



HÖGSKOLAN  
I HALMSTAD

Grundlärarutbildning (åk 4-6), 240hp

# EXAMENSARBETE



Elevers interaktion i textsamtal

En kvalitativ studie om elevers muntliga interaktioner i textsamtal

Tobias Perelius och Tilda Sutinen

Examensarbete II för grundlärare åk 4-6 15hp

Halmstad 2017-06-27

Titel	Elevers interaktion i textsamtal - En kvalitativ studie om elevers muntliga interaktioner i textsamtal
Författare	Tobias Perelius & Tilda Sutinen
Akademi	Akademien för lärande, humaniora och samhälle
Handledare	Åsa Bengtsson & Ingrid Svetoft
Abstrakt	<p>Lärare bör skapa sociala arenor i sin undervisning där eleverna kan lära och utvecklas med sin omgivning (Bergöö, 2009). Textsamtalen har visat sig skapa förutsättningar för elevers utveckling och lärande, dock visar Skolinspektionens (2016) granskningsrapport att den svenska skolan står inför ett utvecklingsbehov i ämnet svenska när det gäller att bearbeta texter i form av lärarledda samtal. Syftet med den här empiriska studien är att undersöka elevers muntliga kommunikation under textsamtal. Detta görs genom att ta reda på vilka strategier eleverna använder för att interagera och utbyta kunskaper mellan varandra. Studiens empiri består av ljud- och videoupptagning från åtta observerade textsamtal från två olika skolor. Resultatet visar på att eleverna använder sig av strategierna <i>bygga vidare på andras kommentarer</i>, <i>ställa frågor</i>, <i>förmedla nya infallsvinklar</i> och <i>vägleda andra i samtalet</i> för att interagera och utbyta kunskaper. Studiens slutsats är att eleverna använder sig av olika strategier för att interagera och utbyta kunskaper, men att lärarens stöttning är betydelsefull för samtalets djup. Den pedagogiska implikationen för yrkesverksamheten som lyfts fram är att lärare bör skapa utrymme för sociala samspel mellan elever där interaktionen är i fokus.</p>
Nyckelord	Interaktion, Kunskapsutbyte, Strategier & Textsamtal

## Förord

Vi som är författare av denna kvalitativa studie heter Tobias Perelius och Tilda Sutinen och studerar till grundskolelärare för årskurs 4-6 på Halmstad Högskola. Intresset för att undersöka elevers interaktion i textsamtalet tog sin början vid skrivandet av en litteraturstudie om Sydneyskolans genrepedagogik. Det här arbetet har gett oss en djupare förståelse för samtalets och den sociala interaktionens påverkan på elevers lärande och utveckling. Kunskapen som arbetsprocessen gett oss tar vi med till yrkesverksamheten och framförallt våra egna framtida klassrum.

I arbetet med den empiriska studien har arbetsfördelningen varit jämnt fördelad mellan oss båda. Arbetets alla delar har skrivits och bearbetats av oss både. Tillsammans har vi sökt och sammanställt litteratur samt samlat in och analyserat studiens empiri. Det har varit en lärorik upplevelse att få genomföra denna empiriska studie.

Vi vill först och främst tacka varandra för hårt arbete samt samarbete under den här tidsperioden. Vi vill även tacka våra handledare Åsa Bengtsson och Ingrid Svetoft som väglett och hjälpt oss genom svåra stunder. Till sist vill vi tacka våra nära och kära som stöttat oss genom hela processen.

Tobias Perelius och Tilda Sutinen

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar .....	2
2. Teoretiskt ramverk .....	2
2.1. Det sociala samspelet i läroplanen .....	2
2.2. Sociokulturellt perspektiv .....	3
2.2.1. Sokratiska samtal som analytiskt verktyg .....	3
2.3. Genrepedagogik och cykeln för undervisning och lärande .....	5
2.4. Tidigare forskning.....	5
2.4.1. Genrepedagogikens textbearbetning genom samtal.....	5
2.4.2. Textsamtalets påverkan på elevers utveckling .....	6
2.4.3. Socialt samspel i grupparbeten.....	8
2.4.4 Sammanfattning .....	8
3. Metod .....	9
3.1. Urval .....	9
3.2. Etiska principer.....	10
3.3. Genomförande .....	10
3.4. Insamlingsmetod .....	11
3.5. Databearbetning.....	11
4. Resultat .....	12
4.1. Bygga vidare på andras kommentarer .....	12
4.2. Ställa frågor .....	14
4.3. Förmedla nya infallsvinklar .....	15
4.4. Vägleda andra i samtalet .....	16
4.5. Sammanfattning .....	17
5. Diskussion.....	17
5.1. Resultatdiskussion .....	17
5.2. Metoddiskussion .....	19
6. Avslutande reflektion och slutsats .....	21
7. Referenser .....	23
7.1. Empiriska källor .....	23
7.2. Litteratur .....	23
Bilaga 1 - Etikbrev.....	27
Bilaga 2 - Stödlappar .....	28

# 1. Inledning

Språket är och har alltid varit en viktig del av vårt samhälle. Det har en stor påverkan på hur vi ser och förstår vår omvärld. Våra erfarenheter präglas av vårt språk, då det är genom språket vi sätter ord på och förmedlar våra känslor (Hedeboe och Polias, 2008, s.11). Språkets betydelse lyfter även Skolverket (2016a) fram då de skriver att språket är det viktigaste verktyget vi har för att lära, förmedla och kommunicera. Vidare står det skrivet att vår egen identitetsutveckling har tydliga förbindelser med användandet av vårt språk. Genom användandet av språket i olika sammanhang sker ett utbyte av kunskaper mellan människor. Något som beskrivs av Säljö (2013, s.19) är att människan är en social och historisk varelse som utvecklas genom samspel med andra i sin omgivning. Språkanvändandet som kommunikationssätt möjliggör samspelet i omgivningen och lägger grund för utveckling och lärande. Vidare menar författaren att vi människor lär oss av de omständigheter som uppstår i vår omgivning.

Ett av skolans uppdrag är att låta varje enskild elev utveckla och få tilltro till sin språkliga förmåga för att på så sätt kunna kommunicera med andra och utveckla sig själv (Skolverket, 2016a). Lärare bör skapa tillfällen där elever kan utvecklas med sin omgivning, vilket kan ske genom samtal där elever kommunicerar tillsammans för att lösa uppgifter (Bergöö, 2009, s.15). Bergöö (2009) framhäver att samtalen låter elever komma till tals och att det är deras utbyte av erfarenheter som leder dem mot kunskap och utveckling. Därför är det viktigt att lärare i dagens skola främjar möjligheter till socialt samspel mellan elever och låter eleverna utvecklas med sin omgivning. Dock visar Skolinspektionens (2016, s.5) granskningsrapport att det finns ett stort utvecklingsbehov i ämnet svenska när det gäller att ge eleverna möjligheter till att bearbeta texter genom samtal. Rapporten lyfter fram att eleverna i allt för låg grad ges förutsättningar till att bearbeta sina egna och andras texter i samtal som leds eller stöds av läraren.

Forskning har visat att textsamtal i undervisningen skapar förutsättningar för elevernas individuella utveckling. I samtal ges elever möjligheter att tillsammans utbyta och bearbeta kunskap kring det lästa. Varga (2013) skriver i sin studie att textsamtalen hjälper eleverna att bearbeta och ta till sig innehållet av det lästa. Författaren menar att utbytet av kunskap som sker när läraren ställer frågor på texten skapar förutsättningar för elevernas utvecklande. Att bearbeta texter genom samtal skapar möjligheter för elevernas individuella utveckling lyfter även Taboada, Bianco och Bowerman (2012). Det sociala lärandet skapar förutsättningar för den individuella eleven till att delge och ta till sig kunskaper.

Då det sociala lärandet genom textsamtal skapar förutsättningar för den individuella elevens utveckling anser vi precis som Bergöö att det är av vikt att lärare i dagens skola skapar möjligheter för samtal. Det sociala samspelet som samtal erbjuder menar Säljö (2013, s.33) är och kommer alltid vara den viktigaste arenan för lärande. Därför är det av intresse att undersöka hur elevers sociala samspel i textsamtal påverkar deras kunskaper om texter.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka elevers muntliga kommunikation under textsamtal. Syftet har preciserats till följande forskningsfrågor:

Vilka strategier använder sig elever av för att interagera i ett textsamtal?

Hur sker utbytet av kunskaper från texten mellan eleverna i textsamtalet?

## 2. Teoretiskt ramverk

I följande avsnitt redogörs de teoretiska utgångspunkterna för studien. Utgångspunkterna kommer användas för att skapa förståelse för resultatet. Här presenteras det sociokulturella perspektivet och sokratiska samtal som utgör studiens teoretiska ramverk. Därefter presenteras genrepedagogikens sätt att bearbeta texter för att ge en förståelse för genomförandet av den här studiens textsamtal och en bakgrund till valet av undervisningsmetoden. Vidare presenteras tidigare forskning som är relevant för det undersökta området. Den tidigare forskningen berör genrepedagogikens sätt att bearbeta texter, textsamtalets påverkan på elevers utveckling och socialt samspel i grupparbeten. Nedan beskrivs begreppet *socialt samspel* och kommer i nästa del kopplas till styrdokumentet.

Phillips & Soltis (2014, s.84) förklarar begreppet socialt samspel som att individer tillsammans i en social aktivitet lär och utbyter kunskaper och erfarenheter med hjälp av språket. Kunskapen utbytes inte genom att ta avstamp från omgivningen utan sker i deltagandet av den sociala omgivningen. Säljö (2013, s.49) motiverar begreppet som att individen deltar i sociala miljöer tillsammans med andra individer där utbyte av kunskap kan växa fram via socialisationen. Vår definition av *socialt samspel* är således att människor samspejar tillsammans med andra i en social miljö.

### 2.1. Det sociala samspelet i läroplanen

Skolan ska främja alla elevers ständiga utveckling och stimulera elevers inhämtning av kunskaper. I läroplanen (Skolverket, 2016a, s.9) är ett övergripande uppdrag för skolan att elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att arbeta i varierade situationer både enskilt och tillsammans med andra. Undervisningen ska även skapa möjligheter till elevers eget initiativ- och ansvarstagande samt tilltro till sin språkliga förmåga för att kunna kommunicera med omvärlden. Det är därmed tydligt framskrivet att skolan bör främja sociala aktiviteter där eleverna, i samspel med andra, ges möjligheter att utvecklas.

I kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2016a, s.247) står det att elever ska ges möjlighet att självständigt och tillsammans med andra utveckla sin förmåga att skapa och bearbeta texter. Vidare lyfts det fram i ämnets syftesdel att undervisningen ska främja den språkliga och kommunikativa förmågan. I kunskapskravet för betyg E återfinns (2016a, s.253) det att eleverna ska kunna samtala om bekanta ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter som upprätthåller samtalet. Det synliggörs därmed att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att samtala om texter i ett socialt samspel med varandra. Det sociala samspelet kan i undervisningen ta sin form som textsamtal.

