

Textsamtal för skrivande

En studie av lärandestöd i två gymnasieklaser

Per Holmberg

Introduktion: textsamtal för text- och kunskapsutveckling i skolan

I denna artikel presenteras resultat från en större studie av hur två gymnasieklaser i svenska erbjuds stöd för sitt skrivande genom textsamtal. För skrivpedagogisk forskning är det en väsentlig utmaning att undersöka just muntlighetens möjligheter för skolans skriftliga produktion. Flera studier har pekat på att elever ofta blir utelämnade att lösa skrivuppgifter utan att få tillräckligt starkt lärandestöd kring skrivprocessen. Problemet har t.ex. belysts vad gäller arbete med s.k. forskningsrapporter i grundskolan senare åldrar (Nilsson 2002), skrivandet för samma åldersgrupp i naturorienterade ämnen (Geijerstam 2006, kap. 4) och skrivande i gymnasiets svenskämne (Svärd 2008, kap. 5). Det är Skolverkets bedömning att mer kompetens och tid för textsamtal är en väsentlig förbättringsmöjlighet för skrivträning i svensk skola (se Skolverket 2007:130–131). Frågan är då hur textsamtalens potential ska kunna utnyttjas i praktiken.

Inom projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS), som denna studie är en del av har jag följt två gymnasieklassers arbete med skrivande under läsåret 2007/2008 då klasserna lästa sin första kurs i svenska (Svenska A).¹ Förutom elevernas texter har också själva skrivförloppen dokumenterats (se tabell 1). I projektarbetet har lärarna uppmuntrats att utöka tiden för textsamtal i sina klasser, och det har förts en successiv diskussion med lärarna om vilka konsekvenser textsamtal verkar få för skrivarbetet. De exempel som artikeln presenterar är hämtade från insändarskrivandet i Bergåsgymnasiets klass respektive referatskrivandet på Cedergymnasiet.

¹ I projektet, som finansieras av Vetenskapsrådet, deltar också Per Ledin (projektledare), Karolina Wirdenäs och Daroon Yassin. Deras arbete är inriktad på grundskolans olika åldrar. Tack till Karolina för värdefulla synpunkter i arbetet med artikeln.

Tabell 1. Dokumenterade skrivförlopp i TOKIS (gymnasiematerialet)

Skola: Klass (elevantal)	Skrivförlopp	Antal lektioner	Varav videofilmade
Bergåsgymnasiet: Sp1A (19 elever)	Deckarkapitel	4	2
	Insändare	5	4
	Reportage	12	6
Cedergymnasiet: Np1A (22 elever)	Referat	5	4
	Sammanställning	10	4

I ena fallet var uppgiften att skriva insändare som skulle kunna publiceras i lokaltidningen, i andra fallet var uppgiften istället att skriva referat som tydligt återger innehållet i en text och visar vem som skrivit denna refererade text. De allra flesta elever skrev texter som väl motsvarade de krav som lärarna ställt på de aktuella uppgifterna. I denna artikel skall jag emellertid uppmärksamma problem som uppstod under respektive skrivförlopp.

Första exemplet: textsamtal om funktion för insändare

Valet av insändarskrivande kommer sig av att Sp1A:s lärare på Bergåsskolan hade bestämt sig för att satsa på ett skrivande som skulle kunna leda fram till publicering för läsare utanför skolan. En sådan publiceringsmöjlighet öppnar för fler tillfällen att samtala om texters funktion i kommunikationssituationen, både för den aktuella genren och för de texter som eleverna skriver. Exemplet är hämtat från den första lektionen. I tabell 2 visas hur denna lektion är upptakten till ett relativt långt förarbete inför skrivarbetet.

