

Skrivuppgifter och samskrivning

Ellen Krogh, Syddansk universitet och Linnéuniversitetet

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

I ett skrivprojekt är det ofta motiverat att inledningsvis skriva in-texter. Det hjälper eleverna att aktivera sitt tänkande och samla sina kunskaper och erfarenheter inom ämnesområdet. In-texter kan användas som verktyg i tankearbetet under alla skeden i ett arbetsområde, och många av dessa texter leder inte vidare till skrivande av ut-text, men ut-texter som skrivs bör alltid föregås av in-texter. Skrivhjulet kan vara ett stöd när läraren formulerar skrivuppgifter oavsett om den didaktiska funktionen är att skriva in-text eller ut-text.

När elever har arbetat sig in i ett ämne och fortlöpande skrivit in-texter till sig själva och möjligen till varandra i klassrummet, är det tid att rikta uppmärksamheten mot den text som ska kommunicera med andra, det vill säga ut-texten. Om inte hela skrivprojektet har utgått från en styrd uppgift, är det nu dags att formulera en relevant skrivuppgift för elevernas ut-texter. Eleverna behöver i detta skede stöd för hur uppgiften kan lösas. Innan de är tillräckligt erfarna skribenter kan det vara en bra idé att läraren formulerar en ut-text tillsammans med eleverna för att de ska utveckla kunskaper om hur skrivhandlingar och ämnesgenrer kan ta sig uttryck och struktureras. Läraren behöver då både ha viss generell skrivkompetens och ämnesspecifik genrekompentens, som sedan kan göras explicit för eleverna.

I artikeln resonerar vi om ämnesskrivande i olika genrer och hur man kan konstruera relevanta skrivuppgifter som ger eleverna möjlighet att kommunicera med andra. Vi presenterar sedan idén om att skriva texter tillsammans med eleverna, som ett led i att stödja deras möjligheter att skriva väl fungerande ämnestexter. Slutligen beskriver vi ut-texters skrivprocess och vi tar då hjälp av en modell, texttriangeln. Den modellen hjälper oss att förstå att texter är hierarkiskt ordnade och kan granskas på olika textnivåer. Texttriangeln är tänkt att vara ett stöd i arbetet med att skriva texter, både när läraren gör det tillsammans med eleverna och när eleverna sedan ska skriva ut-texter på egen hand.

Skrivuppgifter inom ämnens text- och genrekulturer

Texter har olika didaktiska funktioner. In-texter är skribent-orienterade och deras funktion är att främja skribentens utveckling av tankar och förståelse. Ut-texter är läsare- och genreorienterade, och deras funktion är att kommunicera ett innehåll till andra. Det är viktigt att göra övergången och skillnaden mellan in-texter och ut-texter synlig och relevant för eleverna. Skillnaden blir praktiskt synlig för elever när de skriver för läsare utanför klassrummet. Då blir det viktigt och nödvändigt att skriva ut-texter som är genomarbetade och som kommunicerar innehållet tydligt. Läsare utanför klassrummet har inte kännedom om den situation som texten producerats inom, och kan inte förstå texten om skribenten

inte har explicitgjort det som läsaren behöver veta. Självklart är också läraren och kamraterna viktiga läsare av ut-texterna. Det finns många möjligheter till att publicera ut-texter i klassen, till exempel genom att arrangera utställningar och organisera läsning av elevtexterna. Men det kommunikativa syftet med ut-texterna blir synligare för eleverna om läsarna är exempelvis föräldrar, elever i andra klasser eller personer utanför skolan som kan vara relevanta för ämnet och kommunikationssituationen.

Skrivhandlingarna är grunden för texten och handlar om vad skribenten behöver göra för att läsaren ska förstå skrivsyftet och meningen i texten. Eleverna behöver dessutom lära sig hur skrivhandlingarna tar sig uttryck i ämnets genrer. Enkla texter består av enbart en skrivhandling, medan andra texter kan vara mer komplexa och bestå av olika skrivhandlingar. En insändare kan vara en enkel text där skribenten enbart argumenterar. Däremot i en debattartikel kanske skribenten bygger upp argumentationen genom att inte bara *argumentera* för en åsikt, utan också *beskriva* fenomenet som debattartikeln handlar om, *berätta* om händelser för att konkretisera och exemplifiera samt *jämföra* och *resonera* om förhållanden för att skärpa argumentationen. En debattartikel med så många skrivhandlingar är ett exempel på en komplex text.

Även om texter kombinerar olika skrivhandlingar, är de ofta styrda av en överordnad skrivhandling, som att argumentera för en sak, berätta en historia, förklara ett problem eller beskriva en företeelse. Om eleverna lär sig känna igen de gemensamma dragen, det vill säga de språkliga konventionerna i olika skrivhandlingar och genrer, kan de dra nytta av de kunskaperna när de läser och skriver olika texter.

