Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass

Yvonne Halleson¹ och Pia Visén^{2*}

¹Uppsala universitet och ²Linnéuniversitetet

Abstrakt

I artikeln analyseras 37 elevtexter i ämnet samhällskunskap skrivna av 19 svenska elever i årskurs 5 i det sista steget i ett undervisningsupplägg enligt läspedagogiken Reading to Learn. Syftet är att synliggöra hur innehåll och textuella mönster från två lästa källtexter speglas i elevtexterna, samt diskutera vad det kan säga om elevers insocialisering i en ämneslitteracitet. Resultaten visade att alla elevtexter hämtar den övergripande strukturen och huvudsakliga genrestrukturen från källtexterna, liksom vissa språkliga aspekter. Däremot visar elevtexterna på variation när det gäller hur källtexternas innehåll hanterades och graden av självständighet gentemot det. I det avseendet kunde tre grupper av elevtexter urskiljas, vilka kan sägas visa olika steg av insocialisering i ämneslitteraciteten. Resultaten pekar på att undervisningsupplägget kan stödja elever att ta ett eller flera steg in i en ämneslitteracitet, men att den styrda strukturen samtidigt kan begränsa elevers egna reflektioner och kreativitet, beroende på hur uppgiften formulerats.

Nyckelord: Ämneslitteracitet; Reading to Learn; mellanstadiet; samhällskunskap

Abstract

In the article 37 student-texts written by 19 students in year five in Swedish middle school in the subject of civics are analysed. The texts are written as the last step in a teaching cycle inspired by the reading pedagogy Reading to Learn (R2L). The aim of the study is to reveal how content and textual patterns from two subject texts the students have read are reflected and adapted in the student-texts, as well as to discuss what those results can say about the students' learning and socialisation into disciplinary literacy. The results showed that all student-texts retrieve general textual structure as well as main genre structure from the read texts, as well as some linguistic features, but that the student-texts differed as to how students handled the contents from the source text. Three groups of texts could be distinguished which can be regarded as three steps of socialisation into disciplinary literacy. The results indicate that the teaching cycle within the R2L pedagogy can support students to take one or more steps into disciplinary literacy. However, at the same time the strictly held structure might limit students' own reflections and creativity, depending on how the task is formulated.

Keywords: Disciplinary literacy; Reading to Learn; middle school; civics

Received: February, 2018; Accepted: August, 2018; Published: October, 2018

*Correspondence to: P. Visén, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö, Sverige. Epost: pia.visen@lnu.se.

© 2018 Y. Halleson & P. Visén. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Y. Halleson & P. Visén. "Från källtext till elevtext – Spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass"

Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 4(1), 2018, pp. 98–120.

<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1172> 98

Inledning

Att läsa ämnestexter är ett sätt för elever att tillägna sig både ämneskunskaper och textuella mönster i ämnestexterna, men kan vara en utmaning för eleverna eftersom ämnen skiljer sig åt när det gäller såväl språkbruk som vilka texttyper och genrer som förekommer (t.ex. Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2008). Ämneslitteracitet innebär att på funktionella sätt kunna delta i ämnets specifika sätt att använda texter (Shanahan & Shanahan, 2008). Lärares undervisning i olika ämnen kan därför innebära att undervisa om såväl ämnestexters ämnesinnehåll, som deras textuella mönster.

I artikeln undersöks hur elevers läsande av källtexter i samhällskunskap speglas i texter de skriver i ett undervisningsupplägg enligt läspedagogiken *Reading to Learn* (R2L). Enligt svensk grundskolas kursplan syftar samhällskunskapsämnet bland annat till att elever ska utveckla förmåga att argumentera utifrån olika perspektiv, reflektera över mänskliga rättigheter, och också ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp” (Skolverket, 2016, s. 215). Dessa förmågor kan ses som språkliga och som ämnesspecifika. Elevers textläsande inom ämnet och hur de bland annat speglar och bearbetar texters argument, perspektiv och beskrivningar av samhällsstrukturer i *uppföljande uppgifter* kan ge möjligheter att utveckla förmågorna.

Reading to Learn, R2L, är en genrepedagogisk modell med fokus på läsandet som utgångspunkt för lärande (se Rose & Martin, 2012). R2L har vunnit mark under senare år, bland annat i Sverige. Inom R2L sker läsandet i flera steg. Figur 1 visar en modell över arbetsgången. Läsandet förbereds genom att eleverna skriver ner vad de redan vet om ämnet, och av att läraren går igenom ämnesområdet och den text man ska läsa. Därefter görs en gemensam läsning där textens innehåll och språk diskuteras och bearbetas. Läsandet stöttas på olika sätt, till exempel genom stycke-för-styckeläsande, understrykningar och detaljerad närläsning av vissa avsnitt. Därefter återskapar klassen gemensamt en liknande text. Avslutningsvis skriver eleverna individuella texter.

Figur 1. Textarbete enligt R2L.

I den här artikeln intresserar vi oss alltså för relationen mellan elevers läsande av källtexter och skapande av elevtexter. Elevtexterna analyseras därmed som ett resultat av textläsande, som *uppföljningen* i ett *läsförlopp* (jfr af Geijerstam, 2006). Eftersom vi undersöker elevernas läsande genom hur det uttrycks i deras skrivande närmar sig artikeln även skrivdidaktiska perspektiv som berör arbete med modelltexter. En förhoppning är att detta i förlängningen kan bidra till att problematisera åtskillnaden mellan didaktisk skriv- och läsforskning. Syftet med artikeln är att synliggöra hur innehåll och textuella mönster från två lästa ämnestexter i samhällskunskap framträder och bearbetas i elevtexter, och diskutera vad resultaten kan säga om elevernas insocialisering i en ämneslitteracitet. Två forskningsfrågor ligger till grund för studien:

- Vad kan elevtexterna säga när det gäller hur källtexternas ämnesinnehåll speglas och bearbetas?
- Vad kan elevtexterna säga när det gäller hur källtexternas struktur och språk speglas och bearbetas?

Forskningsbakgrund

Amerikanska studier om texter som elever läser i SO har visat att texterna ofta har tekniskt och abstrakt ordförråd, otydlig berättarstruktur, komplex meningsstruktur, en tendens att inte kopplas till konkreta sammanhang och förutsätter bakgrundskunskaper (se exempelvis Lee Brown, 2007; Weisman & Hansen, 2007; Szpara & Ahmad, 2007). Vidare är många texter informationstunga vilket kan skapa svårigheter i elevers läsande (Lee Brown, 2007; Weisman & Hansen, 2007). I ett svenskt sammanhang finns dock få studier om SO-texter, och de studier som finns behandlar inte texter i samhällskunskap utan i andra SO-ämnena så som geografi (t.ex. Sellgren, 2011) eller historia (t.ex. Olvegård, 2014). I den svenska kursplanen för ämnet samhällskunskap uttrycks att elever ska kunna söka information från olika slags källor (Skolverket, 2016, s. 216), vilket indikerar att elever får ta del av olika typer av texter förutom läroboks text. Enligt Larsson (2018) utgör beskrivande, återgivande, förklarande och argumenterande texter huvudgenrerna i SO. Larsson konstaterar också att förutom mer traditionell skrift använder samhällskunskapen olika visuella resurser för att uttrycka kunskap som exempelvis diagram, modeller och tabeller, vilket också bekräftas av norska studier (se t.ex. Børhaug, Christophersen, & Aarre, 2014; Koritzinsky, 2014).

När det gäller studier om elevers genrepdagiska läsande och skrivande i anslutning till läsandet har dessa framför allt ett skrivperspektiv. Flera studier som rör barn i mellanstadieålder visar att genrepdagik har positiv effekt på elevers skrivande (se t.ex. Bergh Nestlog, 2009; Boscolo, Gelati & Galvan, 2012; Harman, 2013; de Oliveira & Lan, 2014; Yasuda, 2011). Genrepdagiska arbetssätt har emellertid också kritiserats för att de riskerar att bli instrumentella och starkt normerande när det gäller exempelvis synen på genrer (t.ex. Freedman, 1993; Liberg, 2009). Kuyumcu (2013) betonar förtjänsterna med genrepdagik när det gäller elevers

språk- och kunskapsutveckling utifrån erfarenheter från en implementering av genrepedagogiskt arbetssätt i en svensk F-6-skola (d.v.s. förskoleklass t.o.m. årskurs 6). Men hon lyfter samtidigt fram riskerna för att skrivandet blir alltför tekniskt och att strukturen snarare än innehållet hamnar i fokus. Färdiga mallar och textkonventioner kan också hämma elevernas kreativitet, menar Kuyumcu.