Tabell 2. Insändaruppgiftens skrivförlopp

Lektion	(Tid)	Fas
1	(1 h 20 min)	Introduktion och förarbete
2	(1 h 10 min)	Förarbete
3	(1 h 20 min)	Förarbete och skrivarbete
4	(1 h 10 min)	Skrivarbete
5	(ej filmad)	Publicering och efterarbete

Läraren har för den första lektionen planerat ett arbete kring olika åsiktsgenrer i dagens morgontidning. Men innan detta arbete introduceras leder läraren ett samtal för att få till stånd en preliminär beskrivning av genren. En elev – här kalla Birger – kommer att inta en central roll genom att utveckla beskrivningen så att den stöder ett negativt ställningstagande till genren:

Läraren (L): Då är det ju så idag att vi ska introducera nästa skrivperiod. Och det som vi ska börja med **nu** då, det är att vi ska skriva någonting som dom kallar **insändare**. Nu vet ni det. Vet alla vad en insändare är?

Elev (E): Nä.

L: Vad är en insändare? Någon?

Birger (B): Hmm i tidningen.

E: Man kan skicka in sina åsikter.

E: Man kan klaga.

L: Det handlar om ens åsikter. Man kan klaga. Det är det väl kanske ofta.

B: Det är tanter som skickar in.

L: Är det tanter som skickar in?

E: Sura sådana.

L: Sura tanter som skickar in?

B: Som klagar på att den där cirkusen kör upp grus och sånt där på vägar.

L: Det kan det säkert handla om. Vad kan det mer handla om?

E: Lösa katter.

B: Ja ...

L: [Vänd till Birger:] Skulle du kunna tänka dig att skriva en insändare?

B: Nä. Men det kan handla om att ...

L: SKRATTAR Vi får hoppas att ni kan det nu allihopa.

B: Det kan handla om att en lastbil har ställt sig på en gata och så kör nån in där och fotograferar lastbilen och skriver om det och varför den ställt sig där och klagar.

L: Så det jag läser ut här av det du säger ... tolkar jag dig rätt att du tycker att det oftast blir en spalt för gnällande?

B: Ja.

[Samtalet avbryts av elever som kommer för sent. Läraren övergår sedan till att kort presentera en uppgift med åsiktsgenrer i dagens morgontidning.]

Det som sker under dessa inledande minuter får, som vi ska se, stor betydelse för Birgers fortsatta arbete under detta skrivförlopp. Självklart kan Birgers ställningstagande ha sin bakgrund i specifika erfarenheter. Han kan tänkas ha varit irriterad på insändargenren sedan länge, han kan tänkas vara irriterad på bristen på inflytande när det gäller val av skrivuppgifter. För analysen av textsamtalens möjligheter och begränsningar är det emellertid mer intressant att kartlägga generella drag för den situationskontext som sätter ramar för samtalet.

Sp1A:s lärare verkar, precis som den lärare som ska presenteras nedan, vara väl medveten om hur hon vill organisera klassrummets samtal i tid och rum. Denna organisation sker genom att aktiviteter planeras i olika *faser* (t.ex. före, under och efter själva skrivandet), men också genom att *konstellationen* för samtalen får växla mellan helklass och mindre grupper eller par. Ett skäl till att läraren håller samtalet kort är att konstellationen strax är planerad att växla från helklass till grupper. Läraren har också, liksom sin kollega, en plan för vilken slags övergripande *inriktning* hon vill prioritera i textsamtalen. Första halvan av lektionen ska handla om tidningsgenrers *funktion*, och genom att lärarens öppningsfrågor sätter genren i fokus leder faktiskt redan detta samtal till resonemang om vad man kan göra med genren (skicka in åsikter, klaga, gnälla) och vem som gör det ("man", "sura tanter"). Som illustreras av figur 1 nedan

låter läraren textsamtalen under senare delen av lektionen byta inriktning och istället handla om *förebild* för elevernas text (dispositionsförslag), och *förankring* för texterna i elevernas egna erfarenheter av att vara ung i Bergås.

Om läraren alltså har visst grepp över samtals fas, konstellation och övergripande inriktning, är det andra dimensioner av situationskontexten som förefaller vara mer osynliga för läraren, även om de är minst lika betydelsefulla för hur textsamtal kan utveckla sig. Jag ska försöka fånga dessa aspekter i två punkter: textsamtals grad av *deltagande* samt dess *perspektiv* på den aktuella genren.

