

Undersöka och dela tankar

Monica Axelsson, Stockholms universitet

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

Tankar utvecklas och lärande främjas när vi formulerar oss i tal och skrift. Elever utvecklar kunskap i skolämnen genom att i språk formulera tankar och genom att framställa sitt kunskande i kommunikation med andra. I del 1 fick ni läsa om Skrivhjulet som ett verktyg för lärare i skrivundervisningen. Där framgick det att en central utgångspunkt är att skribenter har olika skrivsyften, som gör att skribenten väljer att utföra olika skrivhandlingar i texten. Denna artikel bygger på samma förståelse av skrivande. Här visar vi hur läraren i undervisningen kan skilja mellan texters olika didaktiska funktioner, det vill säga att texter har olika funktioner i elevers lärande. Skrivhjulet kan då bli en hjälp att arbeta medvetet med elevers skrivande.

I artikeln ska vi först klargöra skillnaden mellan två typer av texter som har olika didaktiska funktioner i undervisningen. Därefter fördjupar vi oss i den ena typen av text, nämligen *in-texter* som en strategi för kunskapsutveckling i alla ämnen. Den andra typen av text, *ut-texter*, behandlas vidare i del 4. I denna artikel går vi sedan vidare och resonerar om vad som karakteriserar *vardagspråk* och *skolspråk*. Dessutom diskuterar vi elevers lärande i förhållande till om de har svenska som andraspråk eller som modersmål. Avslutningsvis ger vi några exempel på strategier för att stödja eleverna i att skriva *in-texter*.

I kursplanerna (Lgr 11) finns i alla ämnen skrivningar som innebär att språket måste integreras i ämnesundervisningen. Både i syftestexterna och i det centrala innehållet är det tydligt att undervisningen måste omfatta både innehållsliga och språkliga aspekter av ämnet. Eleverna ska exempelvis diskutera, kritiskt granska, analysera, tolka, beskriva, förklara, argumentera, reflektera över, kommunicera och framställa texter. De ska skriva rapporter, jämförelser och loggbok med mera. I kunskapskraven anges att eleven ska kunna redogöra för, förklara, dokumentera, sammanställa, formulera ställningstaganden och utveckla idéer. Sådana förmågor är skrivhandlingar (se Skrivhjulet i del 1).

Två typer av texter – in-texter och ut-texter

Ett sätt att tänka om texter är att de kan ha olika didaktiska funktioner i klassrummet. *In-texters* funktion är att utveckla och sammanfatta de egna tankarna, medan *ut-texter* är texter där den som talar eller skriver vill kommunicera med andra (jfr Liberg 2009). *In-texters* funktion är alltså inriktad på tankeprocesser, medan *ut-texter* är textprodukter som ska fungera för utomstående. Centralt för *in-texter* är antingen att de skrivs för att bara användas som just *in-texter* eller för att tankestoffet som utvecklats sedan ska kunna användas i

Grundskola åk 4-6

ut-texter. En avgörande skillnad mellan in- och ut-texter är att lärare aldrig ska kommentera eller korrigera språkliga strukturer eller språkriktighet såsom stavning och meningsbyggnad i elevernas in-texter, eftersom in-texters funktion gör att skribent och läsare ska vara inriktade på innehållet i texten, inte på språket.

Kunskaper utvecklas genom språk och texter. Därför är det motiverat att i undervisning i alla ämnen låta eleverna skriva både in-texter och ut-texter. Följaktligen måste lärare i alla ämnen utveckla strategier för att eleverna ska få möjlighet att skriva de båda typerna av texter. In-texter och ut-texter kan bestå av verbalspråk (muntlig eller skriven text i form av bokstäver och ord), bilder, figurer, diagram och tabeller, men också av ljud och rörliga bilder om texten är producerad i digitala medier (se del 3) (Bergh Nestlog 2016).