## 2.2. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är av intresse för studien då det belyser det sociala samspelets påverkan på lärandet och kunskap. Säljö (2013, s.33) menar att lärande är någonting som förvärvas av omgivningen och att människan tar till sig och formas av det hon möter. Författaren menar att människan inte behöver utvecklas enbart av sina erfarenheter utan kan även formas av det som andra människor förmedlar, vilket kan ta sin form genom olika kommunikationssätt. För att kunskaper ska leva kvar och inte glömmas måste vi människor förmedla och föra vidare kunskaper mellan människor och generationer så att kunskaperna kan byggas vidare på. Samtalet är därför en viktig arena för elever att förvärva kunskaper.

I det sociokulturella perspektivet lyfts språket fram som det främsta psykologiska verktyget som används vid förvärvandet och lärandet av färdigheter (Phillips & Soltis, 2014, s.93). Författarna menar att språket möjliggör för att begrepp och relationer förvärvas i ett socialt medium. Elevers lärande sker när de befinner sig i situationer och kontexter tillsammans med andra. Den sociala omgivningen och kulturen har en viktig roll för vad eleverna lär sig (Pinter, 2006, s.10). Pinter (2006) skriver att Vygotskys sociokulturella lärandeperspektiv fokuserar på att alla individer är olika och att varje individs potentiella utveckling är av intresse.

Inom det sociokulturella perspektivet återfinns begreppet *mediering*. Säljö (2013, s.26) beskriver begreppets innebörd som att människan samspelar med hjälp av externa redskap som skapar förståelse och kunskap om världen. Mediering kan ta sin form i användandet av artefakter som exempelvis en penna och en bok, men framförallt genom en språklig dimension (Melander, 2013, s.63). Ord och språkliga uttryck skapar möjligheter till att kommunicera kunskaper och insikter, vilket skapar förutsättningar för individens utveckling (Säljö, 2013). I skolan kan mediering ta sin form i sociala aktiviteter där kommunikationen är i centrum (Melander, 2013). Studiens definition av *mediering* är således att människor ger och tar till sig kunskaper samt insikter med hjälp av språket som kommunikationssätt.

Ett annat förekommande begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *appropriering*. Säljö (2013) förklarar begreppet som hur individer tillgodogör sig de kunskaper och färdigheter som omgivningen förmedlar. Genom att använda språket som ett medierande redskap kan utveckling och lärande ske i samspel med andra. Melander (2013) sammanfattar begreppet som den enskilda individens förändring av kunskaper efter deltagandet i ett socialt samspel. *Appropriering* innebär således för studien att individen visar att den tagit till sig kunskaper från omgivningen genom att den visar på att en utveckling har skett.

### 2.2.1. Sokratiska samtal som analytiskt verktyg

I den här delen presenteras studiens analytiska verktyg som används för att granska empirin och se de strategier som eleverna eventuellt använder sig av i textsamtal. Vidare ges en bakgrund till vad sokratiska samtal är, dock används enbart förhållningssätten för att analysera studiens empiri.

Sokratiska samtal är en samtalsform som strävar efter en dialogisk samtalskultur där demokrati och lärande är i fokus för att fördjupa förståelsen av olika frågor, idéer och begrepp (Skolverket, 2013, s.89). Lindström (2000, s.86) förklarar att sokratiska samtal är ett undervisningssätt som främjar elevernas analytiska och kritiska tänkande genom filosofiska samtal. I sokratiska samtal finns olika förhållningssätt och roller som deltagare tillämnar i samtalet om texter. För att den dialogiska samtalskulturen ska uppstå krävs det att

förhållningssätten uppnås menar Pihlgren (2010, s.70). Författaren menar att det krävs att eleverna är medvetna om förhållningssätten och har blivit introducerade till dem för att undervisningsmetoden ska väcka en kritisk medvetenhet hos eleverna. Sokratiska samtal är en egen samtalsmetod som kräver förarbete och elevers förståelse för att eleverna ska uppnå en kritisk medvetenhet i samtalet. Förhållningssätten som återfinns är hämtade från Skolverket (2013) och presenteras nedan:

- *Bildbarhet*: Deltagarna i samtalet lyssnar och tar till sig varandras intryck. En strategi för eleven är då att lyssna på sina klasskamrater och lära sig genom att ta till sig det klasskamraterna lyfter.
- *Självdisciplin*: Deltagarna följer enkla regler för uppförande i samtal, som till exempel bygga vidare på andras kommentarer. Att eleven underordnar sig regler och uppförandekoder genom att bygga vidare på andras kommentarer och att se till att hålla igång samtalet blir då en strategi.
- *Underbyggnad*: Deltagarna söker stöd för sina åsikter, tolkningar och argument i texten eller i sin egen erfarenhet. En strategi är att eleven stödjer sina åsikter och argument med hjälp av information från texten eller koppla till egna erfarenheter.
- *Koncentration*: Deltagarna hjälper varandra att hålla en röd tråd genom att enbart fokusera på det som berör området. Eleven följer uppgiften genom att hålla sig till området som samtalet ska beröra och vägleder de andra i samtalet, vilket blir en strategi.
- *Uppriktighet*: Deltagarna framför sin uppriktiga mening, utan att söka stöd av andra eller att inte framföra de tankar som kan föra samtalet framåt. En strategi i samtalet är att eleven står på sig genom att förmedla sina åsikter och tankar oavsett vad de andra deltagarna i samtalet tycker.
- *Mod*: Deltagarna presenterar djärva gissningar eller tolkningsmöjligheter som för samtalet framåt. En strategi blir därmed att eleven för samtalet framåt genom att förmedla nya infallsvinklar till det diskuterade området.
- *Respekt*: Alla deltagare respekteras genom att bli hörda och få frågor ställda till sig. *Generositet*: Deltagarna avbryter inte varandra utan ger istället varandra tid att formulera åsikter och tankar. *Hövlighet*: Deltagaren är beredd att överlåta sitt talutrymme till en annan för att hjälpa den presentera sin idé. *Ödmjukhet*: Deltagaren prioriterar samtalets riktning och avstår från att presentera sina tankar då den nuvarande riktningen är viktigare. De här förhållningssätten bildar tillsammans en strategi som vi benämner *inkludering* där eleven hjälper de andra deltagarna i samtalet och för det framåt genom att inkludera och lyssna på vad de andra förmedlar.

För att sortera och begripliggöra empirin kommer elevernas textsamtal att analyseras utifrån förhållningssätten. Trots att de sokratiska samtalen är en undervisningsmetod för att skapa kritisk medvetenhet hos elever är de sokratiska samtalsrollerna av intresse i den här studien. De kan bidra med en förståelse och kunskap om hur elever använder strategier för att samspela och utbyta kunskaper i textsamtal. Vidare kommer användandet av det analytiska verktyget samt de teoretiska begreppen tydliggöras under delen (3.5) *Databearbetning*.



## 2.3. Genrepedagogik och cykeln för undervisning och lärande

Genrepedagogik är ett sätt att se på och bearbeta texttyper i skolundervisningen. Inom genrepedagogiken har två större inriktningar växt fram, Nyretoriken och Sydneyskolans genrepedagogik (Holmberg, 2008). I den svenska skolan menar Liberg (2008) att det är Sydneyskolans genrepedagogik som växt fram allt mer och att svensklärare applicerar metoden allt mer i sin undervisning. Sydneyskolans genrepedagogik använder begreppet genre för att definiera det mest grundläggande textframställningsformerna (Johansson & Sandell Ring, 2012). I ämnet svenska ska olika sorters texter bearbetas och eleverna ska få möjlighet att ta till sig olika texters strukturer. I kommentarmaterialet till ämnet svenska (Skolverket, 2016b) förklaras att begreppet *typer av text* är tydligare än begreppet genre och att det därmed används i läroplanen.

Sydneyskolans genrepedagogik växte fram i Australien på 80-talet då lingvister och lärare ville utveckla undervisningsmetoder för att underlätta språkinläring i skolan (Martin, 2009). Sydneyskolans genrepedagogik är en undervisningsmetod som bemöter samtalandet och bearbetandet av texter i form av cykeln för undervisning och lärande (cirkelmodellen). I de olika faserna samtalar eleverna tillsammans med läraren om texter genom att dekonstruera modelltexter i olika steg för att sedan modellera en text tillsammans (Schulze, 2011, s.134). Cykeln för undervisning och lärande består av fyra faser där lärarens sätt att bryta ner textens genre genom stöttning är central. I första fasen introduceras genren. I andra fasen dekonstruerar läraren texter tillsammans med eleverna. Dekonstruktion av texter innebär att läraren och eleverna tillsammans bryter ner texten för att identifiera textens språkliga drag, innehåll och struktur. I tredje fasen modellerar läraren och eleverna tillsammans en text. Modellering innebär att eleverna och läraren tillsammans skapar en text genom samtal utifrån de kunskaper som genererats vid dekonstruktion av texter. I fjärde och sista fasen sker en individuell textkonstruktion.

## 2.4. Tidigare forskning

I följande del presenteras den tidigare forskningen bestående av vetenskapliga studier. För att jämföra och relatera studierna presenteras den enskilda studiens syfte, urval, metod och resultat. De presenterade studierna kommer senare användas för att förklara och förstå den här studiens resultat i resultatdiskussionen.

### 2.4.1. Genrepedagogikens textbearbetning genom samtal

En studie genomförd av de Oliveira och Lan (2014, s.29) visade på att genrepedagogikens samtal kring texter tillsammans i klassen hjälpte eleverna att utveckla sitt skrivande och ordförråd. Studiens syfte var att hjälpa en lärare att implementera genrepedagogik i sin undervisning för att utveckla elevernas skrivförståelse. Studien genomfördes i USA och 25 elever i åldrarna 9-11 deltog tillsammans med sin klasslärare. Insamlingsmetoderna bestod av observationer, intervju med läraren och analysering av elevernas progression i texter. Studien visar att genrepedagogikens sätt att samtala om och bearbeta texter tillsammans med läraren gav eleverna stöd i sin språkutveckling.

Något likartat resultat får Sawangsamutchai och Rattanavichs (2016) studie från Thailand, där lärarna utgick från genrepedagogikens bearbetning av texter genom samtal och på så vis hjälpte eleverna att utveckla sin läsförståelse. Studiens syfte var att undersöka om genrepedagogikens undervisningsmetod hade någon inverkan på elevernas läsförståelse. I studien deltog 60 elever i årskurs 6 med engelska som andraspråk och forskarna jämförde en

kontrollgrupp mot en experimentgrupp för att undersöka testresultat sinsemellan. Insamlingsmaterialet bestod av enkäter och läsförståelsetester. Forskarna kom fram till att lärarens undervisning där eleverna tillsammans fick samtala om och bearbeta texter skapade förutsättning för elevernas språkutveckling och möjligheter att ta till sig innehållet i texterna.