Betydligt färre forskningsstudier finns som undersöker läsande inom genrepedagogiska undervisningsupplägg, inte minst när det gäller R2L specifikt. Studier om R2L är framför allt av beskrivande art och fokuserar på implementeringar av pedagogiken (t.ex. Liu, 2011). Ett par studier, utförda av dem som har utvecklat pedagogiken och deras kollegor, pekar på positiva effekter med R2L, som exempelvis förbättrade läsförmågor, grammatisk förståelse och bredare genrerpertoar (t.ex. De Silva Joyce, Hood, & Rose, 2008; Rose, Rose, Farrington, & Page, 2008). En studie av vuxna andraspråksstudenters skrivande visar att R2L förefaller ha en positiv inverkan på studenternas akademiska skrivande, som exempelvis signifikant förbättrad språklig förmåga att argumentera (Ramos, 2015). Ingen av de studier som gjorts om R2L handlar emellertid om yngre elevers skrivande i relation till den lästa källtexten, med läsandet i förgrund och där skrivandet ses som en del av läsförloppet.

Mot denna forskningsbakgrund ser vi det därför som angeläget att undersöka hur elevtexter som skrivs som det avslutande steget i läsandet enligt R2L speglar elevernas läsande, med avseende på vad texterna kan säga om elevers läsande i samhällskunskap både när det gäller innehåll och textuella drag. Eftersom R2L liksom andra genrepedagogiska modeller medför ett strukturerat arbetssätt kan den kritik som framkommit mot genrepedagogik vara relevant att ha i åtanke även här.

Teoretiska och analytiska utgångspunkter

I artikeln ses lärande som en social aktivitet där interaktion och deltagande har betydelse för den utveckling och det lärande som de undersökta elevtexterna visar tecken på (jfr Bakhtin, 1981; Vygotskij, 2001). Genom *stöttning* från mer erfarna kan eleverna klara av något de inte skulle klara på egen hand, och så småningom utvecklas till att klara samma sak självständigt (Wood, Bruner, & Ross, 1976). I den här lärzonen, *den närmaste utvecklingszonen* (Vygotskij, 2001), har *imitationen* en viktig roll för lärande, det vill säga medveten intellektuell inläring. Imitationen kan kontrasteras mot *dressyr* som istället innebär att oreflekterat kopiera något (ibid.).

Lärande innebär därmed insocialisering och deltagande i praktiker (jfr Säljö, 2000). Att lära sig läsa och skriva inom ett ämne, att utveckla ämneslitteracitet, handlar följaktligen om deltagande i *literacypraktiker* (jfr Prior, 1998). Prior (1998) beskriver tre sätt att delta: '*passing*', som handlar om att helt enkelt bli godkänd, '*procedural display*', som handlar om kompetent uppgiftslösande genom att kunna hantera verktygen, och slutligen '*deep participation*', vilket innebär ett fullt och mer självständigt deltagande i ämnets kommunikationsgemenskap. Detta sätt att se på deltagande är relevant för

denna studie. Eftersom vår studie rör yngre elever relateras dock vad fullt deltagande i ämnets läspraktik innebär till åldersgrupp och styrdokument.

Dialogen är enligt Bakhtin (1981) en förutsättning för aktiv förståelse eftersom människor utvecklas genom interaktion med andra människors yttranden. Elevtexterna i den här undersökningen kan ingå i ett flertal dialoger, bland annat med tidigare lästa texter och med klassrumssamtal och uppgiftsformuleringar. *Intertextualitet* och *rekontextualisering* är därför två begrepp som är viktiga i undersökningen. Begreppet intertextualitet har ursprung i beskrivningen av dialogicitet och hur texter består av röster från olika källor (Bakhtin, 1981). Rekontextualisering innebär förflyttningar, *transfereringar*, och omvandlingar, *transformationer*, av innehåll och språkliga uttryck från ett sammanhang till ett annat (Linell, 1998). I undervisning rekontextualiseras, alltså återanvänds och omformuleras, innehåll och språk på olika sätt: inom texter, men även intertextuellt mellan texter som läses och – vilket är fokus här – mellan källtexter och elevtexter.

Studiens textanalytiska perspektiv utgörs av *systemisk-funktionell lingvistik*, SFL, vilket innebär att språket betraktas som en funktionell del av en kontext (Halliday & Matthiessen, 2004). Språket har tre interagerande metafunktioner, den ideationella metafunktionen som innebär hur erfarenheten av världen beskrivs och skapas, den textuella metafunktionen som innebär hur texten struktureras, och den interpersonella metafunktionen som innebär hur relation skapas genom språket. Enligt Martin (1997) utvecklas vissa textstrukturer med förutsägbara språkliga mönster, så kallade genrer: "the system of staged goaloriented social processes" (s. 13). Vanliga genrer i skolan är till exempel beskrivningar, berättelser, återberättelser, instruktioner med flera (se t.ex. Gibbons, 2016). Flera genrer kan också ingå i övergripande makrogenrer, till exempel i recept eller i laborationsrapporter (jfr Martin & Rose, 2008, s. 218).

Elevernas läsande ses utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv som ett *möte* med källtexterna. Mötet med texten har bland annat beskrivits som att läsaren bygger föreställningsvärldar i fem positioner där läsaren står utanför och träder in i texten, befinner sig i texten, rör sig ut från texten, objektifierar texten, tar texten vidare och gör något nytt utifrån den (Langer, 1995, 2011). Receptionsteorin ger analysverktyg för att beskriva det som sker i detta möte mellan läsare och text.

Analys och analysverktyg

Med utgångspunkt i forskningsfrågorna har ett antal samverkande analysverktyg valts för att synliggöra hur elevernas läsande av källtexterna rekontextualiseras intertextuellt i elevtexterna¹ (jfr Linell, 1998). Dessa analysverktyg skapar en ram för att undersöka elevernas läsande utifrån de perspektiv frågorna ger upphov till.

När det gäller innehållsliga aspekter (jfr frågeställning 1) har analyser gjorts av *textrörlighet* (Liberg et al., 2012; Halleson & Visén, 2016) respektive *teman* (Folkeryd, 2016) i texterna. *Textrörlighetsanalyser* har receptionsteoretisk grund och visar på

¹ Aspekter av språkriktighet analyseras inte.

vilket sätt eleverna i sina texter rör sig i källtexten. Detta kan ske på tre olika sätt: 1) *textbaserat* genom att eleverna hämtar detaljer ur källtexten, sammanfattar hela eller delar av texten, lägger till underförstådd information, drar slutsatser eller positionerar sig kritiskt i förhållande till källtextens innehåll, 2) *associativt* genom att eleverna utgår från tidigare erfarenheter och kunskaper och relaterar det till källtextens innehåll, eller 3) *interaktivt* genom att eleverna visar medvetenhet om källtextens form, funktion, skribent och läsare (jfr Halleson & Visén, 2016). Vidare gjordes en tematisk analys och jämförelse av makro- och mikroteman (huvudtema och underordnade teman) i källtext respektive elevtexter. Denna analys specificerar och fördjupar förståelsen av hur elever hämtar teman ur källtexterna och eventuellt lägger till egna.

När det gäller textuella drag (jfr frågeställning 2) har vi gjort dels analyser av texternas *övergripande struktur* och *genre* (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) för att kunna jämföra hur elevtexterna och källtexterna är uppbyggda, dels *intertextuella kohesionsanalyser* (Halleson & Visén, 2016) för att på ett detaljerat sätt kunna visa hur ord och uttryck från källtexterna fångas upp i elevtexterna. Dessa analyser har en systemisk-funktionell teorigrund. Texternas övergripande struktur har analyserats genom en deskriptiv analys av textuell uppbyggnad med disposition, rubriker, tecken och multimodala inslag. När det gäller genre analyserades om texterna huvudsakligen är berättande, återgivande, beskrivande, förklarande, eller instruerande, med utgångspunkt i genrernas stegvisa konstruktion och typiska drag. Mycket förenklat klassificerar exempelvis en beskrivning de olika särdragen av ett fenomen och använder ofta allmänna deltagare, så som 'barn', medan en förklaring har en problemformulering och en utredande förklaring (Rose & Martin, 2012). Vi använder alltså genrebegreppet för att beskriva en konventionaliserad textuell struktur för hur några olika sociala syften kan uppfyllas. Den *intertextuella lexikala kohesionsanalysen* visar hur och vilka ord och uttryck som hämtats ur källtexterna och fogas in i elevtexterna. Lexikal kohesion är av två huvudtyper, taxonomisk eller förväntad. Analyskategorierna är därför antingen olika *taxonomiska relationer* eller *förväntade relationer*. De taxonomiska relationerna som analyseras består av repetitioner (*pengar—pengar*), synonymer och synonyma uttryck (*pengar—kosing*), antonymer som anger kontraster eller motsatsförhållanden (*varm—kall*), hypero- och hyponymer som anger över-underordning (*fritid—fritidsaktivitet*), och meronymer som anger del-helhetsrelationer (*hund—svans*). De förväntade lexikala relationerna uppstår mellan sådana lexikala enheter som kan förväntas ha kohesiv funktion och inte förväntas, exempelvis *blxt—åska* eller *läser—bok* (Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2004). Denna analys fångar alltså även vilka ämnesspecifika ord och uttryck som inkluderades i elevtexterna, det vill säga facktermer och mer allmänspråkliga ord som förknippas med ett visst ämne (jfr Lindberg, 2007, s. 95–96).