Vad gäller den första punkten, grad av deltagande, kan exemplets samtal betecknas som ett fåpartssamtal, dvs. ett samtal där de flesta agerar åhörare. Detta kan tyckas vara ett resultat av mängden ”pratglada” elever i en grupp, men i själva verket verkar det finnas en tyst samsyn i båda klasserna om vilka samtal som ska utvecklas vidare till ett flerpartssamtal, och vilka ”samtal” som ska stanna vid att en part, i regel läraren, talar själv. Exemplet är på många sätt ett typiskt fåpartssamtal: alla elever vet att läraren, i egenskap av samtalsledare, kommer att gå vidare så snart hon är nöjd med elevernas svar. Vad som är mindre typiskt är att en elev – Birger – utnyttjar fåpartssamtalet för att utveckla en egen åsikt. Ett inledande fåpartssamtal kan ur lärarens perspektiv vara ett användbart sätt för att skapa ett visst mått av engagemang kring en förestående uppgift. En uppenbar risk är dock att oväntade situationer blir svåra att hantera inför den tysta gruppen av åhörare. Birgers invändning mot genren skulle, om den togs på allvar, kräva betydligt mer tid och därmed också ett arbetssätt som gav alla elever möjlighet att skaffa sig en åsikt i frågan. Detta leder över nästa punkt.

Vad gäller den andra punkten, perspektivet på den text eller genre samtalen avser, kan man urskilja tre principiella huvudalternativ. Klassrummens textsamtal kan riktas mot texter som lästs tidigare, texter klassen för tillfället arbetar med (genom läsning eller skrivande) och/eller texter man föreställer sig. En hög grad av deltagande i helklassamtal hänger i materialet alltid ihop med att textsamtals perspektiv riktas mot läst text eller text under arbete. Det samtal som utspelar sig mellan läraren, Birger och några av hans klasskamrater är ett typiskt exempel på samtal om föreställda texter. För även om Birger naturligtvis kan ha läst en insändare i Bergåsbladet om en felparkerad lastbil finns inte denna text till hands för samtalen – och ingen annan insändare heller. Detta samtalande om föreställda texter blir här ett dilemma. Idealt skulle Birgers klass direkt ge sig i kast med att undersöka hur många insändare de hittar som stöd för slutsatsen att genren är en ”spalt för gnällande”, och hur många insändare de istället bedömer som viktiga för samhällsdebatten.

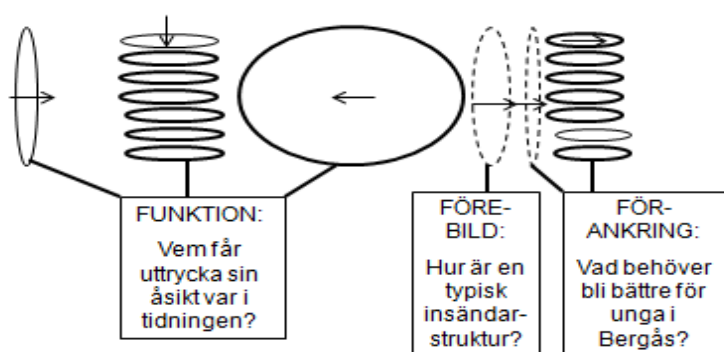
TOKIS begrepp för analys av textsamtal

Det kan finnas skäl att dröja något vid de begrepp som använts för analysen, uppställda nedan i tabell 2. Teoretiskt skulle analysmodellen kunna förankras i den systemisk-funktionella teorin om situationskontextens tre metafunktioner (se t.ex. Halliday 2004 eller Holmberg & Karlsson 2007). Fas och konstellation kan relateras till kontextens textuella metafunktion (*mode*), eftersom de tillsammans bildar mönstret för samtalens organisation i tid och rum. Inriktning och perspektiv kan föras till den ideationella metafunktion (*field*), eftersom de rör samtalens innehållsliga tematik. Deltagande, som ju istället gäller deltagarnas tillgång till talutrymme, kan förstås som en sida av den interpersonella metafunktionen.