Det är viktigt att elever får möjligheter att bygga upp en bred repertoar av genrer och skrivhandlingar, och skrivande måste därför försiggå i alla ämnen. När elever arbetar med skrivuppgifter i olika skolämnena, får de erfarenhet av ämnesspecifika sätt att resonera på och framställa ämneskunskaper, det vill säga olika ämnens genrer. Men lärandet sker inte av sig självt. Förslagsvis behöver läraren undervisa systematiskt om språk, texter och genrer i sitt eget ämne, eftersom sättet man skriver på inom ett visst ämne inte nödvändigtvis är överförbart till ett annat ämne. Särskilt viktigt är detta för andraspråkselever med annan skolbakgrund. De kan nämligen ha erfarenheter av textkulturer som ser annorlunda ut. Man berättar exempelvis på olika sätt i olika textkulturer.

En didaktisk resurs, som bygger på forskning och samarbete mellan lärare och forskare, är det norska *Skrivesenteret*, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. På deras hemsida finns lättillgängliga artiklar och beskrivningar av undervisning som kan inspirera till skrivprojekt i olika ämnen. Här finns både allmänna och ämnesspecifika exempel. En allmän skrivdidaktisk resurs är till exempel en handledning i hur man bygger upp stycken i en text. Där finns en sida om att skriva tematiska avsnitt där de introducerar begreppen temamening, kommentarsmening och avslutande mening. Temamening kan också kallas kärnmening. Det är första meningen i ett stycke och i den meningen introduceras styckets huvudidé. Kommentarsmening följer efter temameningen och den underbygger och utvecklar temameningen. I styckets avslutande mening summeras innehållet i stycket.

Sådana kunskaper kan fungera som skrivramar, det vill säga stödstrukturer för eleverna när de ska lära sig bygga upp stycken i sina texter (Skrivesenteret, 2013a).

Ett exempel på ett ämnesspecifikt skrivundervisningsförlopp är hämtat från historieämnet och handlar om upptäcktsresande (Skrivesenteret, 2013b). Här kan man följa hela undervisningsförloppet och se vad som skrevs på tavlan, hur skrivramarna användes, hur eleverna gav varandra respons och hur de till sist producerade texter. I figur 1 visas ett utdrag ur en av elevtexterna som skapades inom den undervisningen.



Figur 1. Utdrag ur elevtext designad i ett digitalt skrivprogram (Skrivecenteret)¹

För en lärargrupp med olika ämneskompetenser kan det vara en ögonöppnare att jämföra skrivuppgifter i de olika ämnena. Det ger insikter i likheter och skillnader mellan ämnenas genrer och användning av skrivhandlingar, och det kan också ge förståelse för att man tänker och framställer kunskaper på olika sätt i olika ämnen. I sådana kollegiala samtal får

¹ Vi vill visa en elevtext från undervisningsförloppet om upptäcktsresande, men eftersom texten inte behöver läsas och förstås i detalj, gör vi ingen översättning.

lärare formulera sina ämnesdidaktiska kunskaper och sin förståelse av de konventioner som elever ska lära sig i ämnesskrivandet.

Inspirerade av en australisk undersökning om skrivande i olika ämnen (Christie & Derewianka, 2008) beskrivs nedan exempel på vad som karaktäriserar skrivande inom svenskämnet och NO. Med dessa ämnen som exempel kan lärarlagen förhoppningsvis inspireras till att diskutera hur genrer inom deras ämnen är uppbyggda och hur de stödjer lärandet i ämnena. Sådana kunskaper kan underlätta för lärare att utveckla relevanta skrivuppgifter. Dessutom kan kunskaperna utgöra en bra grund för de samtal om skrivuppgifter och texter, som läraren behöver ha med eleverna när de ska samskriva ut-texter i klassrummet.

I svenskämnet diskuteras och kommenteras olika texter. Så kallad *textkommentar* är därför en central typ av text i ämnet. I textkommentaren kommenteras och värderas andra texter. Boksamtal samt bok- och filmrecensioner är exempel på genrer där texter kommenteras. När elever skriver textkommentarer utvecklar de ämneskunskaper och textkunskap. De skriver då framför allt med ett kunskapsutforskande syfte, och i fråga om skrivhandlingar kan det röra sig om att *utreda*, *resonera*, *diskutera* och *jämföra*, men också att *uttrycka åsikter*.