Ytterligare en studie från USA lägger vikt på genrepedagogikens samtal och bearbetande av texter, men skiljer sig i antalet deltagare. Syftet med Pavlaks (2013, s.405) studie var att undersöka hur en lärare arbetade med genrepedagogik i undervisandet av biografigenren och att se undervisningens effekter. I studien följer Pavlak en lärare och hennes årskurs 3 klass, men fokuserar sedan på tre elever som blev utvalda utifrån sina skrivprestationer. Forskaren samlade in sitt material genom observationer av klassen samt analyserade tre elevers texter. Resultatet för studien visar att lärarens sätt att bryta ner modelltexter och skapa egna texter tillsammans med klassen genom samtal gav eleverna förutsättningar att utveckla sitt språk.

Jämförbart med ovannämnd studie lyfter Brisks (2012, s.464) studies resultat att samtalet om genrer och texters syfte skapade förutsättningar för studiens elever att ta till sig språkets påverkan på texten. Studiens syfte var att undersöka hur 13 tvåspråkiga elever använde personliga pronomen i sina texter. Eleverna som undersöktes gick i årskurs 3-5 och valdes ut för att representera hög respektive låg skrivkunnighet i engelska. Studien genomfördes i USA och materialet bygger på observationer och analysering av elevers progression i textskrivande. Studiens resultat visade att samtal kring modelltexter och att gemensam bearbetning av texter i klassen gav goda förutsättningar för elevernas språkutveckling. Genom diskussionerna tog eleverna till sig språkets innehåll och texternas struktur och kunde sedan använda det i sitt eget skrivande.

#### 2.4.2. Textsamtalets påverkan på elevers utveckling

Samtal där elever får tillgång till att bearbeta textens innehåll och ta till sig upplevelser från varandra öppnar upp för att läsförståelsen utvecklas. Reichenberg och Löfgrens (2014, s.125) studie genomfördes i en svensk skola vars syfte var att undersöka elevernas läsförståelse genom textsamtal med *Reciprocal teaching*, en diskussionsteknik där elever och lärare tillsammans använder samtalstekniker för att skapa förståelse för det lästa. Studiens deltagare bestod av 30 elever i en årskurs 3 samt tre klasslärare i ämnet svenska. Forskarnas dokumentation bestod av videoinspelning och transkribering av textsamtal samt analysering av läsförståelsetester före och efter studiens genomförande. Resultatet visade att textsamtal bidrar till elevernas utveckling i läsförståelse och genom att läraren ställer frågor på texten skapas förutsättningar för eleverna att bearbeta och ta till sig innehållet av det lästa. Samtalen blev en meningsskapande process för det lästa innehållet för eleverna.

En studie genomförd av Barone och Barone (2014) från Turkiet presenterar liknande resultat då de framhäver att lärarens frågor i textsamtal öppnade upp för elevernas möjlighet till att bearbeta det lästa innehållet. Studiens syfte var att undersöka textsamtal utifrån lärares frågeställningar och dess betydelse för elevernas läsförståelse. Deltagarna i studien var 27 elever i en årskurs 5. Studiens insamlingsmetod bestod av deltagande observatör vid textsamtalen. Resultatet visade att lärarnas frågeställningar fördjupade elevernas samtal och öppnade upp för att bearbeta textens innehåll. Det i sin tur ledde till att eleverna tog till sig innehållet och utvecklade sin läsförståelse. Forskarna (s.90) såg att eleverna i samtalen återberättade innehållet för varandra och drog likheter till sina egna upplevelser vilket öppnade upp för meningsskapande och bearbetande av texten.

Liknande resultat fick även Taboada, Bianco och Bowermans (2012, s.102) studie från USA där elevernas läsförståelse utvecklades genom samtal och frågor om texten. Studiens syfte var att undersöka strategin där elever ställde frågor till textens innehåll och se om det hade inflytande på elevernas läsförståelse. I studien deltog fler elever än i ovannämnd studie, totalt 60 elever i två klasser i årskurs 5. Författarna (s.103) lyfter att strategin att ställa frågor till texten skapade möjligheter för eleverna att läsa och bearbeta innehållet i texterna vilket ledde till en utveckling av deras läsförståelse.

I en annan studie genomförd i Malaysia av Othman, Mahamud och Jaidi (2014, s.109) framkommer samtalandet och frågeställningar till texten som en viktig del av att ta till sig det lästa. Studiens syfte var att undersöka elevernas läsförståelse och se om frågestrategin hade en inverkan på den. I studien deltog lika många deltagare som föregående studie men här i årskurs 4, totalt 60 elever. Eleverna blev indelade i två grupper där den ena blev undervisade i frågestrategin. Eleverna i gruppen bearbetade texters innehåll genom att samtala om frågeställningar till texten. Forskarna samlade in sitt material genom att agera som deltagande observatörer och analyserade av läsförståelsetester. Studiens resultat visar att gruppen som använde sig av frågestrategin och bearbetade texter genom samtal uppvisade en ökning på läsförståelsetesterna till skillnad från den andra gruppen som inte påvisade någon förändring. Forskarna lyfter att bearbeta textens innehåll genom samtal och frågeställningar skapar förutsättningar för elevernas meningsskapande till den lästa texten.

Pittman och Honchell (2014, s.120) genomförde sin studie i USA där syftet var att undersöka hur litteratordiskussionen påverkade mellanstadier elever och deras läsning. Deltagarna i studien bestod av 16 elever från årskurs 7. Eleverna blev indelade i mindre grupper med olika nivåer i läsförståelse, fyra i varje grupp. Grupperna fick i uppgift att diskutera kring lästa texter och gavs även regler att följa i samtalen. Studiens insamlingsmetod bestod av videoobservationer från samtalen, intervjuer med eleverna efter samtalen och analyser av elevernas skrivna texter efter gruppdiskussionerna. Resultatet visar på att textsamtal ökade elevernas lust för läsning då det möjliggjorde för sociala interaktioner med kamraterna som gav bekräftelse för förståelsen av det lästa. Resultatet visar även att textsamtalen bidrog till att eleverna kunde bearbeta och ta till sig det lästa innehållet genom att diskutera kopplingar mellan textens innehåll samt egna erfarenheter med varandra.

Ytterligare en studie genomförd i Sverige av Varga (2013, s.16) presenterar resultat där lärarens frågor i textsamtalen fick eleverna att bearbeta och ta in innehållet vilket ledde till att de utvecklade sin läsförståelse. Syftet med studien var att identifiera och analysera lärandesituationer i textsamtalen som stödjer elevers läsförståelse. I studien deltog två klasser i årskurs 6 och 7 tillsammans med fyra lärare. Insamlingsmetoden för studien var videoupptagning och transkribering av textsamtalen. Resultat visar att lärarna genom frågeställningar ger eleverna stöd till att bearbeta och ta till sig textens innehåll. Textsamtalen möjliggjorde elevernas meningsskapande till den lästa texten, vilket skapade förutsättningar för att läsförståelsen utvecklades.

En annan studie genomförd av Varga (2016, s.26) i Sverige visar på att frågeställningar i textsamtal bidrar till utveckling och lärande. Syftet var att undersöka hur frågeställandet i textsamtal stödjer och utvecklar elevers läsförståelse. Studiens empiri bestod av analys av elevers textsamtal och deltagarna i studien var fyra lärare samt elever från två klasser årskurs 6-7. Resultatet visar att eleverna utvecklar sin läsförståelse när de får samtala om och ställa frågor i textsamtal. Genom att använda olika sorters frågeställningsstrategier i textsamtalet menar forskaren att eleverna stöds i utvecklingen av sin läsförståelse.

### 2.4.3. Socialt samspel i grupparbeten

Forslund Frykedal (2008, s.8) undersöker, i sin avhandling från Sverige, hur grupparbete och grupparbetsuppgifter konstrueras mellan elever. Genom observationer och intervjuer har elevernas interaktionsmönster och hanterande av grupparbete undersökts. I studien deltog 48 elever från en årskurs 7 klass och en årskurs 8 klass. Studiens resultat visar att uppgiftens uppbyggnad, gruppammansättningen, elevernas personliga mål och beroende av de andra deltagarna påverkar prestationen i grupparbetet. Vidare framhäver forskaren (2008, s.136) att elevernas sociala interaktion har en stor påverkan på förutsättningarna för grupparbetet och är därmed viktigt att lärare tar i beaktning vid planerande av grupparbeten.

Syftet med Coiro, Sekeres, Castek och Guzniczaks (2014, s.1) studie var att undersöka sociala och kognitiva interaktionsmönster hos elever som läste och svarade på frågor till texten kollaborativt. Sammanlagt deltog 24 elever från årskurs 3–5 i studien som genomfördes i USA. Eleverna blev i respektive årskurs ihopparade slumpmässigt inför varje undersökningstillfälle och fick instruktioner om att diskutera frågorna tillsammans i paren. Forskarna samlade in sitt material utifrån videoobservation och intervjuer med deltagarna. Resultatet visade att produktiva samtal uppstod när eleverna tillsammans sammanfattade, tolkade och utvärderade det som de hade läst. Coiro et al. (2014, s.10) såg även att paren som framställde idéer utifrån det lästa fick ett djupare tänkande över textens innehåll.

I sin avhandling från Sverige belyser Tjernberg (2013, s.229) främjandet av elevers interaktioner mellan varandra som en framgångsfaktor för utveckling och lärande. Syftet med avhandlingen var att analysera olika framgångsfaktorer på elevers läs- och skrivutveckling med speciellt fokus på elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Avhandlingen är av longitudinell karaktär då forskaren varit på en skola under fem terminer och samlat in sitt material, vilket består av klassrumsobservationer samt reflektiva samtal med fyra klasslärare. Resultatet visar på att sociala aktiviteter där samtalande, läsande och skrivande är i fokus möjliggör elevernas utveckling och lärande. Då eleverna ges tillfälle att lösa uppgifter genom att interagera tillsammans utbyter de sina tankar och kunskaper som möjliggör den individuella elevens lärande.

I en studie från USA av Peterson (2016, s.31) var syftet att undersöka konsekvenser som arbete i mindre grupper hade på elevers förståelse och sociala relationer. Studiens deltagare bestod av 34 elever i åldrarna 8–11 år och två klasslärare. Deltagarna fick i uppgift att läsa och samtala om texter tillsammans i mindre grupper. Insamlingsmetoden för dokumentationen bestod av fältanteckningar samt ljud- och videoupptagningar från elevernas gruppsamtal. Studiens resultat visar på att gruppsamtalen erbjuder eleverna möjligheter till att engagera och resonera om texterna tillsammans med sina kamrater vilket ledde till en djupare förståelse av det lästa. Elevernas sociala relationer till de andra deltagarna påverkade deras deltagande i samtalen. Forskaren kom fram till att lärarna behöver introducera strategier till eleverna som hjälper dem att skapa produktiva och engagerande samtal där alla kommer till tals.