Metod och material

Den empiri som ligger till grund för artikeln hämtas ur ett större material där undervisning i SO-ämnena i två svenska grundskole-klasser i årskurs fem och två

gymnasieklasser i årskurs tre observerades under sammanlagt tio veckor (Halleson, Visén, Folkeryd, & af Geijerstam, 2018). I materialinsamlingen togs hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för informerat samtycke, konfidentialitet och nyttjande av materialet (2002).

Materialet för den här artikeln utgörs dels av två texter eleverna i en årskurs femklass läste i samhällskunskap, *Barnkonventionen* (UNICEF) respektive *Familjens pengar* (Stålnacke, 2012), dels av 37 elevtexter med rubrikerna *Djurkonventionen* inom temat "Barns rättigheter" respektive *Familjens pengar* inom temat "Familjens ekonomi". Läraren valde texter att läsa och formulerade uppgifterna. Materialet insamlades under fyra observerade lektioner á 120 minuter, varav två på temat "Barns rättigheter" och två på temat "Familjens ekonomi". Observationerna spelades in på video och fältanteckningar fördes i observationsprotokoll. Källtexter och elevtexter samlades in. Sammanlagt 19 elever deltog i studien. Alla 19 skrev texter om "Djurkonventionen" och 18 elever skrev om "Familjens pengar". Eleverna numreras i materialet från 1–19 och de två texterna markeras med D (Djurkonventionen) respektive E (Ekonomitexten). Elevtext 1D och elevtext 1E är alltså båda skrivna av elev 1, elevtext 2D och 2E av elev 2 och så vidare. Skolan där undersökningen ägde rum ligger i en mindre tätort i Mellansverige, och i klassen finns en stor andel elever som är nyanlända i Sverige.

Textarbetet i klassen skedde i flera steg i enlighet med Figur 1. Läsandet introducerades med utgångspunkt i styrdokument som läraren refererar till: "Vi ska läsa om en familjs ekonomi, inkomster och utgifter." Texterna lästes gemensamt i klassen, samtal fördes om exempelvis textinnehåll, språk och funktion. Läsandet innehöll såväl stycke-för-styckeläsande och detaljerat läsande som högläsande där både elever och lärare deltog. Eleverna gjorde understrykningar och anteckningar och rekonstruerade gemensamt texterna och tränade då bland annat på att byta ut ord, exempelvis *utgift*—*kostnad*. I den sista aktiviteten, uppföljningen, skrev eleverna självständiga texter. I momentet "Familjens ekonomi" gav läraren muntligt eleverna i uppgift att visa vad de lärt sig genom att skriva egna texter med samma innehåll och textuella drag som källtexten. När uppgiften introduceras säger läraren också att de ska skriva "en individuell text och använda egna ord." En elev undrar om textens punkter ska tas i ordningsföljd och läraren svarar: "Ja det kan man göra, det beror på hur du tänkte hoppa, men försök att hålla en struktur." Introduktionen till uppföljningsuppgiften i momentet "Barns rättigheter" observerades inte, men enligt läraren fick eleverna i uppgift att skriva en text som visar att de förstått vad Barnkonventionen innebär, och som har motsvarande innehåll och textuell struktur som källtexten, men överföra innehållet om rättigheter till att gälla ett valfritt djur, "Djurkonventionen". I det observerade gemensamma skrivande som skedde innan eleverna skrev individuellt låg fokus på att för varje punkt göra egna meningar och att byta ut källtextens ord och begrepp, exempelvis *soldat* mot *militär*, eller *ytrandefrihet* mot *säga vad man vill*. Det uttalade syftet för båda momenten var att eleverna skulle redovisa vad de lärt sig om ämnesinnehåll, text, genre och språk genom att läsa källtexterna. Lärarens instruktioner och det gemensamma arbetet kan bidra i hur eleverna uppfattar uppgiften och därmed utformar sin text.

Källtexter

I det första exemplet lästes en bearbetad variant av *Barnkonventionen*. I det andra exemplet lästes en lärobokstext, kapitlet ”Familjens pengar” ur *PULS Samhällsskunkskap* (Stålnacke, 2012).

Analys av källtexten *Barnkonventionen*

Barnkonventionen består av ett antal numrerade artiklar. De artiklar och delar av artiklar som togs upp gemensamt i klassen återges i Figur 2.

<p>Barnkonventionen</p> <p>1 Ett barn är varje människa under 18 år.</p> <p>2 Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Ingen får diskrimineras.</p> <p>6 Varje barn har rätt att överleva och utvecklas.</p> <p>7 Varje barn har rätt till ett namn och en nationalitet.</p> <p>9 Ett barn ska inte skiljas från föräldrarna mot deras vilja, utom när det är för barnets bästa.</p> <p>12 Varje barn har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör henne/honom.</p> <p>13–15 Varje barns rätt till yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet och föreningsfrihet ska respekteras.</p> <p>19 Varje barn har rätt att skyddas mot fysiskt eller psykiskt våld, övergrepp, vanvård eller utnyttjande av föräldrar eller annan som har hand om barnet.</p> <p>24 Varje barn har rätt till bästa uppnåeliga hälsa och rätt till sjukvård.</p> <p>27 Varje barn har rätt till skälig levnadsstandard.</p> <p>28 Varje barn har rätt till utbildning. Grundskolan ska vara gratis.</p> <p>31 Varje barn har rätt till lek, vila och fritid.</p> <p>34 Varje barn har rätt att skyddas mot sexuella övergrepp och mot att utnyttjas i prostitution och pornografi.</p> <p>37 Inget barn får utsättas för tortyr, annan grym behandling eller bestraffning eller dödsstraff.</p> <p>38 Inget barn får användas som soldat.</p>
--

Figur 2. Bearbetade artiklar ur *Barnkonventionen*

Texten inleds med två makroteman: vad ett barn är, respektive barns lika rättigheter och värde. Därpå följande artiklar utgör mikroteman som konkretiserar makrotemat om barns rättigheter och värde: Barns rätt att överleva och utvecklas, Barns rätt till namn och nationalitet och så vidare.

Textens övergripande struktur består av rubriken ”Barnkonventionen” varpå artiklarna presenteras i numrerad punktform. Förutom numreringen och skillnader i typgrad mellan rubrik och löptext saknar texten i övrigt multimodala inslag.

Genremässigt fungerar Barnkonventionen som en beskrivande text med vissa instruerande inslag. Texten inleds med en klassifikation av fenomenet (’barn’). Sedan följer olika särdrag eller egenskaper för fenomenet. Dessa relaterar som nämnts till makrotemat om barns rättigheter och lika värde. De instruerande delarna märks i en del formuleringar med ’får’ eller ’ska’ där texten fungerar nästan som en anvisning.

Texten visar också en del drag som är typiska för beskrivande texter: presens, tredje person, allmänna deltagare och ämnesspecifik vokabulär. Den vanligaste allmänna

deltagaren är 'barn' i uttryck som *varje/alla/inget barn*, där ordet används i generisk betydelse. Ämnesspecifika ord är till exempel *rättigheter*, *lika värde*, *diskriminera*, *levnadsstandard*, *yttrandefrihet*, *religionsfrihet*, *tankefrihet*. Dessutom märks vissa återkommande formuleringar som "Varje barn har rätt..." och passiv-konstruktioner, exempelvis "får användas".