Att ge alla elever möjligheter att kunna skriva både in-texter och ut-texter är en demokrati-fråga. I vårt samhälle har alla människor rätt att kunna göra sin röst hörd i alla möjliga sammanhang och situationer och därigenom stärka sin identitet och få möjlighet till inflytande. Elever som får rikligt med tillfällen att skriva in-texter och ut-texter i skolan kan därigenom stärka sina identiteter och röster. Lite förenklat kan man säga att i in-texter handlar det om att utveckla sina tankar och då duger det språk man redan har. När man sedan ska formulera sig i en ut-text för att göra sin röst hörd, krävs explicit undervisning om såväl ämnesinnehåll som ämnesspråk. När lärare bedriver en explicit skrivundervisning i sina ämnen är det möjligt för alla elever att lyckas skriva väl fungerande texter – även de elever som är i behov av särskilt stöd, särskilt de i läs- och skrivsvårigheter, och de som nyligen kommit till Sverige och håller på att lära sig det svenska språket (Bergh Nestlog 2009 & 2012). Det dialogistiska synsätt (se t.ex. Bachtin 1952–1953/1997, Evensen 1999) som ligger till grund för denna modul, tar för givet att skribenten är i dialog med sig själv och andra. För att det ska vara möjligt behöver undervisningen utgå från alla elevers röster och meningsskapande, och därigenom skapa och upprätthålla deras engagemang och intresse.

Det är en förenkling att helt och hållet särskilja in-texter och ut-texter. Båda typerna av skrivande rymmer möjligheter till tankeutveckling och kommunikation med andra, och de har beskrivits som två typer av texter med en glidande övergång (Dysthe m. fl. 2011:42 f). Det viktiga är att både elev och lärare är klara över när eleven har skrivit en in- eller ut-text. Om eleven ser texten som en in-text och läraren ger respons som om det vore en ut-text och kommenterar språket, blir det förvirrande för eleven. Tydlighet i fråga om den didaktiska funktionen med skrivandet, alltså om det är en in-text eller ut-text, hjälper lärare och elever att ha siktet inställt på samma mål för den specifika textversionen. Då behöver de inte tveka om textens funktion eller hur respons och formativ bedömning ska inriktas (Bergh Nestlog 2016). När elever använder ämnesspecifikt språk i sina in-texter, kan det vara befogat att läraren ställer frågor och kommenterar elevens användning av ämnesbegrepp för att stötta elevens lärande av ämnesinnehåll, men inte för att korrigera texten språkligt. Formativ bedömning och respons på in-texter ska alltså vara inriktad på textens

Grundskola åk 4-6

potentialer i fråga om tankegångar och förståelse i ämnet. Figur 1 ger en överblick över skillnader mellan in-texter och ut-texter.

	In-texter	Ut-texter
Didaktisk funktion	Tankeskrivande Riktad inåt ”Tänka med pennan” Kommunicera med sig själv Få idéer Undersöka Klargöra vaga tankar för sig själv	Presentationsskrivande Riktad utåt Kommunicera med andra Presentera Framföra Klargöra för andra
Karaktäristiska drag	Skribentorienterad text Tankeprocesser i fokus	Läsar- och genreorienterad text Textprodukt i fokus
Läsare	Skribenten själv Studiekamrater Lärare som dialogpartner	Utomstående Allmänheten Lärare som bedömare
Språk	Spontan text Det formella oviktigt Vardagsspråk och skolspråk Pröva och experimentera med ämnesbegrepp och språkdrag i ämnesgenrer Använda ämnesspråket för att göra det till sitt	Planerad text Språk som kommunicerar med utomstående läsare Genrekonventioner - lämpligt språk för textkulturen Ämnesspråk och skolspråk
Skrivupp- gift Semiotisk medie- ring	Tanketext, anteckningar, logg, bilder, diagram	Olika genrer i olika skolämnen. Medveten användning av relevanta skrivhandlingar (se Skrivhjulet i del 1)

Figur 1. Två typer av texter och skrivande (efter Dysthe m.fl. 2011:42 f, modifierad modell, se även Bergh Nestlog 2016)

Det är således skribenten som avgör vilken status texten har, oavsett vem som läser den. Man kan säga att lärare och elever ingår en didaktisk överenskommelse om vilken status deras skrivande har. Då vet de om texten för det första är en in-text eller en ut-text, och därmed få respons därefter.

I del 1 presenterades Skrivhjulet som en modell för att systematisera skrivundervisning, framför allt för ut-texter i olika ämnen. Men de syften och skrivhandlingar som anges i Skrivhjulet kan också aktualiseras i in-texter.