De centrala naturorienterade ämnesgenrererna används för att dokumentera och dra slutsatser från undersökningar av naturen. Det kan röra sig om att *rapportera om processer* och experiment och om att *beskriva* djur eller växter i ett naturområde. Genom sådana skrivhandlingar har eleverna huvudsakligen ett *kunskapsutforskande* eller *kunskapsorganiserande* skrivsyfte.

Att konstruera relevanta uppgifter i ämnena

”Kvaliteten på texterna eleverna skriver hänger nära ihop med kvaliteten på skrivuppgifterna de får. Därför är det så viktigt hur man formulerar uppgifterna. Uppgifterna ska vara relevanta, motiverande och tydliga – de ska bjuda in till skrivande” (vår översättning). Så introduceras en bok med titeln *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (Otnes, 2015). Uppgifter är alltså viktiga för att de synliggör vad som är relevant och viktig kunskap i ämnet och hur kunskap brukar uttryckas i skrift. De uppgifter som eleverna ställs inför av läraren och läroböckerna bör alltså fungera som ett stöd när de ska förstå vad som är viktigt att rikta uppmärksamheten på (Maagerø & Skjelbred, 2010 s. 150 f). Flera studier visar emellertid att de uppgifter som finns i läroböckerna inte alltid tillgodoser elevernas behov av att lära sig skriva i ämnena (Maagerø & Skjelbred, 2010; Solheim, 2010; Larsen, 2010).

I det norska forskningsprojektet Normprojektet ingår ett arbete där lärargrupper arbetar tillsammans med att utveckla relevanta uppgifter med utgångspunkt i skrivhjulets skrivhandlingar. Den gemensamma instruktionen för lärarnas arbete visas i något modifierad form i figur 2 (Normprosjektet, 2012–2013). Lärargrupperna har arbetat i flera år med att utveckla och utpröva en mängd uppgifter inom olika ämnen.

Att göra skrivuppgifter

- Lärarna i gruppen ska under skolåret skapa sex skrivuppgifter till varje klass – med tonvikt på en skrivhandling i varje uppgift.
- Uppgiftsformuleringarna ska precisera syftet med skrivandet – avsikt, situation och/eller tänkt läsare.
- De sex uppgifterna ska göras inom flera olika ämnen.
- Uppgifterna ska ingå i ett ämnesområde som ni ändå tänker arbeta med. Det betyder:
 - att uppgifterna ska knytas till den undervisning som pågår eller som just har genomförts i klassen (t.ex. **ämnesinnehåll**, ämnesbegrepp, medvetenhet om tänkt läsare, textstrukturer...)
 - att elevernas texter ska följas upp med respons, handledning, återkoppling, bearbetning, publicering etc.

Steg för steg:

- **Välj ämne, innehåll och förankring i läroplan och kursplan**
- **Välj skrivhandling och syfte (avsikt, situation, tänkt läsare)**
- **Välj tidpunkt och omfång för skrivaktiviteten**
 - Vilka lektioner? Vilka tidsramar? Ett eller två utkast?
- **Välj hur skrivaktiviteten ska förberedas**
 - Undervisa i ett speciellt tema? Undervisa i skrivhandlingen? Undervisa i ett bestämt bedömningsområde?
 - Samla idéer till innehåll? Tankekarta? Läsa? Lyssna? Stimulera utveckling av olika tankar?
- **Välj hur skrivaktiviteten ska följas upp**
 - Skriftlig eller muntlig respons? Lärarrespons? Kamratrespons? Självvärdering?
 - Handledning med utgångspunkt i utvalda bedömningsområden?
 - Jobba vidare med texterna?

Figur 2. Instruktion till lärargrupper för utveckling av relevanta skrivuppgifter (vår översättning)

Med inspiration från Normprojektet visas nedan några exempel på skrivuppgifter, där skrivhandlingar (yttre cirkeln i skrivhjulet), skrivsyfte (mellersta cirkeln i skrivhjulet) och genre anges. Här är skrivhjulet ställt i sitt ursprungliga läge så att skrivhandlingarna är prototypiska i förhållande till skrivsyftet.

Nedan följer en uppgift inom skrivhandlingarna *utreda*, *jämföra* och *förklara* i historieämnet. Syftet är kunskapsutforskande:

- Du har lärt dig om hur det var att leva under 1700- och 1800-talen. Utifrån vad du vet om levnadsvillkor under den tiden, ska du skriva en artikel till klasstidningen och reda ut hur det var för barnen att gå i skolan då och jämföra med hur det är idag. I artikeln ska du förklara vad som är de största skillnaderna mellan att vara elev då och nu. Tänk dig att textens ska läsas av klasskamrater och föräldrar i klassen.