Analys av källtexten *Familjens Pengar*

Figur 3. *Familjens pengar* (Stålnacke, 2012, s. 54–55. Illustrationer Jäderberg, C. & Milde, J.)²

Texten har ett makrotema, Familjens pengar, och sex mikroteman:

- Ekonomiska drömmar
- Inkomster – utgifter
- Familjens utgifter (specificerat)
- Skulder – Lån
- Fördelning procentuellt av utgifter
- Om pengarna tar slut – ekonomiska bidrag

Den övergripande strukturen består av rubrik, styckeindelningar och underrubriker, samt övriga multimodala inslag som cirkeldiagram över utgiftsfördelning, med bilder och textförklaringar, olika färger, bild som illustrerar en familjs utgifter som fristående poster, samt en textruta.

² Publiceras med tillstånd från förlaget.

Texten har den beskrivande genrens typiska drag: ett fenomen, familjens ekonomi, klassificeras och dess särdrag beskrivs. Deltagare är allmänna, exempelvis "Familjens pengar". Textens inledande retoriska frågor, samt vi- och du-tilltal, är dock mindre typiska drag i en beskrivning, och hämtar snarare drag från den berättande genren. Den ämnesspecifika vokabulären består till exempel av *avgift, skulder, lånat, skatter, socialbidrag, ekonomi, sparande, lön, studielån*. Texten har också vissa förklarande inslag, så som "att du inte kan få allt du drömmer om beror oftast på...", vilket är en orsaksförklaring.

Slutsats

Båda texterna är alltså beskrivande texter men av olika karaktär, där lärobokstexten med sin multimodala uppbyggnad kanske är en mer typisk skoltext i samhällskunskap (jfr Larsson, 2018). Dock är båda ämnestexter som används i SO-undervisningen i syfte att realisera det centrala innehåll som anges för ämnet samhällskunskap avseende "De mänskliga rättigheterna, deras innebörd och betydelse, inklusive barnets rättigheter i enlighet med barnkonventionen" respektive "Privatekonomi och relationen mellan arbete, inkomst och konsumtion" (Skolverket 2016, s. 218). Därmed kan läsandet av texterna, trots att de är av olika slag (en juridisk text, respektive en lärobokstext), fungera som en del i elevernas utveckling av ämneslitteracitet, och elevernas skrivande och transformation av texterna som ett uttryck för läsförståelse avseende såväl innehåll som textuella mönster.

Resultat

Studiens huvudresultat när det gäller elevtexterna i relation till källtexterna Barnkonventionen respektive Familjens pengar presenteras i Tabell 1 respektive 2.

När det gäller övergripande resultat för elevernas djurkonventionstexter visar analysen på variation mellan elevtexterna beträffande innehållsliga drag, där såväl textrörlighet som vilka teman som hämtats från källtexten skiljer sig åt. Av Tabell 1 framgår att alla elever har tagit med källtextens makrotema om barns lika rättigheter och värde. De teman som därutöver är mest frekventa i elevtexterna är sådana som ganska lätt går att anpassa till den nya kontexten, även om en del kräver att begreppen operationaliseras, som till exempel att god hälsa och sjukvård för djur innebär att få besöka en veterinär vid behov. De teman som är mindre vanliga kräver större anpassning om de används. Exemplet med utbildning måste till exempel anpassas till djurs förutsättningar om det ska fungera, vilket dock inte alla elever har lyckats med. Vidare hämtar alla elevtexter den övergripande strukturen och genren från källtexten, med typiska drag som tempus, tredje person, passivkonstruktioner. Detta kan tolkas som att eleverna visar medvetenhet om källtextens form och funktion, dvs. interaktiv textrörlighet. Med ett undantag saknar elevtexterna emellertid den inledande klassifikationen som finns i källtexten: "Ett barn är varje människa under 18 år". I stället använder flera elever formuleringen "Gäller alla [djur] i...". Eleverna har också

Tabell 1. Analysjämförelse källtext – elevtexter Barnkonventionen.

Källtext:	Elevtexter:	
Barnkonventionen	Djurkonventionen	
Innehållsliga drag: textrörlighet; teman		
15 teman/artiklar i källtexten, varav två makroteman	<ul style="list-style-type: none">• Textbaserad rörlighet dominerar.• Mer självständiga texter visar mer varierad textbaserad och associativ rörlighet	
	<p>Teman i elevtexter</p> <p>Mest frekventa</p> <ul style="list-style-type: none">• Barns lika rättigheter och värde (alla 19 elevtexter)• Barns rätt att överleva och utvecklas (18)• Barns rätt att inte skiljas från föräldrar (18)• Barns rätt till ett namn och en nationalitet (17)• Barns rätt att skyddas mot fysiskt och psykiskt våld (17)• Barns rätt till god hälsa och sjukvård (17)• Barns rätt att inte utsättas för tortyr... (17)• Barns rätt till lek, vila och fritid (15)• Barns rätt till en skälig levnadsstandard (13)	<p>Minst frekventa</p> <ul style="list-style-type: none">• Barns rätt att skyddas mot sexuella övergrepp (8)• Barns rätt att uttrycka sin mening (7)• Barns rätt till yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet, föreningsfrihet (7)• Barns rätt till utbildning (5)• Barns rätt att inte användas som soldat (4)• Vad är ett barn (1) <p>Egna tillägg förekommer i mer självständiga texter</p>
Textuella drag: övergripande struktur; genre; intertextuell kohesion		
Numrerade artiklar	<ul style="list-style-type: none">• Alla elevtexter hämtar den övergripande textstrukturen från källtexten.• Punkter i ställer för numrering• Inga multimodala inslag, med ett undantag.	
Beskrivande text med vissa instruerande inslag	<ul style="list-style-type: none">• Alla elevtexter är beskrivande med instruerande inslag.• Endast en text inleder dock med klassifikation av aktuellt djur.• Källtextens "[barn] har rätt att" uttrycks i flertalet texter ofta med 'ska', dvs. ändrad modalitet.	
Återkommande formuleringar	<ul style="list-style-type: none">• Några drag hämtas genomgående från källtexten:• Återkommande formuleringar, exempelvis <i>har rätt till, ska inte skiljas</i>;	
Ämnesspecifika ord	<p>Ämnesspecifika ord: <i>rättigheter, lika värdefull/värde</i></p> <ul style="list-style-type: none">• I övrigt varierar den intertextuella kohesionen beroende på elevens självständighet gentemot källtexten.	

använt punktform i stället för numrering. Dessutom används formuleringar med verbet *ska* mer frekvent i elevtexterna, vilket stärker de instruerande inslagen. Det är troligt att sådana drag hämtas från det gemensamma klassrumsarbetet och/eller den gemensamma texten (jfr Figur 1), snarare än från källtexten. Analysen visar vidare att elevtexterna tydligt skiljer sig åt i några avseenden. Det gäller dels innehållsliga drag, dels intertextuell kohesion. Här kan urskiljas tre grupper som skiljer sig åt när det gäller textrörlighet, alltså hur eleverna i sina texter rör sig i källtexten, teman, alltså vilka och hur många artiklar eleven har valt att arbeta med, samt intertextuell kohesion, det

vill säga vilka ord och uttryck som hämtats ur källtexten och på vilket sätt de använts i den egna texten. Undantag är dock vissa återkommande formuleringar, samt viss ämnesspecifik vokabulär (t.ex. *rättigheter*) som alla texter har med. En del elever har dessutom gjort egna tillägg. I de tre grupperna märks olika grad av självständighet gentemot källtexten, vilket kommenteras mer utförligt efter att huvudresultaten av analysen av ekonomitexterna presenterats.

Tabell 2. Analysjämförelse källtext – elevtexter Familjens pengar.

Källtext: Familjens pengar	Elevtexter: Familjens pengar
Innehållsliga drag: textrörlighet; teman	
	<ul style="list-style-type: none"> • Textbaserad rörlighet dominerar. • Mer självständiga texter visar mer varierad textbaserad och associativ rörlighet.
Makrotema och sex mikroteman	<p>Makrotema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Familjens pengar (18 elevtexter) <p>Fem mikroteman hämtas från källtexten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekonomiska drömmar (18) • Inkomster – utgifter (det man tjänar vs det man måste betala) (18) • Familjens utgifter (specificerat) (18) • Fördelning procentuellt av utgifter (specificerat) (18) • Skulder – Lån (15) <p>Ett av källtextens teman (ekonomiska bidrag) undviks i alla elevtexter. Egna tillägg förekommer i mer självständiga texter</p>
Textuella drag: övergripande struktur; genre, intertextuell kohesion	
Multimodal lärobokstext med verbaltext med rubrik, underrubriker, bilder, textruta och cirkeldiagram.	<ul style="list-style-type: none"> • Elevtexternas övergripande struktur hämtas från källtexten. Antalet multimodala inslag är dock färre. Elevtexterna består av verbaltext med stapeldiagram, rubrik och i vissa texter underrubriker.
Beskrivande text med förklarande inslag. Vissa berättande genredrag i inledningen.	<ul style="list-style-type: none"> • Alla elevtexter är beskrivande. • 3:e person används genomgående. • Vissa elevtexter har förklarande inslag. • Berättande inslag förekommer inte.
Ämnesspecifika ord	<ul style="list-style-type: none"> • Ämnesspecifika ord: <i>skulder, skatter, inkomst, utgifter, sparande</i> m.fl. • Den intertextuella lexikala kohesionen varierar beroende på elevens självständighet gentemot källtexten.

