de anser fungerar väl. Med andra ord förefaller de genom sina texter ha utvecklat identiteter som kunniga i ämnet och ämnets texter.

Även om studien är begränsad till samtal med enbart två elever kan den visa exempel på vad undervisningens multimodala erbjudanden och elevers textskapande kan betyda för deras textrörlighet och tecken på meningskapande i geografiämnet, och resultaten bör rimligen kunna relateras till andra elever och praktiker.

Sammanfattningsvis verkar följande två punkter, som rör undervisningen, särskilt kunna främja elevernas möjligheter till textrörlighet och meningsskapande i sina geografitexter:

- Att låta eleverna skapa multimodala texter med ett innehåll som de samlat stoff till genom en textkedja i undervisningen som omfattar olika semiotiska resurser.
- Att under hela processen ge eleverna stöd för det egna textskapandet, exempelvis genom klassamtal och gemensamt textarbete inriktat på ideationella, interpersonella och textuella aspekter, och med fokus på lämpliga resurser att använda (t.ex. både ord och bilder).

En undervisning som främjar elevernas möjligheter att såväl fördjupa och vidga sin textrörlighet i egna och andras texter som att skapa egna funktionella ämnestexter, borde således också gagna deras lärande i ämnet (jfr Ellström 1992) och deras möjligheter att kommunicera i ämnet både inom och utanför skolan.

Referenser

Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003), "Intertextualiteter", i Boel Englund & Per Ledin (red), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 203–238.

- Bakhtin, Michail (1986), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2000), "Literacy practices", in David Barton, Mary Hamilton, & Roz Ivanič (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London & New York: Routledge, p. 7–15.
- Berge, Kjell Lars (1988), *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelens Forlag.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016), "The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency", *The Curriculum Journal* 27(2): 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bergh Nestlog, Ewa (2012), *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2020), "Disciplinary language – A Question of Content, Voices and Structures in Content-area Texts", *HumaNetten* 45: 185–212. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2776/2406>
- Bergh Nestlog, Ewa & Danielsson, Kristina (2020), *Textskapande i grundskolan – utveckla funktionella skrivpraktiker*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2020), "Multimodala elevtexter i geografiämnet. En textstudie på mellanstadiet", *HumaNetten* 44: 11–44. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2430/2212>
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2018), "Del 1: Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen", i Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6, Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M10_gr_01A_01_skrivande.docx
- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther (2008), "Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning", *Written communication* 25(2): 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bryman, Alan (2008), *Social research methods*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Danielsson, Kristina & Hertzberg, Frøydis (2018/2015), "Del 5: Val av modalitet", i Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6, Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M10_gr_05_01A-Val.docx

- Danielsson, Kristina, Bergh Nestlog, Ewa, & Krogh, Ellen (2019), "Lärares rörlighet i text och praktik. En studie av kollegialt lärande", *HumaNetten* 43: 117–146. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/2365/2174>
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2021), "Working with Multimodal Texts in Education", in Kristina Danielsson & Staffan Selander (eds), *Multimodal Texts in Disciplinary Education*. Switzerland: Springer Nature, p. 25–43. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0_4
- Edling, Agnes (2006), *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellström, Per-Erik (1992), *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv* (1:4 ed.). Stockholm: Publica.
- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne (2013), "Disciplinary literacy: What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8): 627–632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Folkeryd, Jenny Wiksten (2006), *Writing with an attitude: appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006), "Textrörlighet – hur elever talar om sina egna och andras texter", i Louise Bjar (red), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Gee, James Paul (2012), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (4th ed.). London, New York: Routledge.
- af Geijerstam, Åsa (2006), *Att skriva i naturorienterande ämnen*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallesson, Yvonne (2015), *Textsamtal som lässtöttande aktivitet: fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2018), "Från källtext till elevtext : spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass", *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1): 98–120. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Halliday, Michael A. K. (1978), *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Kress, Gunther (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. (1995), *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A. (2011), *Envisioning knowledge. Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, Caroline (2007), "Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter", i Synnøve Matre & Torlaug Løkensgard Hoel (red), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 145–157.

- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2002), "Students' encounters with different texts in school", i Kerstin Nauclér (red), *The third Nordic conference on reading and writing for linguistics* 50. Lund: Lund University, Department of linguistics, s. 47–61.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa, Folkeryd, Jenny W., Bremholm, Jesper, Hallesson, Yvonne & Holtz, Britt Maria (2012), "Textrörlighet – ett begrepp i rörelse", i Synnøve Matre & Atle Skaftung (red), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 65–80.
- Lindh, Christina (2019), *I skrivandets spår: elever skriver i SO*. Diss. Malmö: Malmö universitet.
- Moje, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2): 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Ongstad, Sigmund (2004), "Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism", i Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (red), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 65–88.
- Ongstad, Sigmund (red.) (2006), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review*, 78(1): 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolverket (2018/2015), *Skriva i alla ämnen, åk 4–6*, i Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling, Lärportalen, Ewa Bergh Nestlog & Kristina Danielsson (red). https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grundskola/010_skriva-i-alla-amnen-4-6
- Staf, Susanne (2019), *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan-och högstadiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Smidt, Jon (2010), "Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling", i Jon Smidt (red), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 11–35.
- Tanner, Marie (2014), *Lärarens väg genom klassrummet: lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Varga, Anita (2017), "Om lässtrategier och textrörlighet. En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9", *Educare – vetenskapliga skrifter* 2017(2): 103–129. <https://doi.org/10.24834/educare.2017.2.5>

Visén, Pia (2015), *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter: textsamtals möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.