När skrivsyftet handlar om konstruktion av världar kan man behöva *skapa idéer, miljöer och figurer* för att gestalta något man föreställer sig som man inte själv har upplevt, men där man utnyttjar sina erfarenheter och kunskaper för att på så sätt göra textvärlden trovärdig.

Denna uppgift ingår i ett arbetsområde om barn och ungdomars villkor i olika delar av världen. Ämnena musik, bild, svenska och samhällskunskap samverkar:

- Lev dig in hur det kan vara att vara barn i någon del av världen. Föreställ dig att du är en person i din egen ålder och att du och din familj är antingen rika eller fattiga. Du ska berätta om er situation och förklara vad som kan vara orsaken till er fattigdom eller välstånd. Du ska skriva en text som ska användas tillsammans med den musik och den bild som ni också håller på att skapa inom arbetsområdet. Det kan vara en sångtext eller en dikt. Tänk dig att det är elever i årskursen under dig som ska ta del av det som ni i klassen har skapat.

Skrivhulets skrivhandling att *uttrycka tankar, känslor och värderingar om egna erfarenheter*, är inriktad på en metanivå genom frågor och teman som naturligtvis kan aktualiseras i alla ämnen. Följande exempel kan genomföras inom ämnena idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap inför ett klassamtal om träningsformer, måltider och god hälsa:

- Vår hälsa påverkas av våra rörelsevanor och matvanor. Vilka tankar har du om god hälsa? Hur tycker du att du och dina klasskamrater har förändrat era rörelsevanor och matvanor sedan ni gick i första klass? Är det något du skulle kunna och vilja förändra för att främja god hälsa för dig själv och dina klasskamrater? Skriv anteckningar om vad du tänker om god hälsa för dig och dina klasskamrater. Anteckningarna ska du använda som underlag för en diskussion i klassen. När du skrivit texten kan du markera sådant som du vill ta upp i klassdiskussionen.

Skrivhandlingen att *instruera* används ofta i skolan, också som en muntlig språkhandling. Detta exempel är en skrivuppgift i slöjd med kunskapsorganisering som syfte:

- Du har i slöjdloggboken dokumenterat arbetsprocesser av dina slöjdarbeten. Välj ur loggboken ut ett moment och skapa en arbetsbeskrivning där du instruerar en kamrat som vill lära sig det momentet. Tänk på att skisser och slöjdbegrepp kan vara viktiga för att kamraten ska förstå hur du organiserade och utförde arbetet och därigenom kunna utföra samma moment med lyckat resultat.

Både instruktionen till lärarna och de många exemplen på skrivuppgifter som finns i uppgiftsbanken kan ge anledning till att överväga om det finns gemensamma drag för bra skrivuppgifter. Uppgifterna innebär att eleverna skriver med ett explicit syfte och oftast med en synlig tänkbar läsare. En annan framträdande kvalitet i uppgifterna är att de leder eleverna till fördjupande och undersökande arbete och att uppgifterna ingår i ett större arbetsområde, ofta i samarbete mellan skolämnena.

I det danska projektet ”Skrivdidaktik på mellanstadiet”, som är ett utvecklingsprojekt med ämnesskrivande i en kommuns skolor, blev skrivandets syfte ett viktigt fokus. Det visade sig att många lärare ofta satte igång skrivandet muntligt och att de inte alltid formulerade ett tydligt syfte med skrivandet för eleverna. I utvecklingsprojektet arbetade lärarna därför alltid med att formulera skrivuppgifterna i skrift, exempelvis på tavlan, och att explicitgöra syftet med skrivandet för eleverna (Brok m.fl., 2015).

Skrivuppgifter kan med fördel organiseras som en del av ett längre undervisningsförlopp med en kommunikativ kedja (Liberg, 2009) av in-texter som vidare används i arbetet med en ut-text, från utkast till slutprodukt. Kedjan kan exempelvis bestå av anteckningar, diskussioner, tecknade modeller, diagram och dramatiseringar med mera. Flerspråkiga elever och elever i läs- och skrivsvårigheter gynnas av detta arbetssätt på flera sätt. Det gör de bland annat genom att de får producera både muntliga och skrivna in-texter, att de får uttrycka sig multimodalt och att de i undervisningen får tydliga stödstrukturer genom hela skrivprocessen när de ska skriva ut-texter i olika skolämnen. Alla elever gynnas, även högpresterande, om de får vara kritiska och kreativa i diskussionerna om genrer och språkliga konstruktioner och när de genomför skrivuppgifter.