När det gäller innehållsliga drag i elevernas ekonomitexter visar alla textbaserad rörlighet genom att detaljer hämtas ur källtexten, men i övrigt varierar textrörligheten mellan olika elevtexter. Liknande drag märks vad gäller tematiken där alla elevtexter hämtar makrotemat ur källtexten, men i övrigt visar viss variation beträffande hur många mikroteman som använts. Elevtexterna hämtar delvis den övergripande strukturen från källtexten. Samma rubrik används och i vissa texter används underrubriker ur källtexten. Källtexten innehåller dock illustrationer vilket inte förekommer i elevtexterna och utgiftsposter som organiseras som fristående

ord och fraser i en bild omvandlas i elevtexterna till löptext. Källtextens cirkeldiagram görs om till stapeldiagram. Alla elevtexter hämtar beskrivande genredrag ur källtexten, fenomenet klassificeras, dess särdrag beskrivs och allmänna deltagare i 3:e person används. Förklarande inslag förekommer i vissa elevtexter, men de berättande dragen, som vi- och du-tilltal samt retoriska frågor, undviks i alla elevtexter. Detta kan tolkas som att eleverna på olika sätt visar interaktiv textrörlighet avseende källtextens form och funktion. Alla elevtexter hämtar ämnesspråkliga begrepp (t.ex. *utgifter*) ur källtexten, men begrepp läggs också till (t.ex. *inkomster*). Även för ekonomitexterna kan tre grupper av elevtexter urskiljas vilka skiljer sig åt när det gäller innehåll och intertextuell kohesion, där en grupp rör sig på lärobokstextens yta och hämtar detaljer ur den, medan de andra två grupperna uttrycker källtextens innehåll på ett mer varierat sätt och dessutom, särskilt i grupp tre, inkluderar tillägg till källtextens innehåll.

Lite grovhugget framträder alltså tre grupperingar av texter både när det gäller djurkonventionstexterna och ekonomitexterna, vilka skiljer sig åt när det gäller hur självständigt eleverna förhållit sig till källtexten (jfr Prior, 1998). En översikt ges i Tabell 3.

Tabell 3. Fördelning av elevtexter i tre grupper.

Grupp	1 OSJÄLVSTÄNDIG TEXT	2 DELVIS SJÄLVSTÄNDIG TEXT	3 SJÄLVSTÄNDIG TEXT
Typiska generella drag	<p>Ligger nära källtexten innehållsmässigt och textuellt.</p> <p>Begränsat val av teman.</p> <p>Begränsad textrörlighet och intertextuell kohesion:</p> <p>-Textrörligheten är begränsad till att textinnehåll upprepas i stort sett ordagrant.</p> <p>-Den lexikala kohesionen med källtexten består huvudsakligen av repetitioner.</p>	<p>Ligger nära källtexten innehållsmässigt och textuellt – men valda teman har bearbetats och anpassats.</p> <p>Varierad textrörlighet och intertextuell kohesion:</p> <p>-Textbaserad rörlighet märks där elever drar slutsatser och fyller i tomrum i källtexten, samt vissa associativa inslag där elever använder tidigare kunskaper.</p> <p>-Textinnehåll uttrycks genom repetitioner men också genom synonyma och över- och underordnade uttryck samt förväntade relationer.</p>	<p>Ligger nära källtexten innehållsmässigt och textuellt – men valda teman har bearbetats och anpassats, och flera egna tillägg har gjorts.</p> <p>Varierad textrörlighet och intertextuell kohesion:</p> <p>-Textbaserad rörlighet märks där elever drar slutsatser och fyller i tomrum i källtexten, samt genomgående tydliga associativa inslag där elever använder tidigare kunskaper.</p> <p>-Textinnehåll uttrycks genom repetitioner men också genom synonyma och över- och underordnade uttryck samt förväntade relationer.</p> <p>Flera delar är dock självständiga tillägg.</p>

(Fortsatt)

Tabell 3. (Fortsatt)

Grupp	1 OSJÄLVSTÄNDIG TEXT	2 DELVIS SJÄLVSTÄNDIG TEXT	3 SJÄLVSTÄNDIG TEXT
Drag i elevtexterna – Djurkonventionen (Totalt 19 texter)	Ofta få artiklar. Artiklarna har inte alltid anpassats till nya kontexten. 5 elevtexter: 4D, 6D, 12D, 15D, 17D	De valda artiklarna har anpassats till nya kontexten. Ev. något eget tillägg. 9 elevtexter: 1D, 2D, 5D, 8D, 9D, 13D, 14D, 16D, 19D	Valda artiklar har anpassats till nya kontexten. Flera egna tillägg förekommer som visar på insikter om djurs behov. 5 elevtexter: 3D, 7D, 10D, 11D, 18D
Drag i elevtexterna – Familjens pengar (Totalt 18 texter; ej elevtext 4)	Ligger nära källtexten, innehållsmässigt och textuellt. Texterna är enbart beskrivande (förklarande inslag saknas). 6 elevtexter: 1E, 3E, 5E, 7E, 9E, 16E	Tillägg av mindre detaljer i linje med källtextens teman. 6 elevtexter: 2E, 10E, 13E, 15E, 17E, 18E	Innehåller kritiska perspektiv uttryckt genom egna tillägg. 6 elevtexter: 6E, 8E, 11E, 12E, 14E, 19E

I den första gruppen återfinns osjälvständiga texter som ligger nära källtexterna innehållsmässigt och textuellt. Dessa texter visar på ett mindre rörligt läsande där innehåll från källtexten ofta upprepas ordagrant. När det gäller djurkonventionen inkluderas få teman från källtexten och valda teman har inte alltid anpassats till det nya sammanhanget om djur. Texterna i grupp två och tre är mer självständiga, vilket visas genom en varierad textbaserad rörlighet där eleverna återger innehåll från källtexten men också fyller i tomrum och drar slutsatser om innehållet. Dessutom märks associativ rörlighet där innehåll relateras till tidigare erfarenheter och kunskaper. Den lexikala kohesionen är också ofta mer varierad så att innehåll från källtexten återges på ett mer varierat sätt än huvudsakligen genom repetitioner. I texterna i grupp tre har också flera egna tillägg gjorts, och texterna tyder på att eleverna i hög grad relaterar läsandet till egna erfarenheter och kunskaper, det vill säga uttrycker associativ textrörlighet. Särskilt gäller detta elevtexterna om djurkonventionen, där tilläggen visar på dels förståelse av källtextens innebörd, dels förmåga att kunna överföra innebörden vad gäller barns behov och villkor till en kontext som rör djur. För ekonomitexterna gäller även att en mer kritisk textbaserad rörlighet framträder.

Nedan analyseras några exempel ur de tre grupperna av texter närmare.

Elevtexterna återges i digitaliserad form och för exemplen i grupp 1 och 3 även i original. I grupp 1 visas texten dessutom tillsammans med en mer fullständig analys.

Grupp 1 – Att härma källtexten

Den första gruppen som urskilts ligger nära källtexten innehållsmässigt och textuellt: "Varje barn har rätt att överleva och utvecklas" → "Alla hundar har rätt

överleva och utvecklas” (elevtext 17D). De visar alltså framför allt *transfer* från källtexten. När det gäller texter utifrån Barnkonventionen innehåller dessa ofta få artiklar, vilka heller inte alltid har omarbetats för att passa in i det nya sammanhanget om djur, som i följande exempel: ”Varje barns rätt till yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet och föreningsfrihet ska respekteras” → ”Alla undilator ska ha yttrandefrihet, tankefrihet, religionsfrihet och föreningsfrihet” (elevtext 15D). Texterna kan också innehålla tveksamma delar, som ”dom ska ha bra vanvård” (elevtext 12D). När det gäller texter om *Familjens pengar* innehåller de några av källtextens teman utan tillägg, och härmar textens språk mer eller mindre ordagrant: ”Familjens pengar måste räcka till så mycket annat” → ”En familjs pengar ska räcka till mycket” (elevtext 16E). Ibland märks också viss otydlighet: ”Pengarna som familjen tjänar går till sådant som måste betalas” → ”För Dom Pengar familjen tjänat måste pengarna räcka” (elevtext 16E). Dessa elevtexter tycks till viss del bestå av oreflekterade avskrifter av källtexten eller missförstånd, och visar begränsad textrörlighet.