Grundskola åk 4-6

I den här delen fördjupas alltså idéer om undervisning där elever utvecklar kunskaper genom att skriva in-texter i anslutning till att de läser, lyssnar och deltar i samtal. I de kommande delarna får ni sedan läsa mer om undervisning där eleverna ska skriva ut-texter i olika ämnen.

In-texter

In-texten är en text som man skriver för att minnas, förstå och reflektera över ett stoff. På så sätt är in-texterna en skriftlig mediering av elevens tankar och kunskaper som är ett nödvändigt steg i lärandet och den fortsatta formuleringen av ämneskunskaperna. In-texternas didaktiska funktion i ämnesundervisningen är att förstärka och fördjupa lärandet när eleverna formulerar sin egen förståelse av det som ska läras. Om man exempelvis har läst en text, lyssnat på en föreläsning, sett en film eller deltagit i ett experiment eller ett samtal och sedan formulerar sig i en in-text, utgör skrivandet en uppväxlingsstation för lärandet (Liberg 2009:58).

In-texter vänder sig inåt, mot det egna tänkandet och blir begriplig för en själv och andra som deltagit i sammanhanget. Det innebär att in-texten mer handlar om den egna förståelsen än att bli förstådd av andra. Genom in-texter arbetar eleverna alltså in sig i ämnet. Texterna behöver inte vara självbärande. In-texterna utgår från den individuella skribentens tankar och kunskaper vid tillfället för skrivandet. I sina in-texter kan eleverna använda både vardagsspråk och ämnesspråk för att utveckla tankar under lärandet och in-texterna kan fungera som en förberedelse för ut-texter (Bergh Nestlog 2016). I dialog med läraren behöver eleverna få diskutera vilken förståelse som medieras genom in-texterna. Skrivande är ett effektivt verktyg för ett fördjupat lärande, vilket är kärnbudskapet i denna modul.

Vid starten av ett nytt tema- eller ämnesområde i ett skolämne kan ett tidigt moment vara att läraren lyfter fram och synliggör de kunskaper eleverna redan har inom området. Därefter formulerar lärare och elever kanske frågor som man vill få besvarade under arbetsområdet åtföljt av insamling av information om ämnesområdet. Kunskapsinsamlingen kan ske på flera sätt. Elever och lärare besöker bibliotek för att söka i faktaböcker, bilderböcker och skönlitteratur, de söker information på internet, ser på film eller eleverna gör intervjuer med personer som har särskild kunskap inom området. I denna insamlingsfas kan flerspråkiga eleverna använda alla sina språk, exempelvis både svenska och modersmål. Eleverna utvecklar sina kunskaper i samband med att de läser, lyssnar och deltar i samtal. Samtal är muntliga in-texter, och om eleverna dessutom får skriva in-texter under insamlingsfasen tydliggörs deras förförståelse ytterligare, både för dem själva och för läraren. Även lärare producerar in-texter i undervisningen. Exempelvis kan lärarens genomgång av ett arbetsmoment vara en in-text om den har karaktären av en dialog med eleverna – läraren tänker tillsammans med eleverna. Med sina kunskaper och sitt ansvar för undervisningen, är det förstås rimligt att läraren har stort inflytande på en sådan in-text, som både kan vara muntlig och skriftlig i form av anteckningar på tavlan. Inte minst för elever med andra modersmål är sådana dialoger särskilt viktiga.

Grundskola åk 4-6

Eftersom elevgruppen i de flesta klasser varierar när det gäller elevernas språkbehärskning av svenska, kan ett särskilt moment som fokuserar på relevant ordförråd för ämnesområdet ges utrymme under denna fas. Särskilt i flerspråkiga klasser kan eleverna ha nytta av att de relevanta orden stötts av bilder och tankekartor. Lärandet kan också stärkas om eleverna får jämföra orden och texterna på svenska med de ord och texter som samlats in på deras olika språk.