Samskrivning: Läraren och hela klassen

Om elever i en klass får skriva ut-texter tillsammans med läraren skapas goda förutsättningar för dem att också kunna skriva väl fungerade ut-texter på egen hand. Läraren och klassen behöver först tillsammans fundera över vad de vill med texten, det vill säga vad skrivsyftet är och hur de tänker sig att läsaren ska förstå den. Med utgångspunkt i syftet måste de i nästa steg ta ställning till vad de då behöver göra i texten, det vill säga vilken eller vilka skrivhandlingar som lämpar sig bäst. Genom att tillsammans med eleverna formulera en gemensam text på tavlan, ges eleverna möjlighet att fundera över lämpliga val av språk och textstrukturer i enlighet med skrivsyftet. Lärares roll i samskrivandet är att, utifrån elevernas förslag på innehåll och formuleringar, leda skrivandet och se till att texten de formulerar utformas på ett väl fungerande sätt. Därför kommer lärarens medvetenhet om genrer och skrivhandlingar till nytta under samskrivningen. Genom att under den gemensamma skrivprocessen ge eleverna möjlighet att upptäcka hur syftet med skrivandet och textens funktion styr valet av innehåll och form i ämnets genrer, kan läraren understödja elevernas utveckling av såväl ämneskunskaper som skriftliga resurser.

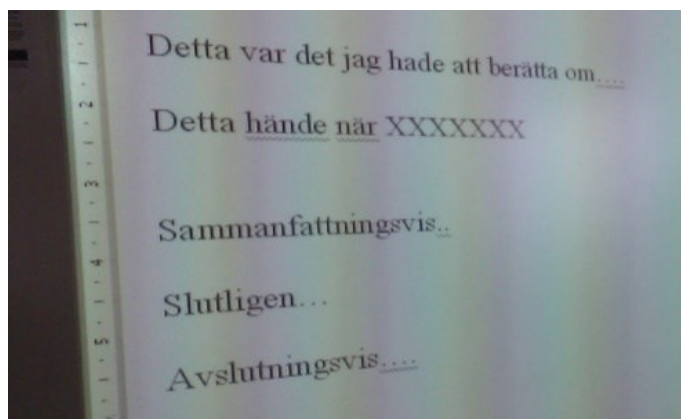
Under samskrivandet förs diskussioner om innehåll, språk och strukturer i texten, och läraren och eleverna behöver då använda ett metaspråk – ett språk om språket, så att de exempelvis kan tala om sammanhang i texter med hjälp av begrepp som *disposition* och *styckeindelning* (se vidare om texttriangeln i nästa avsnitt). Genom samskrivandet och samtalen kan elevernas medvetenhet om språk och text fördjupas.

Samskrivande kan ske på olika sätt. Om det är fråga om en kortare text är det möjligt att skriva en hel ut-text tillsammans efter att eleverna förslagsvis redan skrivit in-texter och samtalat om dem. Även om det kan upplevas tidsödande hävdar lärare som arbetar med

samskrivande med eleverna, att det är en viktig del av skrivundervisningen som förbereder eleverna för eget kvalificerat skrivande.

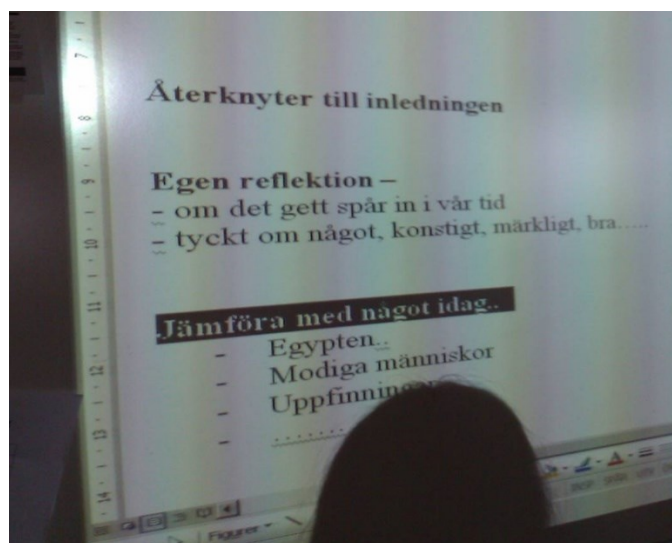
Det kan också vara effektivt att samskriva mindre delar av texter. Man kan till exempel börja skrivprocessen med att skriva en inledning tillsammans med klassen. Men man kan också stödja elevernas skrivande successivt under skrivprocessen. Eftersom det är lätt att fånga eleverna när de är inne i ett eget skrivande och funderar över hur de ska formulera sin text på bästa sätt, kan det vara motiverat att växla mellan att skriva själv och att skriva gemensamt. När eleverna är mitt uppe i ett individuellt skrivande av en ut-text, är de ofta väl motiverade att diskutera olika alternativ för hur exempelvis en inre dialog i en berättande text eller en slutsats i en utredande text kan formuleras. Genom att tillsammans granska och samtala om olika alternativa lösningar, kan de få idéer och inspiration till den egna texten.