Exempel djurkonventionen

<p>KÄLLTEXT → ELEVTEXT</p> <p>2) Alla barn har samma rättigheter och är lika mycket värda. Ingen får diskrimineras → Alla djur har samma rättigheter. (REP)</p> <p>*Ingen Djur ska diskrimineras (REP)</p> <p>6) Varje barn har rätt att överleva och utvecklas. → *varje Djur rätt överleva utvecklas (REP)</p> <p>7) Varje barn har rätt till ett namn och en nationalitet → *Alla Djur har rätt till namn och ettlad (=ett land) (REP + FÖRV. RELATION)</p> <p>9) Ett barn ska inte skiljas från föräldrarna mot deras vilja, utom när det är för barnets bästa. → *Djur ska inte skiljas från föräldrarna mot deras vilja (REP)</p> <p>19) Varje barn har rätt att skyddas mot fysiskt eller psykiskt våld, övergrepp, vanvård eller utnyttjande av föräldrar eller annan som har hand om barnet → *Alla Djur skyddas fysiskt och psykiskt *våld (REP)</p> <p>FRAGMENT: *ett Djur bra hund</p>
--	---

Figur 4. Elevtext 4D - Addes text i original till vänster, och med kohesionsanalysen till höger

Elevtext 4D (Addes djurkonventionstext) handlar inte om något specifikt djur, utan om djur generellt. Analyserna visar att elevtexten innehållsmässigt ligger mycket nära källtexten. Textrörlighetsanalysen visar en mycket begränsad textbaserad rörlighet där innehåll från texten mestadels upprepas. Relativt få teman från källtexten har plockats upp, endast sex av de femton artiklar man har arbetat med. Dessa är dock rimliga val av artiklar som passar i den nya kontexten om djur. Elevtexten innehåller inte några egna tillägg, förutom att deltagarna 'barn' är utbytta mot 'djur'. Från källtexten hämtar Adde textens övergripande struktur med listformatet men använder punktform i stället för siffror. Genremässigt överensstämmer elevtexten med källtexten och fungerar som en beskrivande text med ett par instruerande inslag, med formuleringar med verbet 'ska'. Källtextens inledande klassifikation saknas dock. Även den intertextuella kohesionsanalysen visar att elevtexten i mycket härmar källtexten; de lexikala sambanden med källtexten består huvudsakligen i att innehåll repeteras i närmast identiska formuleringar. Elevtexten domineras alltså av transfer. I stället för 'nationalitet' skriver Adde dock 'ettlad' (=ett land), vilket kan ses som en förväntad relation: har man en nationalitet tillhör man också ett land. Här kan Adde ha inspirerats av klassrumssamtalet och den gemensamma text man har skrivit om Barnkonventionen, där nationalitet har formulerats som "att få vara medborgare i ett land". Vid ett tillfälle använder han också verbet 'ska' i stället för verbet 'får': "Ingen Djur ska diskrimieras".

Elevtext 4D är en typisk text för grupp 1 som i flera avseenden ligger mycket nära källtexten och ger ett osjälvständigt intryck. Samtidigt uppvisar den såväl genretypiska som relevanta innehållsliga och ämnesspråkliga drag.

Grupp 2 – Att göra tillägg

Texterna i denna grupp ligger också nära källtexten men tyder på att eleverna har bearbetat och anpassat innehållet i källtexten. De rekontextualiseringar eleverna gör innebär med andra ord såväl transfer som transformationer och därmed mer rörligt läsande. En elev har till exempel anpassat artikeln om barns rätt till utbildning så att den får giltighet i isbjörnarnas värld: "Varje barn har rätt till utbildning." → "Alla isbjörnar ska få lära sig allt från deras förelldrar och hur man överlever i vildmarken" (elevtext 16D). En annan elev har anpassat artikeln om att barn inte ska skiljas från sina föräldrar till att gälla katter: "Kattungar ska inte skiljas från sin mamma för tidigt åtminstone efter 12 veckor" (elevtext 2D). I ekonomitexter i den här gruppen görs exempelvis vissa tillägg av olika exempel på utgiftsposter eller vissa specificeringar. "sådant som måste betalas" → "så måste räkningar betalas" (elevtext 10E). Eleverna i den här gruppen visar på viss associativ textrörlighet då de relaterar till egna erfarenheter och kunskaper, och visar en viss självständighet gentemot källtexten då de imiterar den men gör mindre tillägg.

Exempel familjens ekonomi

Familjens pengar

Det finns mycket att tänka på. Men alla saker kostar pengar. Familjens pengar måste räcka till många saker. Pengarna familjen tjänar måste gå till t.ex. räkningar, mat, kläder och m.m. man måste också betala för surfning på internet, Försäkringar, Elektricitet, vatten, Fritidsaktiviteter & nöjen. Tevelicens och dagstidning kostar också pengar. När man är mindre kanske man också måste gå på dagis hem och fritidshem. Om man har långt till jobbet måste man också kanske åka t.ex. buss, tunnelbana och andra rese kostnader. Hus, Hyra,, lägenhet är också en kostnad. Mat och allt annat är också en kostnad till hushållet.

Vad kostar mest?

Familjens pengar måste räcka till mycket. Stor del av lönen ska betalas till skatt och bostad.

Utgifter i procent av inkomsten/ Antal utgifter:

Figur 5. Elevtext 18E – Elsas ekonomitext

Elevtext 18E (Elsas ekonomitext) följer källtextens innehållsliga struktur mycket nära. Textrörligheten är framför allt textbaserad, men genom vissa associativa inslag görs tillägg som exempelvis ”om man är mindre kanske man också måste gå på dagis hem”. De flesta av källtextens teman tas upp, förutom bland annat temat skulder. Temat ekonomiska drömmar finns med men formuleras som: ”Det finns mycket att tänka på. Men alla saker kostar pengar.” Den textuella strukturen hämtas delvis från källtexten. Elevtexten är skriven i två stycken, har samma rubrik som källtexten och lånar en underrubrik från texten: ”Vad kostar mest?” Elevtext 18E är en beskrivning, med vissa förklarande inslag: ”om man har långt till jobbet måste man kanske också åka t.ex buss.” Kohesionsanalysen visar att texten innehåller flera av de ämnesspecifika orden, exempelvis *kostnad*, *skatt*, *utgifter*. De flesta ämnesspecifika orden är repetitioner ur källtexten, men till exempel begreppet ”inkomsten” i diagramrubriken är en förväntad lexikal relation till ”pengar familjen tjänar”. Även en hyponymi används: ”Fritid” → ”Fritidsaktiviteter”.

Sammanfattningsvis är elevtext 18E ett exempel på en text i grupp 2 som ligger nära källtexten innehållsmässigt och strukturellt men där textrörlighet och kohesion i någon mån är varierad. Viss transformation har skett och elevtexten har vissa självständiga drag som exempelvis tillägg.

Grupp 3 – Att skriva med utgångspunkt i varierad textrörlighet

Texterna i denna grupp har, precis som de i grupp två, innehåll från källtexten som tyder på mer självständig bearbetning av källtextens innehåll, men här finns dessutom flera självständiga tillägg. Transformationer är alltså ett tydligt inslag, liksom associativ rörlighet. I en djurkonventionstext om skäggagamer (en sorts ödla) har bland annat artikeln om skälig levnadsstandard bearbetats: "Varje barn har rätt till skälig levnadsstandard" → "Skäggagamer ska ha rätt till att bo någonstans och få mat". Dessutom har egna delar lagts till, exempelvis "Alla skäggagamer ska ha rätt till att stå still" (elevtext 2D). I ekonomitexterna i den här gruppen finns inslag av mer reflekterande och kritiskt slag, som visar textbaserad rörlighet där eleven positionerar sig gentemot innehållet i källtexten: "Men alla ska få ha ett hem men då måste man ha pengar" (elevtext 12E). Här perspektiviseras textinnehåll genom att allas möjlighet att ha ett hem problematiseras ekonomiskt. Ett annat exempel är elevtext 19E där exempelvis källtextens fristående poster "bensin till bilen, månadskort för buss och tunnelbana" transformeras till "Mång folk som har bil måste köpa bensin och några som har inte bil bruka åka buss eller tungelbana med månadskort till sin jobb." I elevtext 19E visas också en mer varierad textbaserad rörlighet när ett självständigt mikrotéma 'ekonomiska begränsningar' introduceras: "familjens Pengar räcker inte till mycket." Här ifrågasätts källtextens beskrivning av ekonomisk fördelning som täcker familjens behov, vilket innebär en kritisk textrörlighet som presenterar ett bristperspektiv.