Tabell 2. Begrepp för analys av textsamtal

Analysdimension	Analysalternativ		
FAS:	Förarbete	Under skrivarbete	Efterarbete
KONSTELLATION:	Helklass	Grupp (+/- lärare)	Par (+/- lärare)
INRIKTNING:	Förebild	Funktion	Förankring
PERSPEKTIV:	Läst text	Text under arbete	Föreställd text
DELTAGANDE:	Flerpartssamtal	Fåpartssamtal	Enpartssamtal

Projektets fortsatta analysarbete kommer med säkerhet att visa på flera behov av begreppsprecisering. Redan nu kan emellertid analysmodellen ge en god översikt över skrivförloppen och deras textsamtal. I figur 1 har jag prövat att illustrera analysen grafiskt, så att det framgår hur det inledande samtal som presenterats ovan ingår (längst till vänster i figuren) följs av en lång följd av olika slags textsamtal redan under första lektionen. Varje ellips illustrerar ett textsamtal. Samtalssymbolernas bredd motsvarar deras relativa utsträckning i tid, och deras höjd markerar skillnad i *konstellation*. *Inriktning* har skrivits ut i rutor under samtalssymbolerna. *Perspektiv* markeras med pilar så att en högerriktad pil (som för första textsamtalet) betyder perspektiv mot föreställd text, en nedåtriktad pil (som för de gruppsamtal som följer) står för samtal kring text under arbete, medan en vänsterriktad pil (som för det följande helklassamtalet där uppgiften summeras) illustrerar samtal om läst text. Grad av *deltagande* slutligen markeras av samtalssymbolens linjebredd. Det inledande fåpartssamtalet följs alltså av flerpartssamtal (tjockare linje) vilka i sin tur följs av enpartssamtal (streckad linje). Eftersom samtalen endast dokumenterats med en videokamera bygger noteringen för gruppernas textsamtal på en ungefärlig uppskattning.



Figur 1. Skrivförloppet insändare: första lektionens textsamtal

Man kan i figur 1 notera det samband mellan deltagande och perspektiv som kommenterades ovan. Graden av deltagande höjs när perspektivet växlar från föreställd text till text under arbete och läst text. Graden av deltagande minskar sedan igen när läraren låter perspektivet riktas framåt mot elevernas ännu föreställda texter. Huruvida eleverna arbetar/arbetat med en text eller inte verkar avgörande för deras tillträde till talutrymmet i helklass. Möjligen talar detta samband för att inte bara deltagande utan också perspektiv bör förstås som en interpersonell dimension (jfr hur SFL analyserar inte bara modus utan också tempus som interpersonell grammatik, se t.ex. Holmberg & Karlsson 2007: kap. 3).

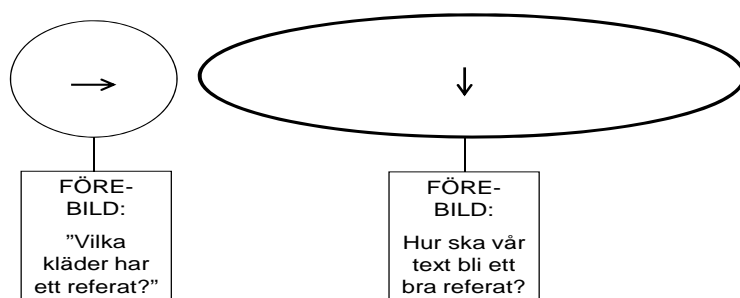
Andra exemplet: Textsamtal om förebild för referat

Det andra samtalsexemplet är alltså hämtat från referatskrivandet för Np1A på Cedergymnasiet. Lärarens val att prioritera just referat motiveras av att hennes skrivundervisning också i övrigt syftar till att förbereda eleverna för skrivande i högre studier. Referat lärs ut som en teknik som är användbar för andra mer komplexa skrivuppgifter, exempelvis den uppgift att skriva sammanställningar som följer senare under läsåret (se tabell 1). Under referatets skrivförlopp i denna klass genomförs alla textsamtal under förarbetsfasen (se tabell 4), men under lektion två, tre och fyra pågår också skrivande i form av olika övningar.