I en klass, årskurs 4–6, som var mitt inne i ett individuellt skrivande av en resonerande text i ämnet historia, visade flera elever osäkerhet när de skulle avsluta sina texter. I det skedet samlade läraren klassen för att fördjupa förståelsen genom att samskriva exempel på avslutande kommentarer. Parallellt med samskrivandet granskade de olika texter – både elevtexter och lärobokstexter – där skrivsyftet var kunskapsutforskande genom en resonerande skrivhandling. De kom fram till några olika alternativ för hur de skulle kunna inleda de avslutande kommentarerna. De visas i figur 3 nedan.



Figur 3. Att börja en avslutande kommentar (Bergh Nestlog, 2012, s. 201)

När de hade formulerat några olika exempel genom samskrivning, kunde de också sätta ord på vad som karakteriserade olika alternativa lösningar. Ett enkelt alternativ var att återknyta till det som stod i inledningen, ett annat var att formulera en egen reflektion över resonemanget i texten och ett tredje, mer avancerat alternativ, var att kommentera resonemanget genom att göra en jämförelse mellan den historiska händelsen i texten och någon aktuell händelse i dagens samhälle.



Figur 4. Olika typer av avslutande kommentarer (Bergh Nestlog, 2012, s. 201)

Ett annat exempel på hur samskrivning kan aktualiseras är hämtat från kemiundervisningen. Läraren skulle genomföra ett experiment inför klassen, och först fick varje elev formulera sin hypotes. Genom att använda ett digitalt responsverktyg som möjliggjorde att allas förslag till hypoteser visualiserades anonymt på den interaktiva tavlan, kunde klassen under lärarens ledning omedelbart diskutera de olika förslagen utan att någon elev behövde bli identifierad. Elevernas texter blev synliga och lästa av alla i klassrummet, och läraren hade möjlighet att stödja eleverna i att kritiskt granska och diskutera sig fram till lämpliga sätt att formulera en eller flera hypoteser.

Samskrivande i klassen kan också stödja eleverna i att förstå vad som är mer eller mindre välutvecklade lösningar på en uppgift. Så kan exempelvis lärare i hem- och konsumentkunskap visa klassen ett exempel på en elevtext som uppvisar ett enkelt resonemang om skillnaden mellan reklam och konsumentinformation. Med lärarens stöd kan de diskutera och omformulera elevtexten så att resonemanget blir mer utvecklat.

Med ett exempel från geografiämnet, kan ett resonemang om hållbar utveckling i en elevtext visa på enkla och till viss del underbyggda förslag på miljötiska val och prioriteringar. Genom ett samskrivande kan man tillsammans formulera ett förslag som kan karaktäriseras som mer utvecklat och underbyggt. På så sätt bidrar samskrivande till att höja elevernas textmedvetenhet och deras medvetenhet om hur välutvecklade lösningar i ämnet kan formuleras. De utvecklar därigenom en tolkningsgemenskap i klassen, vilket ger eleverna ökande möjligheter att ge kvalificerad kamratrespons på varandras texter. På så sätt kan de lättare stödja varandra i att vidareutveckla texter och kunskaper till mer avancerade nivåer.

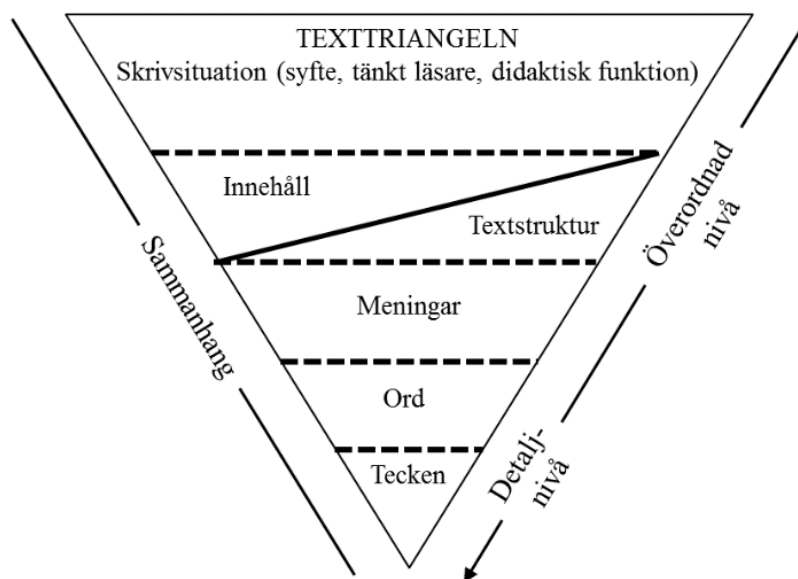
Ut-texternas skrivprocess

I arbetet med att skriva texter kan *texttriangeln*, figur 5, vara till nytta. Figuren visar att verbalspråkliga texter är uppbyggda hierarkiskt. När man läser och skriver kan man i olika skeden genom läs- och skrivprocessen vara inriktad på olika textnivåer.