Eleverna i den här gruppen visar alltså varierad textbaserad och associativ textrörlighet där de dels använder textens innehåll men också rör sig kritiskt i det, dels använder egna erfarenheter och kunskaper.

Exempel djurkonventionen

<p>Djurkonventionen Får</p> <p>Alla får ska ha samma rättigheter och lika värde.</p> <p>Alla får ska behandlas lika.</p> <p>Varje får ska få må bra och utvecklas.</p> <p>Alla får ska få ha ett namn och tillhöra en ladugård.</p> <p>Får måste klippas minst en gång per år.</p> <p>Får ska ha tillgång till minst 1 hage.</p> <p>Ett får får inte plågas.</p> <p>Alla får ska ha tillgång till vetrinär när de behövs.</p> <p>Får ska få kärlek från deras ägare.</p> <p>Får ska få en hage med gräs så dom kan beta.</p> <p>Får och även andra djur ska skyddas mot sexuella övergrepp.</p> <p>Inget får ska utsättas för tortyr eller annan grym behandling.</p> <p>Man får inte slå får.</p>	<p>Djurkonventionen Får</p> <p>Alla får ska ha samma rättigheter och lika värde.</p> <p>Alla får ska behandlas lika.</p> <p>Varje får ska få må bra och utvecklas.</p> <p>Alla får ska få ha ett namn och tillhöra en ladugård.</p> <p>Får måste klippas minst en gång per år.</p> <p>Får ska ha tillgång till minst 1 hage.</p> <p>Ett får får inte plågas.</p> <p>Alla får ska ha tillgång till vetrinär när de behövs.</p> <p>Får ska få kärlek från deras ägare.</p> <p>Får ska få en hage med gräs så dom kan beta.</p> <p>Får och även andra djur ska skyddas mot sexuella övergrepp.</p> <p>Inget får ska utsättas för tortyr eller annan grym behandling.</p> <p>Man får inte slå får.</p>
--	---

Figur 6. Elevtext 7D – Siris text (digitalt och i original)

Elevtext 7D (Siris djurkonventionstext) handlar om fårs rättigheter. Textrörlighetsanalysen visar på varierad textbaserad och associativ rörlighet då eleven hämtar innehåll från källtexten, drar slutsatser kring det och knyter det till tidigare kunskaper. Elevtexten inkluderar flera av källtextens mikrote-man om barns rättigheter, vilka där det behövs har anpassats till den nya kontexten. Flera exempel på transformationer finns alltså; i stället för att ha rätt till en nationalitet ska får enligt Siris text ha rätt att tillhöra en ladugård, vilket kan tänkas vara viktigare ur fårens perspektiv (artikel 7). I artikel 27 har Siri konkretiserat vad 'skäligen levnadsstandard' kan tänkas innebära för får: att få kärlek från ägarna och få en hage med gräs så att de kan beta. Flera egna tillägg visar också på insikter om fårs behov, till exempel att får "måste klippas minst en gång per år." Elevtexten liknar källtexten i sin övergripande struktur, men Siri har lagt till ett självständigt multimodalt drag: varje artikel inleds med ett tecknat får (se bild i Figur 8). Elevtexten stämmer genremässigt överens med källtexten, men saknar den inledande klassifikationen. Den intertextuella kohesionsanalysen visar att vissa formuleringar hämtas från källtexten, men också att kohesionen är varierad på så sätt att innehåll inte bara repeteras utan också uttrycks synonymt (*ingen får diskrimineras* → *alla... ska behandlas lika*) eller genom hyperonymi där 'sjukvård' i bemärkelsen 'djursjukvård' kan fungera som ett överordnat begrepp till 'veterinär'. Även förväntade relationer märks (t.ex. *bestraffning* – *slå*). Dock förekommer självständiga omarbetningar och tillägg till texten där lexikala samband med källtexten saknas. Texten kan sägas ta ett lexikalt avstamp i källtexten men fungerar sedan självständigt.

Sammantaget är Elevtext 7D typisk för texter i grupp 3, med varierad textrörlighet och intertextuell kohesion, rimliga val av artiklar men också egna omarbetningar och tillägg som visar självständighet gentemot källtexten och anpassning till det nya sammanhanget.

Diskussion

Artikeln fokuserar elevers textläsande i samhällskunskap, med syfte att synliggöra hur lästa ämnestexters innehåll och textuella mönster bearbetas i elevtexter skrivna som uppföljning av läsandet, samt diskutera vad det säger om insocialisering i en ämneslitteracitet.

Den innehållsliga analysen visade hur eleverna hade förstått och använt sig av källtexternas innehåll. Resultaten visade att källtexternas innehåll hanterades på olika sätt i elevtexterna. Vissa elevtexter visade på mycket begränsad textbaserad rörlighet där innehåll från källtexten mestadels upprepades, medan andra visade ett mer rörligt läsande där eleverna exempelvis drog slutsatser om källtextens innehåll, förhöll sig kritiskt till det och relaterade det till andra sammanhang. Utifrån ett receptionsteoretiskt perspektiv (Langer, 1995, 2011) kan detta förstås som att vissa elevtexter visade på en position där läsaren håller på att träda in i texten. Dessa elevtexter tog upp få teman från källtexten och rörde sig på dess yta. En del missförstånd visade också att läsaren, eleven, ibland hade haft svårt att träda in i källtexten. Andra elevtexter

rörde sig tydligare i källtexten. Dessa gick djupare in i källtextens innehåll, exempelvis genom att bearbeta teman. Ytterligare andra elevtexter rörde sig ut från texten och tog dess innehåll vidare eller relaterade det till andra sammanhang.

Resultatet visade att alla elevtexter hämtar den övergripande strukturen och huvudsakliga genrestrukturen från källtexterna, om än med några smärre ändringar, liksom vissa genretypiska språkliga drag och ämnesvokabulär, vilket också eleverna förväntades göra (jfr Martin, 1997). Eleverna med begränsad textrörlighet använder mindre komplexa textstrukturer i sina ekonomitexter, och tar inte med de förklarande delarna från källtexten. Vissa mer generella bearbetningar sker också, som i ekonomitexterna när eleverna väljer bort de berättande dragen och vissa multimodala inslag, och i djurkonventionstexterna där elever ofta förstärker de instruerande inslagen och utesluter klassificeringen. Speglingar sker alltså textuellt genom att källtexternas huvudsakliga sätt att strukturera och organisera information används, även om vissa andra aspekter bearbetas. Källtexternas röster är därmed synliga i alla elevtexter, vilket visar på en dialog mellan källtexterna och elevtexterna (jfr Bakhtin, 1981). Textinnehåll rekontextualiseras alltså inte bara när det gäller tematik utan också i struktur och språk (jfr Linell, 1998). De här transformationerna av källtexterna kan tolkas som ett uttryck för läsförståelse och interaktiv rörlighet där eleverna visar medvetenhet om källtexternas form och funktion (jfr Liberg m.fl., 2012; Halleson & Visén, 2016).

Utifrån ett systemisk-funktionellt perspektiv (Halliday & Matthiessen, 2004) kan det konstateras att textuellt organiseras elevtexterna på ett sätt som på det stora hela liknar källtexterna. Ideationellt ligger ekonomitexterna generellt sett närmare källtexten än barnkonventionstexterna, vilket kan bero på att uppgiften formulerades så att den tillåter eleverna att hämta all förväntad kunskap ur källtexten och spegla det källtexten skriver om en familjs ekonomi. För djurkonventionstexterna uppmanade läraren i stället eleverna att föra över innehållet i barnkonventionen till att gälla valfritt djur, vilket ställer andra krav på eleverna. Eleverna behöver exempelvis ha förstått innebörden i barnkonventionens olika artiklar, det vill säga reflektera över mänskliga rättigheter som gäller barn (jfr Skolverket, 2016, s. 218), för att kunna värdera vilka som är relevanta för valt djur. Sett ur ett ämneslitteracitetsperspektiv innebär uppgiften alltså att elever ges möjlighet att såväl läsa och förstå en ämnestext på ett funktionellt sätt, som att skriva en liknande text. I djurkonventionstexterna speglas de teman som tas upp i Barnkonventionen, exempelvis rätten till utbildning och omvårdnad. Men för att lyckas med uppgiften behöver eleverna ideationellt bearbeta källtextens innebörd, och dessutom använda erfarenheter och kunskaper om djurs villkor för att kunna anpassa temana till den nya kontexten. Här märks en skillnad när det gäller hur elever klarar av detta. Interpersonellt påverkas djurkonventionstexterna och ges en auktoritet om det i texterna framträder kunskaper och erfarenheter som ligger utanför ämnesområdet. Denna interpersonella auktoritet undergrävs dock om den ideationella metafunktionen inte är rimlig, som när elever inte använder innebörden i källtexten på ett rimligt sätt och skriver att undulater ska ha yttrandefrihet och föreningsfrihet.

