

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 vara en hjälp för lärare när de ska 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, beskrivningar och berättelser med mera. I kunskapskraven anges att eleven ska kunna redogöra för, förklara, dokumentera, sammanställa, formulera ställningstaganden och utveckla idéer. Kunskapskraven preciserar alltså en lång rad skrivhandlingar som eleven ska lära sig (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 använ-

Grundskola åk 7-9

das som just in-texter eller för att tankestoffet som utvecklats sedan ska kunna användas i ut-texter. En avgörande skillnad mellan in- och ut-texter är att lärare aldrig ska korrigera språkliga strukturer eller kommentera 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 med utgångspunkt från det språk man 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 7-9

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 |
| Skrivuppgift Semiotisk mediering | 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 texter har. Eleven vet om texten är en in-text eller ut-text, och förväntar sig att få respons därefter.

I del 1 presenterades Skrivhjulet som en modell för att systematisera skrivundervisning i olika ämnen. I Skrivhjulets teoribildning diskuteras inte in-texter och ut-texter, men de syf-

Grundskola åk 7-9

ten och skrivhandlingar som anges i Skrivhjulet ser vi som möjliga att aktualisera i både in-texter och ut-texter.

Fortsättningsvis kommer vi i denna artikel att fördjupa 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 i modulen 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. Genom in-texterna främjas lärandet och elevernas möjligheter att formulera och fördjupa ämneskunskaper. 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) genom att man i in-texten får klart för sig vad man tagit in och förstått av det nyss presenterade.

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 på detta sätt 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. Efter detta påbörjas insamling av information om ämnesområdet och den 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 elever använda alla sina språk, exempelvis både svenska och modersmål, för att utveckla sina kunskaper, vilket de gör när de läser, lyssnar och deltar i samtal. Samtal kan ses som en första in-text, 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

Grundskola åk 7-9

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, eftersom de ger de flerspråkiga eleverna tillgång till såväl språkliga strukturer som ordförråd.

Elevgruppen i de flesta klasser varierar när det gäller elevernas språkbehärskning av svenska. Detta motiverar att ett särskilt moment som fokuserar på relevant ordförråd för ämnesområdet ges utrymme under denna kunskapsinsamlade 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.

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 ur vilken eleven fritt använder sig utan att skilja mellan språken. Att på så sätt utnyttja hela språkrepertoaren i in-texten 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, modersmållärare 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.

Klassen har nu samlat in 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, oberoende av modersmål.

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 skrivstrategier.

Grundskola åk 7-9

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 som *på* och *efter* och artiklar som *en* och *den*) 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. 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. Med Skrivhjulets terminologi vill vi påstå att skrivandets syfte i högre årskursers matematik ofta är kunskapsutveckling och att exempelvis skrivhandlingarna jämföra, analysera och förklara ofta behöver användas.

Att förstå kemi och kemitexter handlar om att läsa verbaltexten, 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. Sett genom Skrivhjulet är alltså skrivandets syfte i kemi kunskapsorganisering och kunskapsutveckling, och då behöver skribenterna exempelvis beskriva och organisera kemiämnets stoff samt jämföra och resonera om ämnens egenskaper och förklara kemiska processer.

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. Skrivandets syfte är med Skrivhjulets begrepp kunskapsutveckling och konstruktion av textvärldar genom att skribenten exempelvis dels tolkar, resonerar och förklarar, dels berättar om och återskapar bilder av historien.

Ämnesföreträdarna för matematik, kemi och historia som medverkade i Shanahan och 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 slöjdämnet 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

Grundskola åk 7-9

Till vänster i figur 2 är språket, oftast tal, situationsbundet, mer underordnat och stödjande till de händelser som utspelar sig. Språket i den andra ändan, skolspråket, som ofta är i skrift, får ta den betydelsebärande rollen utan stöd av en konkret situation. I synnerhet i högre skolår får skolspråket bära hela informationsbördan när skolkunskapen konstrueras utan tolkningsstöd i situationen. Dialoger, samtal och skrivna in-texter som medger rörelser utmed kontinuet gynnar barns och elevers utveckling av det situationsreducerade skolspråket. Ett ofta använt exempel på olika språkanvändning längs kontinuet är Pauline Gibbons magnetexempel (2010:88) där först två elever har en dialog under ett pågående experiment och använder pronomen, *den* och *det*, eftersom båda samtidigt ser föremålen. I nästa steg ska en av eleverna berätta för klassen vad hon lärt sig vilket kräver förklaringar som benämner föremålen, *nålen*, *gemet*. I fas tre ska samma elev skriva om experimentet vilket kräver ännu mer explicit språk eftersom skribenten inte kan förvänta sig att mottagaren har samma erfarenhet. Det fjärde exemplet är en text om magneter i en uppslagsbok för barn. Texten redovisar magneters generella egenskaper och är mer abstrakt och formell än övriga magnetversioner.

Mycket av skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk beror på att skolspråket oftast uttrycks i skrift och att det inte kommer naturligt utan måste läras av alla elever, oavsett vilket modersmål de talar. Vid skolstarten kan utgångspunkten för utvecklingen av skolspråket variera beroende på varje barns avstånd till vardags- respektive skolspråket. För en del barn är det möjligt och naturligt att av egen kraft redan i förskolan berätta om händelser eller föremål som inte är här och nu. Dessa barn har i samtalen hemma kanske haft möjlighet till generaliserande och klassificerande samtal med föräldrar och syskon och på så sätt utökat sin vardagsspråkliga repertoar med 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. Denna utveckling sker på alla språk och till Sverige nyanlända elever drar nytta av denna modersmålsbaserade kunskap när de lär sig svenska.