Klassen har nu samlat mycket information, men i ostrukturerad form. Här kan eleverna dra stor nytta av att stanna upp och göra en sammanfattning av den kunskap de nu har för att få ett starkare grepp om fältet. Ett sätt att ytterligare stärka lärandet i detta skede är att ge eleverna möjlighet att genom in-texter formulera och summera sina kunskaper i skrift. Det är värt att notera att strategier som nämnts här är användbara för alla elever, inte bara de med annat modersmål.

I in-texterna, som kan bestå av kortskrivande, anteckningar, nyckelord, kommentarer, frågor, tankekedjor och tankekartor, använder eleven alla sina språk utan begränsningar. Det innebär att elever som behärskar flera språk kan använda andra språk än svenska när de formulerar sina in-texter och det kan också vara möjligt för en elev att använda flera olika språk i samma text. Detta synsätt som alltmer går under beteckningen *translanguaging*, betyder att den flerspråkiga elevens totala språkrepertoar ses som en enhet varur eleven fritt använder sig utan att skilja mellan språken. Att på så sätt i in-texten utnyttja hela språkrepertoaren kan leda till ett effektivare och snabbare sätt att få fram det viktigaste. I den här fasen är det innehållet och elevens individuella sammanfattning av kunskapen som är i centrum. När en elev i sin in-text har använt språk som ämnesläraren inte behärskar blir istället kamrater, modersmåls lärare eller studiehandledare, som behärskar det använda språket centrala vid responsen på innehållet och tankegångarna i in-texten. Tillsammans med skribenten kan de diskutera skribentens tankegångar och förståelse av ämnet. Av denna grupp kan sedan ämnesläraren få insikt i elevens kunskaper och ämnesförståelse.

In-texter i alla ämnen

Att skriva in-texter utvecklar lärandet i alla ämnen. In-textens form kan komma att variera beroende på det aktuella ämnets karaktär eftersom varje ämne har en unik kunskapsuppbyggnad. Ett exempel på skillnader mellan några ämnen sammanfattas här. De amerikanska litteracitetsforskarna Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008) visar i en artikel hur ämneslärare i de högre årskurserna, lärarutbildare och forskare i sina respektive ämnen matematik, kemi eller historia ser vissa skrivstrategier som mer användbara för sitt ämne än andra.

I matematik är det närläsning som gäller. För att förstå matematiska problem krävs att man läser nära och noggrant. Det innebär att man läser och överväger betydelsen av varje ord, också funktionsorden (som till exempel prepositioner och artiklar) samt att man läser texten flera gånger. När eleven sen ska göra anteckningar i ämnet är matematikerna eniga om att i matematik är det en poäng att först ta fram den *centrala idén* i matematiken som studeras.

Grundskola åk 4-6

Därefter behöver man skriva en *förklaring* av idén. Slutligen är det viktigt att ge ett *exempel* där man med hjälp av en formel, graf eller diagram illustrerar idén.

Att förstå kemi och kemitexter handlar om att läsa verbalttexten, det vill säga orden, och studera den multimodala texten i sin helhet med figurer, diagram och grafer. För att till fullo förstå det kemiska budskapet behöver kemisten gå fram och tillbaka mellan dessa källor och jämföra hur kunskapen uttrycks i verbalspråk och i figurer. När det gäller att göra anteckningar i kemi anser kemisterna att det viktigaste är att eleverna först sammanfattar sin kunskap om ämnens egenskaper och processer och därefter beskriver de olika reaktionerna mellan dessa substanser och ämnen. En lämplig form för anteckningar i kemiska in-texter är ofta en grafisk form där figurer och formler beskriver de processer som sker.

När historiker läser historiska dokument och historietexter är deras uppgift att tolka texterna utifrån sina kunskaper i ämnesområdet och sin kännedom om författaren till texten. Historikern är medveten om att det skrivna utgör en tolkning av något som skett och inte en sanning. I historieämnet är händelser av stor vikt. De centrala frågorna inför historiska händelser är frågorna *vem, vad, var, när, hur* och *varför*. En in-text i historia kommer därför att kunna omfatta svaren på dessa frågor. In-texten blir en sammanfattning av de berättade nyckelhändelserna med en precisering av hur den ena händelsen hänger samman med nästa. Orsak och verkan är centrala perspektiv i ämnet historia. Med dessa perspektiv som utgångspunkt tolkas relationen mellan olika händelser. Ämnesföreträdarna för matematik, kemi och historia som medverkade i Shanahan & Shanahans studie (2008) var sålunda helt klara över att de olika ämnenas specifika uppbyggnad och karaktär också påverkade hur anteckningar eller in-texter bäst kunde formuleras i respektive ämne.