Tabell 4. Referatuppgiftens skrivförlopp

Lektion	(Tid)	Fas
1	(1 h 10 min)	Introduktion och förarbete
2	(1 h 10 min)	Förarbete
3	(1 h 10 min)	Förarbete
4	(1 h 10 min)	Förarbete
5	(ej filmad)	Skrivarbete (prov)

För att illustrera några skillnader mellan textsamtalen i de två klassrummen visas nedan (figur 2) en översikt över skrivförloppets näst sista lektion. Lektionen återupptar ett arbete med gemensamt referatskrivande. Den inleds emellertid av ett fåpartssamtal där förebilden för referat repeteras inför nästa lektions referatprov, och ur denna första del av lektionen är samtalsexemplet nedan hämtat. Läraren utnyttjar här en metaforik hon introducerat tidigare när hon talar om referatets språk och struktur som "referatets kläder". Efter detta samtal fortsätter arbetet med det gemensamma referatskrivandet på tavlan. Det går till så att eleverna tillsammans valt ut stödord ur den text som ska refereras, och nu under lärarens ledning skriver ett kort referat på tavlan. När perspektivet vänds mot en text under arbete ökar deltagandet.



Figur 2. Skrivförloppet referat: fjärde lektionens textsamtal

Skillnaderna mellan textsamtalen i de båda klassrummen framgår tydligt av de två lektionerna i figur 1 och 2. Skillnaderna gäller lärarnas medvetet olika val av inriktning och konstellation. Medan läraren på Bergåsskolan varierar inriktning mellan funktion, förebild och förankring, väljer Cedergymnasiets lärare att prioritera samtal med inriktning mot att skapa förebild för det referat som eleverna ska skriva under det avslutande referatprovet. Denna skillnad mellan lärarna diskuteras utförligt i Holmberg u.a., och kopplas där till skilda skrivpedagogiska teorier. Att Cedergymnasiets lärare i större utsträckning

behåller textsamtalen i helklass (helt och hållet så under lektion fyra) hänger ihop med ambitionen att så mycket som möjligt stärka förebilden för elevernas text. I helklassamtalen har läraren förstås mer kontroll över samtalens inriktning än i andra konstellationer.

Nu till exemplet. Det startar mitt i lektionens inledande samtal och visar vad som händer när en elev i klassen (Fanny) ber läraren förklara vad referatmarkörer är.

Läraren (L): När ni kommer hit den 8 november, kommer det att stå så här att ”du ska skriva ett referat av den och den texten [...] Och du ska ha med si och så många referatmarkörer”. Däremot kommer det inte att stå att ni ska ha med källangivelse, för det ska ni komma ihåg själva. Och då ... [ser att Fanny räckt upp handen] Fanny!

F: Jag undrar vad det här referatmarkörer är? Jag kommer inte riktigt ihåg det.

L: Nä. Vad är ... varför ska ... Vad är en referat markör och varför ska en sådan finnas? Kommer Nelly ihåg det?

N: [talar tyst] ... personens åsikt ... och att man säger hon säger det och det.

L: Hon säger det och det. Du är på rätt spår. Man kopplar inte ihop referatmarkörer med olika åsikter. Man talar om alltså att det är inte jag som har skrivit det här, utan det är Sara Lind.

L: Vad ska man skriva om det inte finns några artikelförfattare? Om jag skriver att ni ska ha med två referatmarkörer och så finns det inga namn. [Olle räcker upp handen] Olle!