Av resultaten framgick att eleverna förhåller sig till källtexterna på olika sätt. Här kunde tre grupper av elevtexter urskiljas, som kan jämföras med tre steg av insocialisering i ämneslitteracitet, 'passing', 'procedural display' och 'deep participation' (jfr Prior, 1998). Elevtexterna i grupp ett förhåller sig relativt osjälvständigt till källtexten. Texterna utmärks av transfer (jfr Linell, 1998). De tar upp få teman, härmar delar av källtexten och skriver bitvis av den mer eller mindre ordagrant, ibland på ett till synes oreflekterat sätt. Detta kan liknas vid det Vygotskij (2001) benämner *dressyr*. Att delvis härma texten som eleverna i grupp ett gör resulterar emellertid i en godkänd uppföljningstext och deltagandet innebär 'passing'. Texterna i grupp två och tre visar snarare på *imitation* (ibid.) där vissa delar av källtexten imiteras på ett mer självständigt sätt och tillägg görs, och för djurkonventionstexterna också anpassning till det nya sammanhanget. Dessa texter utmärks alltså av transformationer (jfr Linell, 1998). Att som grupp två imitera texten men exempelvis lägga till någon detalj innebär att deltagandet har utvecklats mot 'procedural display' med en mer genomgående uppgiftslösning. Texterna i grupp tre visar däremot tecken på 'deep participation' vilket innebär att, i relation till ålder och kunskapskrav, kunna delta självständigt i de ämnesspecifika sätten att använda texter genom att kritiskt diskutera deras innehåll eller relatera till världen utanför texten. Detta kan i sin tur relateras till ämnets syfte om att elever ska ges möjligheter att reflektera över och analysera olika samhällsaspekter ur kritiska perspektiv (jfr Skolverket, 2016).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att även om elevtexterna visar olika slags självständighet tyder de på att eleverna i sitt textläsande huvudsakligen förstått källtexternas innehåll och i än högre utsträckning deras textuella drag. Vi ser möjligen en risk att elevers kreativitet och egna reflektioner hålls tillbaka, beroende på hur uppgiften formuleras (jfr Kuyumcu, 2013; Liberg, 2009). Ett exempel på det kan vara att elevtext 7D tillhör grupp 3 medan elevtext 7E tillhör grupp 1, trots att de är skrivna av samma elev. Variationen kan ha ett flertal orsaker, men kan till exempel tänkas bero på hur stor kreativitet en uppgift ger utrymme för. Generellt sett tycks dock eleverna genom det strukturerade textarbetet i samhällsorienterande genrer ges möjlighet att utveckla ämneslitteracitet (jfr Shanahan & Shanahan, 2008) och på så sätt utvecklas i sitt läsande och uppföljande skrivande inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001; Wood m.fl., 1976).

Studien bygger på ett begränsat material och tillåter därför inte generaliserbara resultat. Intressant är som nämnts att grupperingen av elevtexterna varierar, så att samma elev kan kategoriseras till olika grupper beroende på text. En anledning kan vara hur uppgifterna formulerats och presenterats för eleverna. Vi kan dessutom se spår av klassrumsinteraktionen i elevtexterna. Dessa aspekter har inte varit fokus för föreliggande studie, men skulle kunna utgöra föremål för framtida undersökningar. I artikeln fokuserades enbart elevtexterna i relation till källtexterna. Därmed bidrar den med perspektiv på ämneslitteracitet och kunskap om hur elevers läsförståelse gällande både innehåll och textuella drag kan uttryckas genom skrivande i ett strukturerat pedagogiskt upplägg. Sammantaget ser vi dock ett stort utrymme för och

behov av fler studier som genomlyser såväl elevers läsande som skrivande inom R2L, och inte minst studier som undersöker läsande och skrivande i skolan som integrerade aspekter av ämneslitteracitet.

Referenser

- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* [Diss. Uppsala: Uppsala universitet]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter: skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Lic.-avh. Växjö: Växjö universitet, Växjö.
- Boscolo, P., Gelati, C., & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 29–50. DOI: 10.1080/10573569.2012.632730
- Børhaug, K., Christophersen, J., & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnsskapskaps. Fagstoff og didaktikk*. Oslo: Samlaget.
- de Silva Joyce, H., Hood, S., & Rose, D. (2008). Revisiting Reading: Exploring an intensive reading pedagogy in adult literacy. *Literacy & Numeracy Studies*, 16(1), 77–94.
- de Oliveira, L. C., & 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, 23–39. DOI: 10.1016/j.jslw.2014.05.001.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing.
- Folkeryd, J. W. (2016). Bedömning av läsförståelse. I: Alatalo, T. (Red.) *Läsundervisningens grunder* (ss. 145–64). Malmö: Gleerups.
- Freedman, A. (1993). Show and tell?: The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 5–35.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halleson, Y., & Visén, P. (2016). Intertextual content analysis. An approach for analysing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 142–55. DOI: 10.1080/1743727X.2016.1219981
- Halleson, Y., Visén, P., Folkeryd, J. W., & af Geijerstam, Å. (2018). Four classrooms – four approaches to reading. Examples of disciplinary reading in social science subjects in years five and twelve. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–29. DOI:10.17239/L1ESLL-2018.18.01.06
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Harman, R. (2013). Literacy intertextuality in genre-based pedagogies: Building lexical cohesion in fifth-grade L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(2), 125–40. DOI: /10.1016/j.jslw.2013.03.006.
- Kuyumcu, E. (2013) Genrebaserad undervisning som pedagogiskt utvecklingsarbete. *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan*, no 3.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnsskapskaps. Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Larsson Nygård, P. (2018). SO-ämnenas texter och texttyper. [Digital resurs; del 4 i Skolverkets läslyftsmodul *Främja elevers lärande i SO*, <https://larportalen.skolverket.se>].
- Lee Brown, C. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *The Social Studies*, 98(5), 185–188. DOI: 10.3200/TSSS.98.5.185-188.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande. Language and learning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008. Papers from the ASLA Symposium in Stockholm, 7–8 November, 2008* (ss. 11–25). Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Halleson, Y., & Holtz, B. M. (2012). Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I S. Matre, & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1. Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (ss. 65–80). Trondheim: Akademika forlag.

- Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2006: bedömning, flerspråkighet och lärande* (ss. 83–107). Stockholm: HLS förlag: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Liu, Y. (2011). Bernsteinian perspectives on the Reading to Learn program. *Annual Review of Functional Linguistics in China*, 3, 109–123.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. I F. Christie, & J. R. Martin, *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school* (ss. 3–39). London: Pinter.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Ovegård, L. (2014). *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan* [Diss. Göteborg: Göteborgs universitet]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Prior, P. (1998) *Writing/Disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Ramos, K. A. (2015). Using Genre Pedagogy to Teach Adolescent English Learners to Write Academic Persuasive Essays. *Journal of Education*, 195(2), 19–35. DOI: 10.1177/002205741519500205.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S., & Page, S. (2008). Scaffolding literacy for indigenous health sciences students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 166–180. DOI: 10.1016/j.jeap.2008.05.004.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften. Tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet.
- Shanahan T., & Shanahan C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. DOI: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2016. Skolverket: Stockholm.
- Szpara, M. Y. & Ahmad, I. (2007). Supporting English language learners in Social studies class: Results from a study of high school teachers. *The Social Studies*, 98(5), 189–196. DOI: 10.3200/TSSS.98.5.189-196
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet. (2002). CODEX, regler och riktlinjer för forskning. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Weisman, E. M. & Hansen, L. E. (2007). Strategies for teaching Social studies to English language learners at the elementary level. *The Social Studies*, 98(5), 180–184. DOI: 10.3200/TSSS.98.5.180-184.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111–133. DOI: 10.1016/j.jslw.2011.03.001.

Material

Lärarmaterial: Barnkonventionen, UNICEF.

Stålnacke, A-L. (2012). *PULS Samhällskunskap*. Stockholm: Natur & Kultur.