I slöjdamnet är det vanligt att elever planerar sina arbeten genom att göra skisser på föremål som de ska tillverka. En sådan skiss är en in-text. De kan också omfatta verbalspråk som exempelvis anger vilket material som ska användas och symbolspråk i form av siffror. Om den tänkta arbetsprocessen skissas, kan det vara befogat att teckna bilder som visar olika arbetsmoment. När lärare och elev samtalar om slöjdarbetet, är samtalen en in-text vars funktion är att stödja eleven i att genomföra arbetsprocessen i slöjd på bästa sätt. Ett centralt innehåll i slöjdamnet är ”dokumentation av arbetsprocessen i ord och bild” (Lgr 11). Om man tänker sig att dokumentationen ska kunna läsas och förstås av någon utomstående som vill tillverka ett liknande föremål, är textens didaktiska funktion att vara en ut-text. Men i kursplanen avslutas ovanstående citat med ”till exempel i en loggbok”, vilket signalerar att dokumentationerna i slöjd didaktiskt ska fungera som in-texter. Det är inte ovanligt att elever skriver loggbok i form av exempelvis en blogg eller en sida på wikispaces. På så vis kan föräldrar, andra elever och utomstående ta del av elevernas in-texter även om de inte var avsedda att kommunicera med andra. Om den didaktiska funktionen faktiskt är att kommunicera med andra, kan eleverna använda sina in-texter som utgångspunkt och gå vidare med att skriva en ut-text som sedan publiceras på bloggen. I kunskapskraven i slöjd för årskurs 6 anges att eleven kan ge ”omdömen om sin arbetsinsats och hur den påverkat slöjdföremålets kvalitet”, men det finns inga kunskapskrav som direkt kan relateras till ele-

Grundskola åk 4-6

ett mer skolspråksaktigt sätt att uttrycka sig. Andra barn och elever utvecklar förmågan när de i olika aktiviteter i skolan får röra sig längs med det kontinuum som visas i figur 2 ovan, genom att vid olika tillfällen uttrycka sig om en företeelse eller ett ämne på ett vardagligt respektive ämnesmässigt sätt. På så sätt utvidgas elevens språkliga repertoar i olika sammanhang.

Det kan vara viktigt att tänka på att elever utvecklar skolspråk, eller med andra ord fackspråk, även i sammanhang utanför skolan. Erfarenheter som elever fått utanför skolan och som kan kopplas till ämnesundervisningen kan bidra till utvecklingen av ämnesspråk i klassen. Ett förhållningssätt där elevers olika erfarenheter används och ses som en tillgång, kan motivera dem till fortsatt lärande och skrivande. Det gäller inte minst för elever i läs- och skrivsvårigheter och elever med annat modersmål. Dessutom är det en demokratifråga att skolan sätter värde på allas erfarenheter.

Två tydliga skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk är skolspråkets användning av *nominaliseringar* och *nominalgrupper*. Om eleverna får explicit undervisning om dessa båda strukturer underlättas förståelsen av faktatexter väsentligt. Följande två meningar illustrerar olika sätt att uttrycka i princip samma information.

1. När man har tränat länge, ansträngs musklerna kraftigt.
2. Vid långvarig träning ansträngs musklerna kraftigt.

När vi analyserar meningarna språkligt kan vi se att mening 1 består av två satser, innehåller två verb (*har tränat* och *ansträngs*), ett pronomen (*man*) samt ett substantiv (*musklerna*). Mening 2 utgörs av en enda sats och därmed bara ett verb (*ansträngs*). Däremot innehåller meningen två substantiv (*träning* och *musklerna*). Vi kan se hur verb har förvandlats till substantiv i mening 2 (tränat → träning), det vill säga författaren har gjort en nominalisering. En författares intention med nominalisering är att kunna strukturera information genom abstrakta begrepp (*träning*). Nominaliseringar blir viktiga i de högre årskursernas faktatexter för att packa mer information i meningarna genom att använda abstrakta begrepp. De hjälper också skribenten att fokusera på viktiga abstrakta begrepp snarare än på enskilda personer och händelser.