### 2.4.4 Sammanfattning

Flertalet av de presenterade studierna i den tidigare forskningen (Oliveira & Lan, 2014; Sawangsamutchai & Rattanaich, 2016; Pavlak, 2013; Brisks, 2012; Reichenberg & Löfgren, 2014; Barone & Barones, 2014; Taboada et al., 2012; Othman et al., 2014; Pittman & Honchell, 2014; Varga, 2013; Varga, 2016; Coiro et al., 2014) visar på att samtala om texter i olika gruppkonstellationer leder till utveckling och lärande för den enskilda eleven. Samtalen skapar möjligheter för eleverna att bearbeta och ta till sig textens innehåll med hjälp

av de andra deltagarna. Det sker genom att deltagarna ställer och besvarar frågor om textens innehåll samt återberättar för varandra. Tidigare forskning har även belyst lärarens roll i textsamtalet.

Dock visar även forskningen på att det sociala samspelet har en påverkan på lärandet i grupparbeten. Tjernbergs (2013) resultat visade på att undervisning som främjar social interaktion mellan eleverna var en framgångsfaktor för deras lärande och utveckling. Samtidigt visar Petersons (2016) studie på att den sociala relationen mellan deltagarna i gruppen påverkar deras deltagande. Liknande resultat återfick även Forslund Frykedal (2008) som framhävde att den sociala interaktionen mellan gruppmedlemmarna hade en stor påverkan på grupparbetet.

### 3. Metod

Studiens ansats är etnografisk och vi har utgått från den kvalitativa metoden observation. Vi har varit ute på fältet och följt elever under en kortare tid för att få en förståelse för komplexiteten i elevers textsamtal. Dovemark (2007, s.134) beskriver den etnografiska ansatsens syfte som att försöka förstå och beskriva de komplexa livsvillkor och levda kulturer människor upplever i möte med andra människor. Lalander (2015, s.93) menar att huvudvillkoret för en etnografisk studie är att man vill närma sig den observerades perspektiv på tillvaron. Vi är medvetna om att studien inte är en fullskalig etnografisk studie, då Bryman (2011) menar att en sådan studie kräver ett längre tidsperspektiv ute på fältet. Dock varierar tidsspannet inom etnografiska studier, de finns studier som är baserade på några veckors observationer medan andra baseras på stötvis insamlat material under flera år (Lalander, 2015, s.94). Eftersom den här studien baseras på enstaka observerade tillfällen under en kortare period på fältet anser vi att vi genomfört en mikroetnografiskstudie, då vårt intresse har varit att få en förståelse för elevernas interaktion i textsamtalet.

#### 3.1. Urval

Under en femveckorsperiod samlades empiri in från två skolor. Den ena skolan (skola 1) var en mindre F-5 skola belägen på landsbygden. Klassen som var i fokus på den här skolan var en årskurs 4-5 med 18 elever. Den andra skolan (skola 2) var en F-6 skola belägen i en mindre stad och klassen i fokus var en ren årskurs 4 med 23 elever. Totalt deltog 31 elever i studiens observationer. Skolorna var lokaliserade i olika kommuner och valdes ut på grund av sin tillgänglighet, därmed användes ett bekvämlighetsurval. Bryman (2011) förklarar bekvämlighetsurvalet som ett urval forskare gör som baseras på tillgängligheten av studiens deltagare.

Insamlandet av empirin skedde i ett tidigare utvecklingsarbete på de två skolorna. Under insamlandet av empirin utgick vi från en aktionsforskande ansats för att bemöta ett utvecklingsbehov på skolorna. Själva aktionsforskningen varade under en femveckorsperiod och empirin till den nuvarande studien samlades in i samband med en av de fem veckorna. Då empirin ställs inför nytt syfte, forskningsfråga och andra teoretiska utgångspunkter anser vi att det går att bearbeta och använda empirin även i den här studien. Empirin hämtas ur textsamtal där elever samtalar i grupper om tre till fyra elever. Gruppernas indelning skedde slumpmässigt med undantag av visad hänsyn till de elever som inte ville eller fick delta i undersökningen. Sammanlagt genomfördes åtta dokumenterade textsamtal som ligger till grund för det empiriska materialet för studien.

## 3.2. Etiska principer

I forskningsstudier är det viktigt att forskare bemöter och beaktar de etiska principerna. I studien har vi utgått ifrån de forskningsetiska kraven som Vetenskapsrådet har gett ut. De framhäver att individskyddskravet, som innebär att informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, bör uppfyllas för samtliga deltagare (Vetenskapsrådet, 2002). Kraven är till för att skydda individen och är därmed viktiga för forskare att förhålla sig till.

De etiska kraven har behandlats genom en etikblankett som skickades hem till vårdnadshavare för samtycke av elevernas deltagande i studien. I blanketten berörs samtliga etiska krav och den återfinns som Bilaga 1. Blanketten informerade om elevernas frivilliga deltagande, dokumentationens syfte och hur dokumentationen kommer behandlas. Efter att ha samlat in blanketterna och tagit del av vårdnadshavarnas samtycke informerades eleverna muntligt om deras frivilliga deltagande, dokumentationens syfte och hur den kommer behandlas. Därmed uppfylldes informationskravet och nyttjandekravet då varje part blev informerad om studiens syfte. Eftersom elevernas samtycke var viktigt för oss efterfrågade vi deras samtycke inför varje dokumentationstillfälle. Därmed bemöttes samtyckeskravet i studien. I studien är namn på skolor, personal och elever oidentifierade och fiktiva för att säkra alla parter anonymitet. Därmed uppfylls kriterierna för konfidentialitetskravet.

Efter dokumentationstillfället överfördes video- och ljudupptagningen från inspelningsverktyget till en lösenordsskyddad hårddisk som enbart vi haft tillgång till. Detta för att undvika spridningen av dokumentationen och för att inte frångå uppfyllandet av konfidentialitetskravet.

## 3.3. Genomförande

Utifrån en genrep pedagogisk undervisning har vi genomfört elevledda textsamtal där eleverna tillsammans skulle diskutera en berättande text. Arbetet tog sin början i samband med ett aktionsforskande projekt som förklaras här. Tillsammans med klassernas lärare identifierades skolornas utvecklingsbehov, vilket var att utveckla metoder för att bearbeta berättande texter. Då vi tidigare skrivit en litteraturstudie om metoden genrep pedagogik valdes denna metod då den ansågs vara lämplig för att skapa förutsättningar för att bemöta utvecklingsbehovet. Tillsammans med klassernas lärare och elever planerades undervisningen för berättande texter och eleverna fick lyfta fram sina önskemål om hur arbetsområdet skulle bearbetas. Undervisningen planerades efter genrep pedagogikens cirkelmodell. Arbetsområdet tog sin början i att ta reda på vad eleverna redan kunde om berättandegenren fantasy, vilket är det första ledet i cirkelmodellen. Därefter genomfördes andra faser där vi som lärare vägledde dekonstruktionen av en modelltext. Syftet var att gå igenom genrens språkliga drag, innehåll och struktur. Sedan inleddes den tredje fasen som innebar att vi tillsammans med eleverna skapade en gemensam text. Därefter iscensattes textsamtal i mindre gruppkonstellationer. Nuvarande studies syfte och frågeställningar är utförd för att undersöka just de här textsamtalen.

Samtalet dokumenterades genom video- och ljudupptagning som kommer förklaras mer i delen (3.4.) *Insamlingsmetod*. I textsamtalen var uppgiften att eleverna skulle läsa en text och sedan tillsammans samtala om och bryta ner den. Under samtalet agerade vi som deltagande observatörer av samtalet. Vår roll som observatörer var öppen då vi förklarade syftet med vår närvaro för eleverna. Lalander (2015, s.100) lyfter forskarrollen som ett problem vid öppna observationer, eftersom forskaren kan påverka den observerade genom intrycken som

forskaren sänder ut. När vi förklarade syftet med vår närvaro svarade vi på elevernas frågor för att minska påverkan av vår forskarroll i situationen. Texten eleverna bearbetade kommer från läromedlet *Klara svenskan*, då texten är upphovsrättskyddad återfinns den inte som bilaga. Till uppgiften fick eleverna stödlappar (se Bilaga 2) med ord och frågor om texten som de frivilligt fick använda i samtalet. Stödlapparnas syfte var att fungera som lärarledda frågeställningar och vägleda samtalet med hjälp av utgångspunkter. Sammanlagt dokumenterades åtta textsamtal där totalt 31 elever deltog.

### 3.4. Insamlingsmetod

Den insamlade dokumentationen består av ljud- och videoupptagningar som samlades in med hjälp av skolornas lärplattor. Ljud- och videoupptagningar användes för att fånga och bevara elevernas samtal samt de situationer som uppstod i samtalet. En fördel med denna insamlingsmetod är att man får möjlighet att bevara det pedagogiska skeende som annars skulle försvinna med tiden (Bjørndal, 2005, s.72). Det har gjort det möjligt att gå tillbaka och analysera elevernas samtal flera gånger, vilket i sin tur skapar förutsättningar att få med allt innehåll i samtalen till analysen. En problematik som Bjørndal (2005, s.74) lyfter fram är att man inte fångar verkligheten utan enbart en representation av den, vilket är viktigt att reflektera över.

Elevernas textsamtal iscensattes i gruppkonstellationer med tre till fyra deltagare per grupp i avskilda grupprum utanför klassrummet. Genom att tänka och planera kring miljön minskade vi risken för högt och störande bakgrundsljud i ljudupptagningarna, vilket Bjørndal (2005, s.75) presenterar som en nackdel med ljudupptagning. En annan aspekt som författaren lyfter fram är att tänka på placeringen av inspelningsverktyget. Vi valde att fokusera på ljudupptagningen då vi var intresserade av elevernas samtal. För att avdramatisera kamerans effekt och skapa goda förutsättningar för elevernas samtal vinklade vi kameran mot bordet så att eleverna inte skulle synas på bild. Kamerans effekt är något som Bjørndal (2005, s.75) anser att forskare måste reflektera över då det kan hämma deltagarnas uppfattning om och påverka situationen. Då kameran enbart fokuserade på stödlapparna på bordet och enbart synliggjorde när eleverna tog en lapp anser vi att kamerans effekt avdramatiserades. Textsamtalen varierade i längd och tog mellan 8 till 20 minuter att genomföra. Totalt användes 83 minuters dokumentation som transkriberades och ligger till grund för undersökningen.

### 3.5. Databearbetning

Databearbetningens första steg tog sin början i transkriberandet av det insamlade materialet som bestod av ljud- och videoupptagningarna. Genom att transkribera materialet fick vi en första anblick av vad materialet innehöll. Svensson och Ahrne (2015, s.24) förklarar att transkribering är en aktiv bearbetning av empirin där man överför ljud till skrift. De menar att forskaren strukturerar, ordnar och bearbetar empirin för att överföra talet till korrekt skriftspråk och att tolkningar av materialet görs redan vid transkribering. Transkriberingen gav oss möjlighet att se detaljerna i materialet för att sedan få en överblick över helheten. Malmqvist (2007, s.122) menar att en överblick av materialet är viktig för forskaren då den ger en inblick i vad som behöver reduceras och sorteras. Genom att ha transkriberat och fått en överblick av materialet har vi sedan kunnat reducera mängden till det som är nödvändigt för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor. Då vi utgått från teori i form av teoretiskt begrepp och ett analytiskt redskap för att analysera vårt material har vår metod varit deduktiv. Den deduktiva metoden beskriver Svensson (2015, s.218) bygger på att man drar logiska

slutsatser av sitt empiriska material grundade i teorier.