Den didaktiska funktionen avgör vad skribenter behöver inrikta sitt skrivande på. I in-texter ska inte tankeverksamheten behöva inriktas på att strukturera textens olika nivåer, men däremot att utveckla tankar och logik som förvisso tar sig uttryck på olika textnivåer. I ut-texter behöver skribenter däremot medvetet hantera och strukturera texten på alla nivåer, från överordnade nivå till nivån för minsta detalj.

Forskning har visat att det är möjligt för alla elever i en klass att skriva effektiva och funktionella texter om de får explicit och systematisk skrivundervisning och stöd genom skrivprocessen (se t.ex. Bergh Nestlog, 2012). När läraren samskriver texter med eleverna behöver de samtala om sådant som handlar om interaktion med läsaren och genrekonventioner inom ämnet. Skribenternas språkliga val rör såväl texten i sin helhet som språkliga detaljer. Om det handlar fortsättningen på den här artikeln. Resonemangen är relevanta både vid samskrivning och när eleverna skriver på egen hand.

När man ska skriva en text utgår man från den aktuella skrivsituationen. Men bör först fokusera på de överordnade textnivåerna och fundera över texten i sin helhet, det vill säga syftet med texten och vad skribenten behöver göra med tanke på läsarens möjligheter att förstå texten på lämpligt sätt (jfr *skrivsyften* och *skrivhandlingar* i skrivhjulet). Skribenten behöver fundera över den skriftliga medieringen, det vill säga hur tankar utvecklas och uttrycks i skrift, och hur textstrukturen kan bidra till att kommunicera textens innehåll med läsaren.



Figur 5. Texttriangeln (efter Dysthe m.fl., 2011, s. 41)

Så småningom behöver man inrikta sig även på detaljnivåer längre ner i triangeln och fundera över grammatik och ordval i stycken och meningar. Vad ska stycket handla om? Hur kan tankegången formuleras i meningar? Hur kan texten bindas med sammanhangsmarkörer och sambandsord så att läsaren förstår sammanhanget och logiken? På den lägsta nivån är siktet inställt på tecken, det vill säga stavning och användning av skiljetecken och andra symboler.

På alla textnivåer är det aktuellt att göra val av innehåll och språkliga strukturer. Dessa val kan på varje textnivå ta sig olika uttryck i olika ämnen och genrer. Generellt kan man säga att valmöjligheterna ofta är fler på de övre nivåerna än på de lägre – exempelvis har stavning och meningsbyggnad entydigare regler än strukturer för texter i sin helhet. Samtidigt måste vi understryka att ämnesgenrer och skrivhandlingar, som är vanliga i respektive skolämne, kan vara ganska styrande när elever ska göra val som gäller innehåll och textstrukturer på de överordnade textnivåerna. Eleverna förväntas exempelvis att strukturera en laborationsrapport på ett visst sätt med ett visst innehåll. Med begreppet *sammanhang* i texttriangeln vill vi tydliggöra att de olika nivåerna behöver bindas samman i texten, så att logiken framgår och sammanhanget mellan olika delar i texten blir klart för läsaren.

Texttriangeln kan också ge stöd för hur skrivprocessen ska organiseras, så att eleverna upplever ett logiskt sammanhang i undervisningen. Genom skrivprocessen kan undervisningen tydliggöra sambanden mellan olika nivåer i texttriangeln. Innan man börjar skriva ut-text behöver man ha samlat stoff och utvecklat tankar och idéer som kan användas i ut-texten. Det kan ske genom muntliga och skrivna in-texter. När idéer om innehåll för texten finns, är det dags att inrikta undervisningen på att skriva ut-text och då är det oftast i helheten man börjar, det vill säga i de överordnade textnivåerna. Man behöver då också undersöka vilka genrekonventioner som man måste förhålla sig till inom ämnet, det vill säga vad eleverna behöver veta om hur de förväntas skriva inom det aktuella ämnet. Successivt genom skrivprocessen borrar man sig ner genom texttriangeln och fokuserar på underliggande textnivåer. Allra sist är det dags att korrekturläsa. Då riktas uppmärksamheten på teckennivå.