I mening 2 finns också en utbyggd nominalgrupp, *långvarig träning*, som ger mer information än bara ett ensamt substantiv. När båda dessa språkliga drag kombineras i ämnestexter får texten en hög täthet som kan vara svår att tränga igenom och förstå för eleverna. Samtidigt är det betydelsefullt att eleverna får hjälp att packa upp dessa språkliga strukturer eftersom dessa nominalgrupper bildar för ämnet viktiga abstrakta och ämnesspecifika begrepp. De gör texten mer precis och exakt, samt gör det möjligt för oss att tala om generella begrepp eller fenomen. Ett sätt att arbeta med dessa strukturer kan vara att låta eleverna packa upp och packa ihop meningar och fraser av följande typ och därmed få uppleva vilka stora uttrycksmöjligheter som nominaliseringar och nominalgrupper ger.

Förhållandena förbättrades. vs En förbättring av förhållandena ...
Amerika upptäcktes 1492. vs Amerikas upptäckt 1492 ...

Grundskola åk 4-6

Gasen expanderar. vs Gasens expansion ...

Elevernas in-texter kan ge en möjlighet för lärare och elev att diskutera och utveckla de språkliga uttrycksmöjligheter som nominaliseringar och nominalgrupper ger och med utgångspunkt från elevens in-text hjälpa eleven att packa ihop eller packa upp det språk som eleven använt.

Att lära på ett andraspråk

Elever med svenska som andraspråk ska lära sig ett nytt språk samtidigt som de ska *lära* på det nya språket. För dessa andraspråkselever, men också för andra elever, innebär förståelse och lärande av skolspråket en stor utmaning. Medan den som lär sig ett andraspråk vanligtvis utvecklar ett vardagsspråk på mellan ett till två år, tar det betydligt längre tid att utveckla ett skolspråk. Forskning visar att det tar mellan fyra och åtta år att utveckla skolspråket till en nivå där det är likvärdigt med en jämnårig infödd talares språkkompetens (Collier 1987, Cummins 1996 & 2000, Thomas & Collier 1997 & 2002, Hakuta m.fl. 2000). Det kan innebära att elever som utan problem uttrycker sig på svenska i vardagliga sammanhang kanske inte klarar av att använda skolspråket i olika ämnen utan stöttning.

Eftersom antalet elever som lär sig på ett andraspråk ökar i Sverige, i dagsläget är 23,8 procent av eleverna i grundskolan och 24 procent i gymnasiet flerspråkiga, blir det nödvändigt att i varje ämne integrera språk och innehåll så att andraspråket och ämneskunskaperna utvecklas parallellt. Därtill har kursplanerna för skolans olika ämnen förändrats på så sätt att de numera innehåller tydligare beskrivningar av språkets roll i alla ämnen och kunskapskrav för ämnesspråket. Elever ska, i tal och skrift, kunna kommunicera om de olika ämnena med ett specifikt ämnesspråk. De ska kunna återge, berätta, instruera, beskriva, förklara, diskutera och argumentera kopplat till ett ämnesområde vilket medför att varje lärare måste fundera över hur det aktuella ämnet uttrycks språkligt och hur eleverna kan stöttas i sin ämnesspråkliga utveckling. Dessutom får språket ökad betydelse i bedömningen av elevens kunskaper. Tanken är att skrivande i alla ämnen ska utveckla den generella skrivförmågan samtidigt som ämneskunskaperna förstärks.

Skillnader mellan vardagsspråk och skolspråk finns i alla språk. Därför kan en flerspråkig elev med god skolbakgrund från sitt ursprungsland dra nytta av och överföra sin kunskap om det egna språkets sätt att användas i olika sammanhang. Däremot kan vi inte förvänta oss att elevens utveckling av det svenska skolspråket ska ske på egen hand. Andraspråkseleven, liksom många andra elever, behöver stöttas med förebilder och explicit undervisning om hur ämne, omständigheter, syfte och motiv i en viss situation påverkar de språkliga valen i tal och skrift.