Andra steget i analysen var att granska materialet utifrån studiens analytiska redskap och dess teoretiska begrepp för att sortera materialet. Steget började med att applicera de tidigare förklarade förhållningssätten från de sokratiska samtalen på studiens empiri för att se hur eleverna interagerade i textsamtalen. I samband med det här steget färgkodades empirin då vi kunde se att det gick att applicera de enskilda förhållningssätten på elevernas kommentarer. Svensson (2015, s.208) motiverar teorins användande som ett redskap som underlättar och möjliggör förståelsen för det empiriska materialet. Författaren beskriver att teoretiska begrepp hjälper forskare att kategorisera och sätta rubriker på det observerade. Med hjälp av det analytiska verktyget kunde vi dela in elevernas kommentarer i olika teman, som tog sin form i likheter och skillnader.

Tredje steget i bearbetningen av empirin var att jämföra likheter mot varandra. Genom den här jämförelsen möjliggjordes en gruppering av återkommande teman. När grupperingarna sedan granskades kunde en större kategorisering av elevernas interaktioner i textsamtalen identifieras. Kategoriseringen synliggjorde elevernas interaktionsstrategier.

Sista steget i analysen var att undersöka hur kunskapsutbytet skedde i textsamtalet. De teoretiska begreppen *mediering* och *appropriering* användes i det här steget av analysen, då de hjälper oss att se hur eleverna utbyter kunskaper om texten i textsamtalet. Mediering innebar att eleverna ger och tar till sig kunskaper samt insikter via språket som kommunikationssätt. Kunskapsutbytet synliggörs således i samband med elevernas interaktioner. Appropriering innebar att en utveckling har skett genom att kunskap har inhämtats. Detta synliggörs genom elevernas kommentarer. De teoretiska begreppen applicerades på elevernas kommentarer för att synliggöra hur kunskapsutbytet tog sin form i textsamtalen. Vid applicerandet på elevernas kommentarer uppstod teman som grupperades in efter likheter. Likheterna jämfördes med varandra och liknande kategorier från tidigare steg i analysen återkom. Kategorierna som uppstod vid analysen och som presenteras i resultat är följande: (4.1.) *Bygga vidare på andras kommentarer*, (4.2.) *Ställa frågor*, (4.3.) *Förmedla nya infallsvinklar* och (4.4) *Vägleda andra i samtalet*.

## 4. Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat. Efter att ha analyserat textsamtalen har olika interaktionsstrategier synliggjorts och presenteras nedan i form av kategorier. Utbytet av kunskaper sker i samband med de interaktionsstrategier som eleverna använder i samtalet. Således besvaras studiens frågeställningar under varje kategori. I varje kategori illustreras resultatet med hjälp av exempel från det empiriska materialet.

### 4.1. Bygga vidare på andras kommentarer

En strategi som framkommit i analysen är att eleverna interagerar med varandra genom att bygga vidare på andras kommentarer. Strategin innebär att eleverna lyssnar på vad andra förmedlar om textens innehåll för att sedan tillämpa sin egen kunskap om det som tas upp. Med hjälp av den här strategin hjälper deltagarna varandra att bearbeta och samtala om textens innehåll. Strategin är starkt förekommande i alla observationer och sker i flera olika situationer. Den synliggörs i situationer där eleverna besvarar frågeställningar, kommenterar för eller emot nya infallsvinklar eller rent generellt agerar i samspel med andra. Strategin sker i samband med förhållningssätten *bildbarhet* och *självdisciplin* där eleverna tar till sig intryck



av andras kommentarer och applicerar sin kunskap för att hålla igång samtalet.

I situationen som beskrivs nedan illustreras strategin då eleverna tillsammans i observationen (O. 1c) samtalar om ett område som är taget från texten utifrån en stödlapp. Stödlappen berör textens titel och uppmanar eleverna till att reflektera över den.

**Simon:** *Lyckostaven.*

**Anna:** *För det var ju att staven var ju själva portalen och det var den som räddade barnen.*

**Simon:** *Ja, så det var ju den som liksom ... gjorde lycka.*

**Matilda:** *Det var den som gjorde dem fria.*

**Anna:** *Så det blev Lyckostaven för att man kommer in i tavlan och den är magisk.*

**Matilda:** *Ja, det blev som en lycklig saga. Det kanske är därför den heter Lyckostaven.*

I följande situation kan begreppen *bildbarhet* och *självdisciplin* användas för att förstå interaktionen mellan Simon och Anna. Situation börjar med att Anna förmedlar sin kunskap om området som i sin tur leder vidare till att Simon tar till sig av det sagda för att sedan bygga vidare på det. Därefter sker kommentarer stegvis där eleverna tar till sig och bygger vidare på vad andra för fram, vilket är förhållningssätten som bildar strategin. Genom användandet av strategin sker ett kunskapsutbyte mellan deltagarna. Det sker när Anna medierar sin kunskap till samtalet och låter de andra ta till sig det. Vi kan se att appropriering sker i situationen då de andra eleverna bygger vidare på den kunskap som Anna förmedlar, vilket visar på att de tagit till sig kunskapen. Strategin bidrar till en bearbetning av textens innehåll då eleverna för fram och återberättar det som de har läst och tagit till sig av från texten.

I en annan situation (O. 1b) framhävs användandet av strategin nedan. Eleverna diskuterar här var texten utspelar sig efter att ha tagit en stödlapp. En elev börjar samtala om det den vet och situationen uppstår.

**Frida:** *Cospeia var ju det här magiska världen de kom till.*

**Amanda:** *Och det låter ju typ som en fantasivärld.*

**Ola:** *Aa, som Mira trollades till med den där staven.*

Även här går det att applicera förhållningssätten *bildbarhet* och *självdisciplin* på elevernas kommentarer. Då Amanda lyssnar och tar till sig det Frida förmedlar ser vi tecken på *bildbarhet*. När hon sedan kommenterar ser vi prov på *självdisciplin*. Liknande händelseförlopp ser vi hos Ola. Strategin leder till att ett kunskapsutbyte sker mellan deltagarna. Vi ser att deltagarna medierar sina kunskaper för varandra med hjälp av språket. Appropriering sker hos Amanda och Ola då de tar till sig det Frida sagt och bygger vidare med nya kunskaper inom området.

Resultatet för kategorin visar därmed att en strategi som eleverna använder sig av är att bygga vidare på andras kommentarer för att interagera i det sociala samspelet. Det leder i sin tur till att ett kunskapsutbyte sker mellan deltagarna. Strategin innebär även att det sker en bearbetning av texten mellan deltagarna.

## 4.2. Ställa frågor

Genom att analysera elevernas textsamtal utifrån det analytiska redskapet ser vi att en återkommande strategi som eleverna använder sig av för att interagera med varandra i samtalet är att ställa frågor. Frågeformuleringarna tar olika skepnader beroende på området som diskuteras i samtalet och den individuella elevens kunskap. När eleverna känner sig bekväma i samtalet ställer de öppna frågor som för samtalet vidare. Vid de tillfällen där eleverna inte kan besvara eller följa med i diskussionen använder de sig av strategin genom att ställa genuina frågor för att tillskansa sig kunskaper från de andra eleverna i samtalet. I interaktionen genom frågor presenterar eleverna sina tankar och funderingar som för samtalet framåt i en ny riktning.

Följande exempel beskriver en situation (O. 1a) där eleverna använder sig av strategin att ställa frågor. Situation uppstår då en elev tar en stödlapp där en frågeställning presenteras som gruppen sedan tillsammans ska diskutera utifrån. Eleven läser därefter upp lappen högt inför de andra deltagarna och följande sker.

**Johanna:** *Vad är det? \*hänvisar till ordet genre på en stödlapp\**

**Martin:** *Man kan säga typ vad är det för typ av text.*

**Johanna:** *Aha, det är fantasy.*

I situationen kan vi se att *uppriktighet* går att applicera på Johannas fråga, då hon förmedlar sin tanke och åsikt oberoende av vad de andra eleverna tycker och tänker. Även *mod* går att appliceras då hon ställer en genuin fråga eftersom hon inte riktigt förstår ordet hon läste på lappen. Frågan leder in till ett nytt diskussionsområde. Frågeställningen blir en strategi som eleven använder sig av för att interagera tillsammans med de andra i samtalet.

Frågeställningen skapar därefter förutsättningar för att ett kunskapsutbyte kan ske mellan deltagarna. När Martin besvarar frågeställningen förmedlar han sin kunskap om området med hjälp av språket och det uppstår därmed en mediering mellan deltagarna. Vi kan se att *appropriering* skett då Johanna visar att hon tillskansar sig vad Martin har sagt genom att besvara sin egen fråga med hjälp av den nya kunskapen i form av egna ord.

Nästa situation (O. 1c) uppstår då eleverna diskuterar kring en karaktär som återfinns i den lästa texten. Situationen uppstår då eleverna läser en stödlapp som presenterar en karaktär. En elev tar initiativet genom att ställa en öppen fråga som öppnar upp för en diskussion med de andra deltagarna.

**Sara:** *Mira, vad var det med henne?*

**Matilda:** *Jag tycker man kunde förklara lite mer hur hon ser ut.*

**Anna:** *Ja, för man vet ju inte hur hon ser ut eller så.*

Här ser vi på Saras kommentar tecken av *mod* och *koncentration* då hon vägleder de andra deltagarna och för samtalet vidare genom att presentera ett nytt område för samtalet i form av en fråga. Frågeformuleringen blir en strategi för Sara att interagera med de andra deltagarna. Genom att Sara presenterar frågan öppnar det upp för att eleverna samtalar om, bearbetar och dekonstruerar textens innehåll. Det kan vi se då eleverna medierar de kunskaper som de har tagit till sig efter att ha läst texten när de besvarar frågan. Även här sker en *appropriering* då vi kan koppla elevernas svar till textens innehåll och vi ser att Anna tar till sig Matildas kunskap och reflekterar över det.

Sammanfattningsvis ser vi att elever använder sig av strategin att formulera frågor för att medverka i det sociala samspelet som textsamtalet erbjuder. Frågorna varierar i form där de

mest förekommande är öppna frågor som bjuder in för diskussion om textens innehåll och frågor där eleverna söker kunskaper från gruppen. Frågeställningarna öppnar upp för kunskapsutbyte mellan deltagarna och en dekonstruktion av texten.

### 4.3. Förmedla nya infallsvinklar

I textsamtalen använder eleverna ytterligare en annan strategi för att interagera. Den här strategin innebär att eleverna presenterar en ny infallsvinkel i form av en tanke eller åsikt. Den nya infallsvinkeln för samtalet framåt då den ger underlag till en ny diskussion mellan deltagarna. Tanken eller åsikten som den individuella eleven presenterar grundar sig i vad den har tagit till sig från det lästa innehållet. Strategin bildades då eleverna efterliknar förhållningssätten *underbyggnad*, *uppriktighet* och *mod*. Det synliggörs när eleverna presenterar tolkningsmöjligheter, för fram sina åsikter och grundar dem utifrån det lästa innehållet.