O: Man kan säga ”författaren skriver” eller ”författaren säger” eller ” författaren tycker”

L: Artikelförfattaren eller bara författaren. Artikelförfattaren menar, säger att, anser. [skriver ner dessa formuleringar på tavlan] Och så kan man använda ibland författaren, ibland artikelförfattaren. August då, får han va med som referatmarkör? TYSTNAD August?

E: Nä.

L: Nä, ingen August. Utan för- och efternamn. Eller bara efternamn

L: Referatmarkörer är till för att markera att det är ett referat du skriver som nån annan har skrivit, äh av en artikel som nån annan har skrivit. Så där, Fanny. Är det nåt mer klassen, som vi ska säga om referatmarkörer? TYSTNAD Nä.

I denna samtalssekvens finns inget av det föregående exemplets dramatik. Fannys inpass snarast en välkommen påminnelse om något som uppenbarligen behöver repeteras. Även om klassen har arbetat med flera referatövningar har det handlat om så korta referat att det inte blivit befogat att i någon högre utsträckning utnyttja referatmarkörer. Det som sker i denna passage framträder antagligen som problematiskt först när det ställs i relation till en del av elevernas referatprov, vilket jag strax återkommer till. Jag ska först kommentera två likheter mellan detta exempel och det förra: graden av deltagande och perspektivet.

Vad gäller grad av deltagande är också detta exempel ett typiskt fåpartssamtal. En fördel med fåpartssamtalet, jämfört med en lägre grad av deltagande, är att eleverna får enklare att ställa frågor av det slag som Fanny gör. Många lärare skulle antagligen själva svara på frågan, och så minskat elevernas deltagande för en sekvens av samtalet. Läraren på Cedergymnasiet gör sällan så,

och fortsätter här fåpartssamtalet genom att rikta frågan om referatmarkörer tillbaka till gruppen. Med hjälp av två elever repeteras så just den information som getts under tidigare lektioner: att eleverna i den följande lektionens referat ”ska ha med” referatmarkörer, att referatmarkörernas funktion är att tala om att ”det är inte jag som [först] skrivit det här”, att referatmarkörer språkligt är konstruerade av författarens för- och efternamn, eller bara efternamn (om namn finns angivet) tillsammans med ett anföringsverb i presens. Det visar sig emellertid också i detta fåpartsamtal svårt för läraren att ta den tid som en ny vändning i samtalet egentligen kräver, och svårt att kontrollera huruvida Fanny av det som hastigt sägs och skrivs på tavlan egentligen förstått hur referatmarkörer fungerar.

Lärarens dilemma hänger också i detta exempel ihop med att perspektivet är riktat mot föreställd text. Risken med detta perspektiv är att de inblandade föreställer sig ganska olika texter. I detta exempel alluderar läraren i och för sig på exempel som under en tidigare lektion behandlats i ett tydligare sammanhang (”Sara Lind” och ”August”). Men lärandestödet för Fanny och hennes klasskamrater hade förstås kunnat bli väsentligt starkare av ett textsamtal som istället riktats mot en text under arbete.

Slutsatser: Textsamtalen och texterna

Traditionellt har språkvetenskaplig forskning kring skrivande i skolan helt avgränsat sin uppgift till en analys av elevernas texter. Resultat av detta slag ger lätt intryck av att texternas kvalitet står i ett okomplicerat samband till elevernas skriftspråkliga mognad. I ett material som både innefattar både elevtexter och klassrumsobservationer kan elevtexterna ofta förstås som gensvar på det som utspelat sig i undervisningen.

Här ska endast två korta citat ur elevtexter ges. Först inledningen till Birgers insändare:

Sluta klaga

Bergås är en jättefin ort på alla sätt och vis. Vi har en bra kommunstyrelse, en väluppbyggd infrastruktur. Vi är typiskt svenska. Det mesta fungerar, och är bra. Ändå så klagar ni. Har ni inget bättre för er? [...] (Ur insändare av Birger, Sp1A Bergåsgymnasiet.)