Genom in-texter får eleverna möjlighet att pröva och utveckla sin förståelse av skolspråk och skoltexter genom att de i sådana texter uppmuntras att använda såväl vardagsspråk som skolspråk. De kan exempelvis genom egna formuleringar i in-texter dels packa upp informationstäta texter och därigenom visa hur de förstår ämnestexterna, dels packa ihop vardagsspråkliga formuleringar och på så sätt förtäta dem i strävan att utveckla sitt ämnesspråk (jfr del 5 i Läslyftsmodulen "Läsa och skriva i alla ämnen").

Undervisningsstrategier för att skriva in-texter

För att stödja eleverna i att skriva in-texter som fungerar effektivt för lärande i alla ämnen behöver läraren utveckla undervisningsstrategier som kontinuerligt kan tillämpas som rutin i klassrummet. Att skriva in-texter sker ofta genom kortskrivande; cirka 3–5 minuter kan ofta vara tillräcklig tid för det enskilda skrivandet. Eleverna ska inte hinna tröttna och det är en fördel om det inte blir för stor skillnad i längd mellan olika elevers texter. Eftersom det inte är fokus på språkriktighet bör eleverna inte sudda under skrivandet, utan inrikta sig på tanke- och skrivflöde – inget kan ju bli fel.

Generellt kan sägas att lärande främjas av att elever växelvis skriver, samtalar, läser och lyssnar (Bergh Nestlog 2012). Ibland lämpar det sig att inleda ett arbetsområde med att exempelvis låta eleverna skriva vad de redan vet om ämnet eller vad de tänker på när de ser rubriken på ämnesområdet. Andra gånger kanske eleverna får läsa en text, lyssna på en uppläsning, se en film eller granska en bild för att sedan tänka vidare genom att skriva in-text och samtala om det vad de hört, läst eller sett. Interaktionen och samtal kring ett fakta-stoff kan ibland föregå skrivande av in-texter. Det kan också vara stimulerande att fördjupa tankarna genom stafettskrivning, det vill säga när eleverna låter sina in-texter rotera i en grupp så att alla i gruppen läser varandras och successivt utökar och fördjupar tankegångarna i varandras texter.

Ett sätt att hjälpa eleverna att i sina in-texter inte skriva av stora delar text från läroböcker och andra källor kan vara att ge dem ett *faktablad* med rubriker redan ifyllda. Utifrån den kunskap eleverna fått under den inledande faktainsamlingen, kan de så anteckna nyckelord i faktabladet som blir en form av in-text och som senare kan användas till de kommande ut-texterna. Pauline Gibbons ger följande exempel:

Dinosaurie	När den levde	Hur den såg ut	Vad den åt	Andra egenskaper + intressanta fakta
ankylosaurus	70 miljoner år	Stor och tung Benplåtar på huvud, nacke och en spikklubba ytterst på svansen	bara växter	Lika stor och tung som en stridsvagn
tyrannosaurus	100 miljoner år	Mycket korta framben De nådde inte munnen	kött	Mycket våldsamt

Figur 3. Ifyllt faktablad (Gibbons 2013:202)

Liknande stödstrukturer som matrisen ovan, kan också användas som en bas när eleverna tittar på en film i ämnet.

Grundskola åk 4-6

Att rita *tankekartor* kan vara ett sätt att strukturera den information klassen samlat in inom ett tema. I det första steget bidrar eleverna fritt med sina tankar och kunskaper och allt som har med området att göra antecknas i tankekartan. I nästa skede samlas informationen under olika rubriker, till exempel namn på några dinosaurier, fakta om dem och varför de dog ut.

Eftersom in-texternas didaktiska funktion är att formulera tankar, är det som lärare viktigt att vara medveten om hur frågor kan ställas och hur instruktioner kan formuleras för att ge eleverna stöd för tankeprocesser och aktivera deras förförståelse. Öppna frågor, som inte har något givet svar, är att föredra framför slutna. I listan nedan anges exempel på öppna frågor som inte är knutna till ett specifikt ämne:

- Vad vet du om X?
- Hur skulle du förklara att X...?
- Vad anser du vara det viktigaste och mest intressanta i X?
- Hur skulle du sammanfatta diskussionen (eller texten, arbetsområdet, lektionen etc.)?
- Hur skulle du förklara [ämnesspecifika begrepp] för en kompis som går klassen under dig?
- Skriv dina viktigaste synpunkter på texten (eller filmen, teaterpjäsen etc.)!
- Skriv dina viktigaste synpunkter på den diskussion vi haft!
- Vad anser du om X? Vilka argument har du och vad finns det för motargument?
- Vad tänker du om X just nu?