Följande situation (O. 2d) beskriver strategin och uppstod då en elev läst upp en stödlapp högt för de andra. Stödlappen frågade var berättelse utspelade sig och eleverna försöker i situationen besvara det. Två elever påbörjar en diskussion utifrån liknande åsikter och därefter uppstår situationen där en elev presenterar en ny infallsvinkel.

**Patrik:** *Jo, i mormors hus och i ehm... och i den där andra.*

**Evelina:** *Ja.*

**Adam:** *Nej i fyra eller tre.*

**Alla utom Adam:** *Va?*

**Adam:** *Ja, i mormors hus, i skogen, i hans ehm vad heter han... Kverke.*

**Hanna:** *Ja, men det är samma värld.*

**Patrik:** *Det är samma värld.*

**Hanna:** *Det är bara ett annat ställe.*

I situationen är eleverna Patrik och Evelina igång på ett diskussionsspår där de för fram sina kunskaper om området. Oavsett de andra deltagarnas kommentarer för Adam fram sin åsikt som förändrar samtalets riktning och öppnar upp för en diskussion mellan deltagarnas olika åsikter. Adam interagerar därmed i samtalet genom att presentera en ny infallsvinkel. Han motiverar sin åsikt utifrån den kunskap han inhämtat från texten och därmed kan vi applicera de tre förhållningssätten på hans kommentarer. Även på Hannas och Patriks kommentarer kan vi applicera förhållningssätten då de resonerar mot Adams nya infallsvinkel. Genom diskussionen som uppstår sker ett kunskapsutbyte mellan deltagarna då de för fram och resonerar kring sin kunskap. Då eleverna presenterar sin inhämtade kunskap från texten sker ett återberättande av textens innehåll. Det leder till att eleverna med hjälp av strategin att presentera nya infallsvinklar i samtalet bearbetar textens innehåll tillsammans. Därmed sker ett medierande av elevernas olika inhämtade kunskaper. Då ingen visar prov på ett förändrat tänkande kan vi inte se att appropriering skett i situationen.

En annan situation (O. 1c) som synliggör användandet av strategin beskrivs nedan. Det som leder fram till situationen är att en elev läser upp en stödlapp som presenterar stödordet *Tavlan* som är hämtat från texten. Eleverna för ett samtal om den kunskap de förvärvat från texten.

**Anna:** *Det var en bild på en björkskog.*

**Matilda:** *Ja, det var ju mormors stora tavla.*

**Sara:** *Men alltså jag tror... tror att den har någon koppling till staven.*

**Matilda:** *Ja!*

**Sara:** *Eftersom att... jag tror liksom att det var flera tavlor i vardagsrummet... och alltså då kunde man ha pekat mot vilken som helst. Jag tror de har en koppling.*

Även i den här situationen kan vi tillämpa förhållningssätten *underbyggnad*, *uppriktighet* och *mod* på elevernas kommentarer, då Sara presenterar sin uppriktiga åsikt. Åsikten bygger på en tolkning av information hämtad från texten och presenterar ett nytt sätt att se på textens innehåll i samtalet. Då Sara för fram sin åsikt förmedlar hon sitt sätt att se på textens innehåll, vilket innebär att hon medierar den kunskap hon besitter. I situationen sker en bearbetning av texten då eleverna för fram olika infallsvinklar på innehållet. Matildas konstaterande kan ses som ett appropriering då hon tar till sig Saras nya infallsvinkel, eftersom hon inte uttrycker kunskapen kan det dock inte bekräftas.

För att summera kategorin kan vi se att eleverna presenterar nya infallsvinklar som en strategi för att interagera i samtalet. Strategin bidrar till att ett kunskapsutbyte sker mellan deltagarna då de presenterar nya sätt att se på textens innehåll. Det i sin tur leder till en bearbetning av texten.

#### 4.4. Vägleda andra i samtalet

En annan strategi som synliggjorts i samband med analyserandet av empirin är att eleverna interagerar med varandra genom att vägleda samtalet mot uppgiften och inkludera de andra deltagarna. Det här synliggörs på två olika sätt. Ett av sätten är att eleverna delegerar ut uppgifter till de andra. Det andra är att eleverna bjuder in de andra deltagarna i samtalet. Det här ser vi då det går att applicera förhållningssätten *koncentration* och *inkludering* på elevernas kommentarer. I den här strategin sker inget kunskapsutbyte mellan deltagarna i samtalet då de inte berör textens innehåll i interaktionerna, men strategin öppnar upp för att andra strategier används som i sin tur öppnar upp för ett kunskapsutbyte.

I följande situation (O. 2d) beskrivs hur strategin används för att bjuda in en deltagare och leda samtalet vidare. Situationen uppstår när ett diskussionsområde avslutas och eleverna ska ta en ny stödlapp och påbörja ett nytt område.

**Hanna:** */.../ Vem vill ta den sista? Vem har inte tagit? Patrik?*

**Patrik:** *Det spelar ingen roll.*

Här kan vi applicera förhållningssätten *koncentration* och *inkludering* på Hannas kommentar, då hon vägleder samtalet till ett nytt samtalsområde i form av att dirigera samtalsordningen med hjälp av frågor. I situationen bjuder även Hanna in Patrik i samtalet genom att fråga efter hans deltagande. Då Patrik svarar på Hannas inbjudan sker en interaktion mellan eleverna som gör att samtalet förs vidare. Här uppstår inget kunskapsutbyte mellan deltagarna, vilket kan förklaras i form av att interaktionen inte har fokus på textens innehåll utan istället på det sociala samspelet.

En annan händelse som utspelade sig i ett av textsamtalen (O. 1b) synliggör användandet av strategin. Här märker en elev att en annan elev inte har kommenterat under en längre stund. Då uppstår situationen som beskrivs nedan.

**Nicklas:** *Vill du prata lite Charlie?*

**Charlie:** *Nej.*

**Niklas:** *Okej. /.../*

Vi kan se att Nicklas kommentar efterliknar förhållningssättet *koncentration* och *inkludering*. Nicklas interaktion bjuder in Charlie till att delta i samtalet och har som intention att föra samtalet framåt genom Charlies deltagande. Då Charlie nekar förfrågan om deltagande förs inte samtalet framåt. Det sker därmed inget kunskapsutbyte i situationen då ingen ny kunskap medieras dock påverkas det sociala samspelet mellan deltagarna. Genom att Nicklas använder sig av strategin sker det en interaktion mellan deltagarna. Nicklas strategi hade öppnat upp för mediering om Charlie hade svarat ja och förmedlat sina kunskaper.

Sammanfattningsvis ser vi att strategin att vägleda samtalet används av deltagarna för att interagera med varandra. Det tar sin form genom att den enskilda individen uppmanar de andra till deltagande och för samtalet framåt. Strategin erbjuder inget kunskapsutbyte i sig, men öppnar upp för andra strategier som gör det.

## 4.5. Sammanfattning

I samtalet använder sig eleverna av olika strategier för att interagera med varandra och för att utbyta sina kunskaper. De strategier som vi kan se är mest förekommande i textsamtalen är att eleverna *bygger vidare på andras kommentarer, ställer frågor, förmedlar nya infallsvinklar* och *vägleder andra i samtalet*. När eleverna använder sig av någon av strategierna leder det till att nästa elev använder sig av en annan strategi. Då en elev ställer en fråga bygger en annan vidare på det och därmed bemöts en strategi med en annan strategi. Det vill säga en interaktion leder till en annan interaktion. Med hjälp av strategierna skapas förutsättningar för att ett kunskapsutbyte kan ske mellan deltagarna. Genom att eleverna presenterar sina kunskaper och interagerar i samtalet bearbetas textens innehåll, vilket bidrar till att mediering sker. Då den enskilda eleven tar till sig intryck av det den möter i samspelet med de andra deltagarna sker en appropriering.

## 5. Diskussion

I följande kapitel kommer resultatet diskuteras i relation till studiens syfte och frågeställningar samt tidigare forskning. Därefter förs en reflekterande diskussion kring studiens val av metod och genomförande. Förhoppningarna är att delarna ska bidra med ytterligare förståelse för studiens betydelse och konsekvenser för framtida forskning samt yrkesverksamhet.

### 5.1. Resultatdiskussion

I den här delen kommer studiens resultat reflekteras över i relation till tidigare presenterad forskning. Studiens resultat var att eleverna utbyter kunskaper och interagerar i samtalet med hjälp av strategierna *bygga vidare på andras kommentarer, ställa frågor, förmedla nya infallsvinklar* och *vägleda andra i samtalet*. Vi vill med den här delen få en djupare förståelse för det studien har kommit fram till och resultatets innebörd för den pedagogiska verksamheten.

Eleverna använde sig av olika strategier för att interagera och utbyta kunskaper i samtalet. Strategierna i de här textsamtalen ledde till att eleverna bearbetade textens innehåll genom att interagera med varandra. Vi ser att elevernas interaktion påverkas av gruppkonstellationen och elevernas egna ambitioner med uppgiften. I vårt empiriska material ser vi att eleverna antar olika roller i gruppen. En del tar på sig rollen att få med och inkludera andra i samtalet som leder till att samtalet förs framåt. Gruppkonstellationer och elevernas individuella mål

med grupparbetet kom även Forslund Frykedal (2008) fram till påverkar interaktionen och samarbetet i gruppen. Vidare skriver Tjernberg (2013) att interaktionen mellan eleverna i ett socialt samspel var en framgångsfaktor för den enskilda elevens utveckling och lärande. I vår studie ser vi att det är den sociala interaktionen mellan deltagarna i textsamtalen som möjliggör bearbetningen av texten och därmed den enskilda elevens lärande och utveckling.

Studiens resultat visar på att textsamtalet möjliggör för kunskapsutbyte mellan eleverna. Det synliggörs genom att eleverna medierar och approprierar kunskaper genom den sociala interaktionen i samspelet med varandra. Vår studie visar på att elevernas gemensamma samtal ledde till en bearbetning av texten, vilket skapade förutsättningar för den enskilda elevens lärande. Tidigare forskning (de Oliveira & Lan, 2014; Sawangsamutchai & Rattanaich, 2016; Pavlak, 2013; Brisk, 2012) har visat att gemensamt samtala och bearbeta texter utifrån genrepdagagogisk undervisning främjar den individuella elevens utveckling. Resultaten kan bero på att undervisningsmetoden främjar dialog som möjliggör gemensam dekonstruktion av texter som leder till ett kunskapsutbyte i ett socialt samspel där lärarens vägledning är central. Det sociala samspelet möjliggör lärande då eleverna får interagera och utbyta sina kunskaper tillsammans.