Om texten inte är helt enkel att föreställa sig som en publicerad insändare, får detta sin belysning av det textsamtal som analyserats. Efter att Birger uttryckligen avvisat lärarens förslag om att med insändare delta i samhällsdebatten, utnyttjar han istället texten som ett tillfälle att vidhålla sin negativa åsikt om genren, ironiskt i form av en insändare. Birger avstod naturligtvis från erbjudandet att skicka in texten för eventuell publicering i Bergåsbladet. Den han ville kommunicera med var ju faktiskt läraren.

Det andra exemplet är inledningen till Carins referat. (Fanny råkar vara den enda elev som missade referatprovet.)

Referat

I "Dagens Nyheter" 1998-09-16 publicerades artikeln "Musiken rustar barnen för livet" av Thomas Lerner.

Med musikundervisning får man det lättare att utveckla sin matematiska förmåga och förståelse hävdar Rauscher. Därför är det bättre för barnen att tidigt börja sjunga, skriver Lerner. [...] (Ur referat av Carin, Np1A Cedergymnasiet.)

Bakgrunden till den förbryllande hänvisningen till Rauscher är att den text Carin fått i uppgift att referera i sig rymmer ett referat. Carin är inte ensam om att infoga referatmarkörer på ett sätt som avslöjar en mindre god förståelse av vad dessa hänvisningar egentligen är till för. I relation till de anvisningar som gavs i textsamtalen som analyserats gör hon emellertid allt rätt: Redan i de inledande raderna av sin text försäkrar hon sig om att få med två korrekt konstruerade referatmarkörer, och visar hon inte själv påstår något i den aktuella frågan.

Inledningsvis ställdes frågan hur textsamtal ska kunna utnyttjas som ett konstruktivt lärandestöd. De båda lärarna har kommit detta på spåret. Det mest kreativa de gör med textsamtal i sina klassrum är det som händer strax efter de exempel som analyserats här. Det är när de sätter igång samtal om texter under arbete. För Sp1a är det samtal som utspelar sig medan man läser tidningsartiklar och letar efter åsikter från olika grupper. För Np1a är det samtal kring en text man gemensamt skriver på tavlan. Flera av de kvaliteter som finns i elevtexterna skulle kunna sättas i samband med dessa textsamtal. Textsamtal om föreställda texter har inte samma potential att stödja elevernas skrivande, helt enkelt för att de inblandade riskerar att föreställa sig ganska olika texter.

Litteratur

- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2007). *Grammatik med betydelse. Introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren och Fallgren.
- Holmberg, Per (under utgivning). "Genrepedagogik i teori och praktik". För Svenskans beskrivning 30. *Webbplats för Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet*. Internet: www.svenska.gu.se/forskning/forskningsprojekt/tokis/ (tillgänglig 2009-03-01).
- Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolan skriver "forskningsrapporter"*. Malmö högskola.
- Geijerstam, Åsa, af (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Uppsala: Universitetsbiblioteket.
- Swärd, Suzanne Parmenius (2008). *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Malmö högskola.
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. (Skriven av Britta Herder, Maria Lindgren, Jan Einarsson & Gisela Håkansson.) *Skolverkets webbplats*. Internet: www.skolverket.se/sb/d/193/url (tillgänglig 2009-01-12).

Per Holmberg är fil. doktor i nordiska språk och verksam som lektor vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Han arbetar för närvarande med det skrivpedagogiska forskningsprojektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan*.

Textsamtal för skrivande

Per Holmberg

Artikeln presenterar resultat från en större studie av hur två gymnasieklasser i svenska erbjuds stöd för sitt skrivande genom textsamtal. I den ena klassen hålls samtalen företrädesvis i helklass och inriktas mot att skapa en tydlig förebild för elevernas egna texter. I den andra klassen dominerar istället grupparbete och samtal om texters funktion. Trots de stora skillnaderna visar analysen på ett gemensamt problem: samtalen riskerar att handla om texter som man *föreställer sig*, istället för att handla om texter man *arbetar med* tillsammans.