Det är också ofta en fördel om frågorna är autentiska, så att lärare och klasskamrater kan ha ett genuint intresse av att få veta vad eleverna tänker, och att man inte kan hitta svaret i andra källor.

Läroplanen och kursplanerna är givna verktyg i undervisningen. Kursplanernas centrala innehåll och kunskapskraven kan ge läraren inspiration och stöd att formulera frågeställningar för eleverna att fundera över i skrivna och talade in-texter. Listan nedan är exempel på frågeställningar för några olika ämnen.

- Bd: Hur tänker du gå vidare med ditt bildmontage nästa lektion? Varför?
- Bi: (åk 4–6) Vilket ansvar anser du att vi har när vi är ute i naturen?
- En: (åk 4–6) Tänk dig att du möter en person i din ålder som inte kan svenska, men engelska, och som du ska hälsa på och inleda ett samtal med. Vad säger du? Skriv på engelska (använd annat/andra ord om du inte kan de engelska).
- Hkk: (åk 1–6) [Visa en reklambild och en bild med konsumentinformation.] Vad skulle du säga är skillnaden mellan bilderna?
- Id: (åk 4–6) Vad kan vara viktigt att tänka på när du leker i närheten av vatten under vintertid?

Grundskola åk 4-6

- Mu: (åk 4–6) Hur kan musik påverka människor?
- Sl: (åk 1–9) Beskriv vad du har gjort under dagens lektion och använd gärna fackord! Hur tycker du att arbetet har gått för dig? Vad kunde du ha gjort annorlunda?
- Tk: (åk 4–6) Vad har du lärt dig om hur man bygger en bro så att den håller för tung trafik? Rita och skriv om hur man kan bygga bron!

Inledningsvis konstaterades att skrivande har olika didaktiska funktioner i ämnesundervisningen: skriva för att lära och skriva för att kommunicera med andra. Lärande främjas om eleverna får möjlighet att skapa mening muntligt och skriftligt i det vi kallar in-texter. Därför behöver läraren utveckla rutiner och undervisningsstrategier för att ge eleverna rikligt med tillfällen att samtala och skriva in-texter som ett led i kunskapsutveckling i de olika skolämnena. Eleverna behöver stöd för att få skrivandet av in-texter att flöda och därför behöver lärare utveckla olika strategier för att stötta elevernas tankeprocesser och skrivande. Ibland genom tydliga ramar som exempelvis matriser, och ibland mindre styrta.

Referenser

- Axelsson, M. och Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren, Del 3. I Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. Stockholm: Vetenskapsrådet. s.247-367.
- Bachtin, M. (1952–1953/1997). Frågan om talgenrer. I: *Genre teori*. Hættner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.). Lund: Studentlitteratur. S. 203–239.
- Bergh Nestlog, E. (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora.
- Bergh Nestlog, E. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, E. (2016). Skriva för att lära och kommunicera kunskaper. I Bergh Nestlog, E. & Fristedt, D. (red.) *Språk i alla ämnen för alla elever – beprövad erfarenhet och forskning*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Collier, Virginia.P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4), 617–641.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Grundskola åk 4-6

- Evensen, L.S. (1999). Elevtekster i dobbel dialog. Om mottakere, sjangrer og respons i pedagogiske skriveprosesser. I: *Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium Linköping, 6–7 november 1997*. Linell, P., Ahrenberg, L. & Jönsson, L. (red.). Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. S. 49–64.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. and Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* The University of California Linguistic Minority Research Institute. Policy report 2000-1. Stanford University. www.stanford.edu/~hakuta/. Nedladdad 2004.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. I: *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.). Stockholm: Liber. S. 57–68.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*. Vol.78, Nr 1, 40-59.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>.
- Thomas, W. P. & Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html.