Forskare menar att det är en pedagogisk vits att börja skrivprocessen uppe och sluta nere i texttriangeln (Hillocks, 1987; Dysthe m.fl., 2011). I praktiken är skribenten på alla nivåer samtidigt och elever kan genom skrivprocessen behöva stöd på olika nivåer. Till exempel kan de redan tidigt under skrivandet efterfråga vissa fackuttryck, det vill säga fraser och ord, för att kunna formulera en idé, men det hindrar inte att undervisningen följer en linje uppifrån och ner. Forskarna varnar för en för tidig nedglidning i triangeln, eftersom de överordnade nivåerna behöver vara på plats i texten innan det är relevant att korrigera meningsbyggnad och stavning av ord. När eleverna och läraren ger respons på texterna följer de också samma ordning: första läsningen och responsen inriktas på övergripande strukturer och innehållet i sin helhet, medan respons under senare skede i skrivprocessen har fokus på lägre textnivåer. Det eleverna förväntas ge kamratrespons på har då föregåtts av att undervisningen har behandlat samma sak. Ett rimligt konstaterande är att eleverna

genom skrivprocessen behöver få explicit undervisning om text och konkreta exempel på formuleringar som förekommer i den aktuella ämnesgenren.

I den här artikeln har avsikten varit att sätta fokus på det vi kan kalla en kommunikativ kedja från skrivuppgift till elevernas färdiga ut-texter. Resonemangen har gått ut på att:

- I en sådan undervisning är skrivuppgifterna relevanta för det specifika ämnet och formulerad så att syfte, lämpliga skrivhandlingar, genre och tänkt läsare framgår.
- Eleverna och läraren behöver samskriva hela eller delar av texter.
- Skrivandet behöver organiseras i en skrivprocess och då texttriangeln vara ett användbart verktyg.

Om läraren inser hur länkarna i kedjan är relaterade till varandra och utformar undervisning därefter, har eleverna stora möjligheter att lära sig skriva väl fungerande ut-texter i skolämnen, och därmed utveckla och uppvisa ämneskunskaper.

Referenser

- Ajagán-Lester, L., Ledin, P. & Rahm, H. (2003). Intertextualiteter. I Englund, B & Ledin, P. (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 203–238). Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Brok, L.S., Bjerregaard, M.B. & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Aarhus: Klim.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- 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, sjangrer og respons i pedagogiske skriveprosesser. I Linell, P., Ahrenberg, L. & Jönsson, L. (red.), *Samtal och språkamvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium Linköping, 6–7 november 1997* (s. 49–64). Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Hillocks, G. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. I *Educational Leadership* 44(8) (s. 71–76, 78, 80–82).
- Hoel, T.L. (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsen, A.S. (2010). "En delikat dromedar var fornøyd..." Om fortelling som svar på oppgave – en casestudie fra 5. trinn. I Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 113-124). Trondheim: Tapir Forlag.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. I Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (red.), *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 57–68.) Stockholm: Liber.
- Maagerø, E. & Skjellbred, D. (2007). Skrivning som grunnleggende ferdighet i fagene. Hvilken hjelp gir lærebøkene. I Matre, S. & Hoel, T.L. (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 307–320). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Normprosjektet (2012–2013). *Skrivehandlinger og skriveoppgaver*.
<http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi967jKvqzJAhUin3IKHeI5BHcQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gyldendal.no%2Fcontent%2Fdownload%2F97759%2F1934071%2Ffile%2FSkrivehandlinger%2520%2520skriveoppgaver.pdf&usq=AFQjCNGgLPY22owFIErUyNnOSDRwdO9iw>
Trondheim: Skrivesenteret (<http://norm.skrivesenteret.no>).
- Otnes, H. (red.). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skolverket (2015a). *Labbrapport*. Stockholm: Skolverket.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.234596!/Menu/article/attachment/2labbrapport.pdf
- Skolverket (2015b). *Uttrycksformer för upptäckare – fördjupning*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/gymnasieutbildning/amnesovergripande/sprak-och-kunskapsutvecklande-arbetsatt/uttrycksformer-for-upptackare-fordjupning-1.230931>
- Skolverket (2015c). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt*. Stockholm: Skolverket.
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/grundskoleutbildning/amnesovergripande-sprak>
- Skrivesenteret. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning,
<http://www.skrivesenteret.no>
- Skrivesenteret (2013a). *Hvordan skrive tematiske avsnitt*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/a-skrive-avsnitt/>
- Skrivesenteret (2013b). *Fagtekst i samfunnsfag*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/fagtekst-og-dagboktekst-om-kristoffer-colombus/>
- Solheim, R. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39–65). Trondheim: Tapir Forlag.