I den här studien användes stödlappar för att efterlikna en lärares vägledning i samtalet genom att skapa utgångspunkter till elevernas samtal. Vi kan se att när eleverna drar en stödlapp för att samtala skapas förutsättning för mediering av kunskaper och eleverna ges möjligheter att appropriera varandras kunskaper. Det sker en djupare diskussion då eleverna presenteras till ett styrt diskussionsområde och får lyfta fram sin kunskap inom det. Stödlapparna skapade förutsättningar för att eleverna skulle bearbeta och ta till sig innehållet. Tidigare forskning om textsamtal har lyft fram att lärares frågor på texten öppnar upp för att eleverna bearbetar textens innehåll. Reichenberg och Löfgrens (2014) resultat visade på att lärarnas frågeställningar på texten möjliggjorde elevernas bearbetning och förståelse av innehållet. De kom fram till att lärarens frågor vägledde textsamtalet mot djupare diskussioner. Det liknar det vi kan se i den här studien då stödlapparna som användes bidrog till en vägledning av diskussionerna i textsamtalet. I likhet med Reichenberg och Löfgrens resultat sker det även i vår studie en bearbetning av innehållet som leder till att den individuella eleven tar till sig texten med hjälp av vägledning. Även andra studier har visat resultat på att lärarnas frågeställningar ses som bidragande faktorer till elevernas lärande i textsamtalen (Barone & Barone, 2014; Varga, 2013). Det visar sig i studierna att lärarnas vägledning i textsamtalen genom frågor påverkar kunskapsutbytet. Det kan bero på att elevernas diskussioner ibland går utanför diskussionsområdet och den uppgift samtalet har. Vi kan se att stödlapparna i vår studie bidrar till en vägledning i textsamtalen för eleverna. Trots att lärarens vägledning ser ut på olika sätt i studierna ser vi att den har en stor påverkan på elevdiskussionens djup kring textens innehåll.

I den här studien presenterades inga strategier eller regler till eleverna före samtalet, dock ser vi att eleverna använder sig av strategier för att inkludera varandra och föra samtalet framåt. Hade strategier och regler introducerats innan samtalet skulle det kunna ha öppnat upp för mer interaktioner och skapat förutsättningar för ytterligare kunskapsutbyte mellan deltagarna, då det hade främjat att alla skulle ha kommit till tals. Petersons (2016) resultat visar på att elevernas sociala relationer påverkade deltagandet i samtalen och att lärarna behöver introducera olika strategier till eleverna för att bidra till produktiva samtal. I likhet med vad Peterson kom fram till kan vi i vårt resultat se att presenterandet av strategier och regler inför textsamtalen skulle kunna ha bidragit till ett mer produktivare samtal, då det hade främjat elevernas förståelse för interagerandet i samtalet. Därmed kan vi se att strategier och regler för samtalet kan presenteras till deltagarna och användas för att främja produktiva samt

innehållsrika elevsamtal.

En kategori i den här studiens resultat är att eleverna interagerar i samtalet genom att *ställa frågor*. I den här studien möjliggjorde strategin ett kunskapsutbyte mellan eleverna. När eleverna ställde frågor i samtalet kunde andra elever mediera sina kunskaper, vilket möjliggör för bearbetning och att de tar till sig innehållet. När frågorna besvarades kunde vi se att eleverna approprierade kunskaper. Taboada et al. (2012) studie visade att när eleverna samtalade om texten med hjälp av frågeställningar bearbetade de texten, som i sin tur ledde till en ökad läsförståelse. I likhet med vår studie kan det bero på att när eleverna ställer frågor skapas förutsättningar för att ny kunskap om texten medieras och approprieras mellan deltagare. Ytterligare en studie som visar resultat på hur elevers frågeställningar till textens innehåll skapar förutsättningar för lärande var Othman et al. (2014). De kom fram till att eleverna som blivit undervisade i att samtala om frågor på det lästa innehållet utvecklade sin läsförståelse i större utsträckning än de elever som inte blivit undervisade i strategin. I likhet med deras studie kom även Varga (2016) fram till att eleverna som använder flera olika frågeställningsstrategier i textsamtalen utvecklar sin läsförståelse. Som nämnts ovan ser vi i vårt resultat att när eleverna ställer frågor bidrar det till en djupare diskussion och bearbetning av textens innehåll. Frågeställningarna möjliggör för mediering och appropriering av kunskaper mellan deltagarna, vilket i sin tur leder till en individuell utveckling och ett lärande.

I vårt resultat ser vi att eleverna återberättar textens innehåll för varandra i samband med kategorierna *bygga vidare på andras kommentarer* och *förmedla nya infallsvinklar*. När eleverna återberättar innehållet för varandra gör dem det i syfte av att presentera en ny idé eller bygga vidare på en annans riktning. I samband med återberättandet medierar de sin egen kunskap om innehållet och skapar förutsättningar för att de andra deltagarna kan appropriera den, vilket innebär att textens innehåll bearbetades. Coiro et al. (2014) resultat visade på att eleverna som återberättade innehållet genom att sammanfatta det lästa bidrog till produktiva samtal. Vidare kom forskarna även fram till att elevparen som framställde nya idéer på det lästa utvecklade djupare tänkande kring innehållet. Även Barone och Barone (2014) skriver om elever som återberättar textens innehåll. Deras studie visade på att eleverna återberättar innehållet för varandra och kopplar an till egna erfarenheter, vilket blev en meningsskapande process av innehållet. Resultaten kan bero på att eleverna i samband med återberättandet ges möjlighet att förmedla de idéer och kunskaper de tagit till sig från texten. Vi kan se att det sker i samband med att eleverna bygger vidare på varandras kommentarer eller presenterar nya idéer som leder till att textens innehåll bearbetas och i sin tur bidrar till ett produktivt samtal. Vidare visar Pittman och Honchells (2014) resultat på att interaktionen med kamraterna bidrar till en djupare förståelse av texten då kamraterna gav bekräftelser på det lästa genom kommentarer. Vårt resultat tyder på att när eleverna tar till sig det som andra sagt och bygger vidare på det sker en bekräftelse av det lästa och den enskilde elevens kunskap. Det medför förutsättningar för kunskapsutbyte då eleverna medierar sina kunskaper för varandra och därmed möjliggör varandras appropriering.

## 5.2. Metoddiskussion

Här kommer studiens metod diskuteras och kritiskt reflekteras över. Syftet är att reflektera över och granska metoden för att få en nyanserad bild av eventuella påverkningar metodens utförande kan ha haft på resultatet. Nedan förs en diskussion kring val av metod, textsamtalens genomförande och användandet av det analytiska redskapet. Vår roll som forskare problematiseras i relation till studiens resultat.

Metoden för att samla in studiens empiriska material var deltagande observation i textsamtalen med kombination av ljud- och videoupptagning. Då vi inte förde några fältanteckningar under de observerade tillfällena blev studiens material enbart upptagningarna. En problematik det kan ha lett till är att materialet enbart ger en infallsvinkel på elevernas samtal, då Bjørndal (2005, s.74) för fram att videoupptagningar inte fångar verkligheten utan enbart ett perspektiv av den. Hade vi kompletterat materialet med fältanteckningar skulle förmodligen fler perspektiv öppnats upp, då våra upplevelser av situationen skulle varit med. Dock hävdar Eidevald (2015, s.114) att videoobservationer möjliggör för mer djupgående analyser av individers interaktioner i grupper och miljöer än observationer med loggboksförande. Eftersom studien inte var menad till att undersöka upplevelser av elevers interaktioner i textsamtalen ansågs fältanteckningar inte bidra till studien. Ljud- och videoupptagningar har skapat förutsättningar för en djupgående analys av elevernas interaktioner då den har möjliggjort återupprepade besök till materialet. Bjørndal (2005, s.73) framhäver att ljud- och videoupptagningarna främjar reflektion över komplicerade kommunikations- och samtalsprocesser mellan individer. Vi anser att insamlingsmetoden lämpade sig bäst för den här studien.

Genomförandet av textsamtalen kan ha haft en påverkan på det resultat studien fått fram, då vi agerat som forskare och lärare har vi präglat situationen. De förutsättningar vi gav eleverna genom uppgiftens struktur har påverkat diskussionerna. Gruppkonstellationerna konstruerades med hjälp av slumpmässigt urval. Hade vi istället använt oss av ett annat urval eller tagit elevernas önskemål i beaktning hade materialet och i sin tur resultatet förmodligen sett annorlunda ut. Den enskilda eleven skulle förmodligen ha känt sig säkrare i gruppen, vilket skulle ha påverkat elevens interaktion samt agerande i samtalet. Vår uppdelning av grupperna kan ha medfört till att elever känt sig osäkra i situationen, vilket kan tänkas ha haft en påverkan på resultatet. Då vi ville efterlikna en naturlig situation i klassrummet valde vi att använda slumpmässigt urval för att skapa grupperna. Urvalet minskade mängden påverkningar på materialet och skapar en mer rättvis bild av klassernas generella elevinteraktion i textsamtal.

En fördel med en etnografisk studie är att man som forskare är ute på fältet och skapar relationer till deltagarna (Lalander, 2015, s.106). Innan dokumentationstillfället hade vi byggt upp relationer till de elever som deltog i studien. Det kan ha påverkat elevernas anpassning och agerande i den undersökta situationen då vi var med som observatörer. Vårt deltagande kan ha influerat eleverna till ett önskvärt alternativt hämmande beteende som inte speglar verkligheten. Det kan ha medfört till att materialet inte överensstämmer helt med en vardaglig situation. Dock upplever vi att relationerna till eleverna har uppmuntrat dem till vardagligt agerande och till ett deltagande.

Studien använde förhållningssätten från undervisningsmetoden sokratiska samtal som analytiskt redskap. Förhållningssätten användes för att se potentiella strategier elever använder sig av för att interagera tillsammans. Eftersom förhållningssätten redan var en undervisningsmetod medförde det en viss problematik i applicerandet till den här studien. Förhållningssätten innebar inte per automatik en enskild strategi utan vissa kombinerades och bildade tillsammans strategier. Det synliggörs genom kategorierna *ställer frågor* och *förmedlar nya infallsvinklar*, då samma förhållningssätt bidrog till olika strategier. Det bidrog till en svaghet för studien därför att vi som forskare har tvingats göra egna tolkningar. Eftersom vi är två som har analyserat och kommit fram till samma sak medför det en viss tillförlitlighet till tolkningarna. Kihlström (2007b, s.164) beskriver ett sätt att undersöka hur reliabel en studie är genom att låta en annan person undersöka resultatet och se om den får fram samma resultat. Reliabiliteten är hög när bådas resultat är likadant. Då vi är två som



granskat och analyserat materialet flertalet gånger nås en viss grad av reliabilitet. Eftersom vi är två som har bearbetat det empiriska materialet minimeras även risken av att missa väsentliga delar och skapar istället förutsättningar för att en ytterligare analys av en annan part ger liknande resultat. Förhållningssätten från sokratiska samtal har dock medfört till en viss transparens då vi fått fram kategorierna utifrån dessa och inte förlitat oss enbart på egna tolkningar samt förförståelse av det insamlade materialet. Därmed anser vi att förhållningssätten har varit användbara till den här studien, men att det finns en viss problematik i applicerandet.