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

Grundskola åk 7-9

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*.¹ 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*. Nominaliseringar används i de högre årskursernas faktatexter för att packa mer information i meningarna genom att använda abstrakta begrepp. De hjälper också skribenten och läsaren att fokusera på viktiga abstrakta begrepp snarare än på enskilda personer och händelser.

I mening 2 finns också en utbyggd nominalgrupp, *långvarig träning*, (ett kärnord som är ett substantiv (nomen), *träning*, med ett eller flera fram- eller efterställda ord som preciserar kärnordet, *långvarig*) som ger mer information än bara ett ensamt substantiv. När både nominaliseringar och nominalgrupper kombineras i ämnestexter får texten en hög täthet som kan vara svår att tränga igenom och förstå för eleverna, som exempelvis i ”Granskningen (nominalisering) av de känsliga ärendena (nominalgrupp) gjorde att...” och ”Fosterutvecklingen (nominalisering) sker genom att de mänskliga cellerna (nominalgrupp) delas”. Samtidigt är det betydelsefullt att eleverna får hjälp att packa upp dessa språkliga strukturer eftersom dessa nominalgrupper bildar viktiga abstrakta och ämnesspecifika begrepp för ämnet. 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. Dessutom har det visat sig att lärare premierar användningen av dessa uttryckssätt eftersom det är genom nominaliseringar och nominalgrupper som abstraktioner, tekniska uttalanden och

¹ Nomen (=namn på latin) är samma sak som substantiv.

Grundskola åk 7-9

argument uttrycks högre upp i skolåren. I följande exempel visas hur enkla meningar genom nominalisering kan packas ihop och bli en del av en mening:

| | | |
|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| Förhållandena förbättrades. | → | En förbättring av förhållandena ... |
| Amerika upptäcktes 1492. | → | Amerikas upptäckt 1492 ... |
| Gasen expanderar. | → | Gasens expansion ... |
| Jag har granskat ärendena. | → | Granskningen av ärendena... |

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 det språk som eleven använt. På så sätt kan eleverna uppmuntras att pröva skolspråk i in-texter och därigenom utvidga sin språkliga repertoar. Det är viktigt att eleverna inte uppfattar det som språklig korrigerings, utan som en diskussion om alternativa uttryck för att närma sig skolspråket och ämnets uttryckssätt och innehåll.

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 andraspråks elever, men också för andra elever, innebär förståelse och lärande av skolspråket en stor utmaning (Axelsson, 2013). 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 språkkompetens². 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, disku-

² (Collier 1987, Cummins 1996 & 2000, Thomas & Collier 1997 & 2002, Hakuta m.fl. 2000)

Grundskola åk 7-9

tera och argumentera kopplat till ett ämnesområde. Det 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 eftersom de i sådana texter uppmanas 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

Grundskola åk 7-9

kunskap eleverna fått under den inledande faktainsamlingen, kan de så anteckna nyckelord i faktatabladet som blir en form av in-text och som senare kan användas till de kommande ut-texterna.

| Köttätande växter i Sverige | Växtplats | Utseende | Näring | Andra egenskaper + intressanta fakta |
|-----------------------------|------------------|-------------------------|----------|--------------------------------------|
| tätört | våta platser | klibbiga blad | insekter | |
| sileshår | | röda hår på bladen | insekter | sega droppar som insekterna gillar |
| vattenbläddra | flyter på vatten | små, runda fångstblåsor | | |

Figur 3. Delvis ifyllt faktatablad (efter Johansson & Sandell Ring 2010:171)

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

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 som namn på köttätande växter och fakta om dem. Dessa tankekartor kan i senare skeden bilda basen för klassifikation och taxonomier.

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 frågeställ-

Grundskola åk 7-9

ningar för eleverna att fundera över i skrivna och talade in-texter. Listan nedan är exempel på frågeställningar som kan vara aktuella i årkurserna 7–9 för några olika ämnen.

- Bd: Hur tänker du gå vidare med din installation nästa lektion? Varför?
- Bi: Hur skulle du beskriva ett skogsbruk som gynnar biologisk mångfald?
- En: Tänk dig att du möter en person i din ålder som inte kan svenska, men engelska. Personen frågar hur du vill leva ditt liv som vuxen. Berätta om dina framtidsplaner. Vad säger du? Skriv på engelska.
- Hkk: Vad tycker du är viktigt att tänka på när du köper kläder?
- Id: Hur skulle du förklara vilka samband det finns mellan hälsa och livsstil?
- Mu: Hur skulle du förklara samband mellan musik och grupptillhörighet? Ge också exempel för att tydliggöra.
- Sl: Beskriv vad du har gjort under dagens lektion och använd gärna fackord! Hur tycker du att arbetet har gått för dig? Hur har din arbetsinsats påverkat resultatet?
- Tk: Vilka fördelar och risker ser du med internet utifrån ett samhällsperspektiv?

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 kan lärare utveckla olika strategier för att stötta elevernas tankeprocesser och skrivande. Ibland genom tydliga ramar, som exempelvis matriser, och ibland mindre styrt.

Referenser

- Axelsson, M. (2013), Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 547-577.
- 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: *Genreteori*. Hättner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.). Lund: Studentlitteratur. S. 203–239.

Grundskola åk 7-9

- 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.
- Evensen, L.S. (1999). Elevtekster i dobbel dialog. Om mottakere, sjangerer og respons i pedagogiske skriveprosesser. I: *Samtal och språk användning 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. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & 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.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- 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>.

Grundskola åk 7-9

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.