I kvalitativa studier utgår forskare från den enskilda människans uppfattningar och erfarenheter av det studerade fenomenet. För att kunna generalisera sitt resultat i en kvalitativ studie måste deltagarna representera den fullskaliga populationen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s.100). Då studien är baserad på två klasser är deltagarna inte representativa för alla elever i hela Sverige. Vårt resultat är därmed kontextbundet till de enskilda skolorna och går inte att generalisera. Med det sagt vill vi ändå framhäva att resultatet kan vara av vikt för yrkesverksamheten, då Kihlström (2007a) lyfter att enstaka studerade fall kan ha betydelse för andra studier som undersöker liknande situationer.

## 6. Avslutande reflektion och slutsats

Med den här empiriska studien har vi undersökt hur elevers muntliga kommunikation i textsamtal sker. Det har vi gjort genom att försöka besvara frågeställningarna *vilka strategier använder elever sig av för att interagera i ett textsamtal?* och *hur sker utbytet av kunskaper från texten mellan eleverna i textsamtalet?* Efter att ha analyserat ljud- och videoupptagningar av åtta textsamtal besvarades studiens frågeställningar. Resultatet är att eleverna *bygger vidare på andras kommentarer, ställer frågor, förmedlar nya infallsvinklar och vägleder andra i samtalet*. Då studien har undersökt två klasser är resultatet kontextbundet och representerar inte den fullskaliga populationen. Studiens resultat är dock av relevans för yrkesverksamheten då den ger en insikt i hur elever förhåller sig i ett socialt samspel. Det kan lärare och pedagoger använda sig av samt ha i beaktning vid planerandet av undervisningen.

Som tidigare presenterats står den svenska skolan inför ett utvecklingsbehov i ämnet svenska, då Skolinspektionens (2016) granskningsrapport rapporterar att elever inte ges möjligheter i tillräckligt stor grad att samtala och bearbeta egna och andras texter. Säljö (2013) och Bergöö (2009) menade på att samtalet ger den enskilda eleven möjligheter till lärande och utveckling. Vid diskussion kring resultat i jämförelse med tidigare forskning kom vi fram till att textsamtalet öppnar upp för mediering och appropriering av kunskaper genom den sociala interaktionen mellan deltagarna. I relation till tidigare forskning kom vi även fram till att lärarens vägledning, exempelvis genom stödlappar, frågeställningar, strategier och regler för samtalet, har en påverkan på elevernas interaktion och därmed lärande. Likt Säljö och Bergöö ser vi att den sociala arena som textsamtalet erbjuder är av vikt då den öppnar upp för elevernas utveckling och lärande med varandra. Studiens slutsats är att elever använder sig av strategier för att interagera och utbyta kunskaper i samtalet, men att vägledning är centralt för att nå en djupare substans i samtalet.

En pedagogisk implikation till yrkesverksamheten blir därmed att lärare i ämnet svenska bör skapa förutsättningar för sociala samspel där eleverna kan interagera och på så vis utbyta kunskaper mellan varandra. Ett tydligt exempel på ett sådant socialt samspel som vi kan se och som tidigare forskning belyst är textsamtalet, dock visar det sig att lärarens vägledning har en påverkan på elevdiskussionen i textsamtalen. En vetenskaplig implikation till vidare

forskning kan därmed ta sin form i att undersöka lärares uppfattningar om potentiella vägledningsstrategier för ett produktivt textsamtal. Syftet kan besvaras genom intervjuer med verksamma lärare och klassrumsobservationer med textsamtal i fokus.

## 7. Referenser

### 7.1. Empiriska källor

Observation 1a, på skola 1, 2017-03-01.

Observation 1b, på skola 1, 2017-03-01.

Observation 1c, på skola 1, 2017-03-02.

Observation 1d, på skola 1, 2017-03-06.

Observation 2d, på skola 2, 2017-03-02.

### 7.2. Litteratur

Barone, D. & Barone, R. (2014). Stepping into science fiction: Understanding the genre. *Reading Horizons*, 53(3), 73-93. Tillgänglig: [http://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol53/iss3/5/](http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol53/iss3/5/)

Bergöö, K. (2009). Barns liv och samhällets textvärldar. I M. Axelsson & K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s.12-33). Stockholm: Liber.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Brisk, M. E. (2012). Young Bilingual Writers' Control of Grammatical Person in Different Genres. *Elementary School Journal*, 112 (3), 445-468.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Coiro, J., Sekeres, D. C., Castek, J., & Guzniczak, L. (2014). Comparing the Quality of Third, Fourth, and Fifth Graders' Social Interactions and Cognitive Strategy Use During Structured Online Inquiry. *Journal Of Education*, 194 (2), 1-15.

De Oliveira, C. L. & Lan, S-W. (2014). Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing*, 25 (9), 23-39.

Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I Diminäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s.134-156). Stockholm: Liber.

Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne, G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.114–127). Stockholm: Liber.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete: om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2008. Linköping.

- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holmberg, P. (2008). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. Tillgänglig: [http://svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269932\\_Genrepedagogik\\_i\\_teori\\_och\\_praktik.pdf](http://svenska.gu.se/digitalAssets/1269/1269932_Genrepedagogik_i_teori_och_praktik.pdf)
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kihlström, S. (2007a). Att undersöka. I Diminäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s.226-242). Stockholm: Liber.
- Kihlström, S. (2007b). Fenomenografi som forskningsansats. I Diminäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s.157-171). Stockholm: Liber.
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.93-113). Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (s.11-25). Förlagsort: Vällingby. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A284157&dswid=-3496>
- Lindström, C. (2000). Den livsvida och livslånga läs- och skrivutvecklingen och svensklärares uppdrag. I M. Björk (Red.), *Att växa med språk och litteratur* (s. 109-123). Lund: Svenskläraryören.
- Malmqvist, J. (2007). Analys utifrån redskapen. I Diminäs, J (Red.), *Lära till lärare* (s.122-133). Stockholm: Liber.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20 (1), 10-21.
- Melander, H. (2013). Att lära av varandra: Om social mediering i en elevgrupp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (1-2), 62-86. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/9929/8367>
- Othman, Y. Mahamud, Z. & Jaidi, N. (2014). The Effects of Metacognitive Strategy in Reading Expository Text. *Canadian Center of Science and Education*, 7(13), 102-111. Tillgänglig doi:10.5539/ies.v7n13p102
- Pavlak, C. M. (2013). "It is Hard Fun": Scaffolded Biography Writing with English Learners. *Reading Teacher*, 66 (5), 405-414.
- Peterson, K. (2016). Making Meaning with Friends: Exploring the Function, Direction and Tone of Small Group Discussions of Literature in Elementary School Classrooms. *Reading Horizons*, 55(3), 29–61.
- Phillips, D.C. & Soltis, J.F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (2010). Sokratiska samtal i undervisningen. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pittman, P., & Honchell, B. (2014). Literature Discussion: Encouraging Reading Interest and Comprehension in Struggling Middle School Readers. *Journal Of Language And Literacy Education*, 10(2), 118–133.
- Reichenberg, M. & Löfgren, K. (2014). An intervention study in grade 3 based upon reciprocal teaching. *Journal of education and learning*, 8(2), 122-131. Tillgänglig: [http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/214/pdf\\_37](http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/214/pdf_37)
- Sawangsamutchai, Y., & Rattanavich, S. (2016). A Comparison of Seventh Grade Thai Students' Reading Comprehension and Motivation to Read English through Applied Instruction Based on the Genre-Based Approach and the Teacher's Manual. *English Language Teaching*, 9 (4), 54-63.
- Schulze, J. (2011). Writing to Persuade: A Systemic Functional View. *GIST Education And Learning Research Journal*, (5), 127-157.
- Skolinspektionen. (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6* (nr 2016:1). Skolinspektionen. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/las--och-skrivundervisningen-inom-amnena-svenskasvenska-som-andrasprak-i-arskurserna-46/>
- Skolverket (2013). *Förskolans och skolans värdegrund: förhållningssätt, verktyg och metoder*. ([Ny], rev. [utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2016*. ([Ny rev., utg.]). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne, G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.209-219). Stockholm: Liber.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17-31). Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Taboada, A. Bianco, S. & Bowerman, V. (2012). Text-Based Questioning: A Comprehension Strategy to Build English Language Learners' Content Knowledge. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 87-109. Tillgänglig doi:10.1080/19388071.2010.522884
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013.
- Varga, A. (2013). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärareslingvistiska strategier. *Acta Didactica Norge*, 4(4), 689-713.
- Varga, A. (2016). Frågan som didaktiskt verktyg: En studie av textsamtal kring skönlitteratur

i årskurs 6 och 7. *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 24-45.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig  
Forskning. Hämtad 13 mars, 2017. Tillgänglig:  
[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

# Bilaga 1 - Etikbrev

## Till vårdnadshavare i klasser som tar emot lärarstudenter

Era barns skola samarbetar med lärarutbildningen på Högskolan i Halmstad. Det innebär att studenter gör praktik i klassen och utför olika uppgifter kopplade till utbildningen. Våren 2017 kommer en student som går sin sista termin på lärarutbildningen att genomföra sin sista praktikperiod i klassen. Studenten kommer att hålla i större delen av undervisningen, men också tillsammans med klassläraren dokumentera undervisning i syfte att genomföra ett utvecklingsområde. Utvecklingsarbetet handlar om att utveckla skolans undervisningsmetoder vid arbetandet av berättande texter i ämnet svenska.

Dokumentationen kan ske genom inspelade samtal, bilder, video med mera. Det insamlade materialet kommer att hanteras etiskt korrekt enligt vedertagna principer vilket till exempel innebär att elever och lärare aidentifieras och att dokumentationen endast användas för utveckling och utbildning. Vi vill särskilt betona att förbättringsarbetet genomförs i syfte att gagna alla barns utveckling och lärande.

Om du/ni har frågor får du gärna höra av dig till mig. För att studenterna skall kunna planera sina uppgifter behöver vi svar så snart som möjligt om ditt/ert godkännande.

Vänliga hälsningar

Klipp av svarstalongen och lämna in. Tack på förhand!



- 
- JA, jag/vi godkänner att mitt/vårt barn deltar i undervisning som dokumenteras
  - NEJ, jag/vi godkänner inte att mitt/vårt barn dokumenteras

Vårdnadshavare för: .....

*Datum*

.....

*Vårdnadshavares namnteckning*

## Bilaga 2 - Stödlappar

Hur kan man förbättra texten?

Vad kan man utveckla i texten?

Vad är det för genre och hur vet vi det?

Har texten en fortsättning? Hur vet vi det?

Var utspelar sig berättelsen?

Vad vet vi om karaktärerna?

Vad säger rubriken?

Mira

Lyckostaven

Tavlan

Cospeia

Imra

Kverk

Profetia

Kackerlacka



Tilda Sutinen

Tobias Perelius



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)