

Strukturer och språk

Frøydis Hertzberg, Universitetet i Oslo Monica Axelsson, Stockholms universitet

Monica Axelsson, Stockholms universitet

Vägen från in-text till ut-text är en process som inte är alltid självklar för eleverna. Här kan de behöva stöd av läraren. I den här delen visar vi hur man som lärare kan ge respons och stöd till eleverna för att skriva mer genrespecifikt när de skapar ut-texter. Artikeln har ett särskilt fokus på textstruktur och undervisning om argumenterande och beskrivande texter samt ämnesspråk och analys av elevtexter. Genrer som innehåller skrivhandlingar som *argumentera* eller *beskriva ett stoff* är exempelvis insändare eller rapporter av olika slag.

När man börjar arbetet med att producera en ut-text, den text som ska läsas av andra, blir in-texten en utgångspunkt för ut-texten. Skribenten måste då bestämma vilket innehåll som ska tas bort och vilket som ska finnas med i ut-texten. Under det här arbetet tillkommer också nya idéer och nytt innehåll. Kanske förkastas in-texten helt och hållet, men den har ändå satt igång idéerna och startat skrivprocessen. En viktig fråga blir hur ut-texten ska presenteras för att fungera på bästa sätt utifrån skrivsyfte, ämne och den tänkta läsaren. De valen rör skriftens mediering, alltså navet i skrivhjulet: redskap, modalitet, textstruktur samt grammatik och ordförråd. I den här artikeln fokuserar vi på de delar av skriftens mediering som rör textstruktur respektive grammatik och ordförråd, som också är centrala delar av texttriangeln.

När elever lär sig att skriva ämnestexter, är huvudsyftet att främja och öka lärandet i ämnet (Lgr 11). Genom att vara tvungen att formulera sig i skrift, och inte bara läsa andras texter, tränar eleven sig i att uttrycka sig självständigt om det kunskapsinnehåll som är i fokus. Detsamma kan ske genom samtal, men den skriftliga texten har ett antal egenskaper som gör den särskilt väl lämpad när man vill utveckla kunskaper. Den gynnar förmågan att uttrycka sig med precision, något som muntlighet inte kräver, och den synliggör de språkliga formuleringarna så att skribenten senare kan gå vidare och utveckla sitt tänkande. Men framför allt utmanar den skrivna texten förmågan att *organisera* idéerna. När vi talar kan poängerna komma lite huller om buller efter associationsprincipen, men i skriven text måste de ordnas på ett eller annat sätt. Texten måste skrivas på ett sådant sätt att det är tydligt för läsaren vad som hör samman, vad som är huvudsak och vad som är bisak i den hierarkiska strukturen, vad som är specifikt och vad som är generellt. Här talar vi naturligtvis om texter som är avsedda att läsas av en utomstående, det vill säga ut-texter.

I den här delen kommer vi att ge exempel på två typer av texter som används mycket i skolan: argumenterande och beskrivande texter. Argumenterande texter har, med skrivhjulets terminologi, skrivsyftet *påverka*. Beskrivande texter som skapats med skrivsyftet *kunskapsorganisering* är sannolikt en av de mest använda texttyperna i alla ämnen. En särskild

typ av beskrivande text är skrivhandlingen *rapportera process* där eleverna förväntas beskriva sin arbetsprocess, som exempelvis i laborationsrapporter i de naturorienterande ämnena, eller loggar i slöjdämnet. En annan skrivhandling av beskrivande typ är *instruera till en process*, en skrivhandling som kan förekomma i bland annat hem- och konsumentkunskap eller idrott och hälsa. Utifrån de olika skrivsyftena kommer de här texttyperna att formuleras på olika sätt. Medan de argumenterande texterna kan tillåta både ett starkt engagemang och till och med polemik, så är idealet för de beskrivande texterna först och främst klarhet. Tvetydigheter, vaghet och ironi är inte lämpligt att använda i beskrivande texter, om det är kunskapsorganisering som är huvudsyftet. Det betyder inte att det inte också kan finnas andra syften med i bilden, som att skapa något som är estetiskt vackert eller att underhålla, men det är hela tiden klarhet som är det viktiga.

Argumenterande texter

Elever förväntas kunna argumentera i många av skolans ämnen. Detta skrivs fram i bland annat kursplanerna för svenska, samhällskunskap, religion, kemi, men även i ämnen som hem- och konsumentkunskap, bild samt idrott och hälsa, kan den typen av texter förväntas, exempelvis i anslutning till arbete som rör värderingar i reklam, eller i teman som kost och hälsa. I figur 1 visas en argumenterande elevtext i form av en insändare som rör TV-reklam:

INGEN MER TV-REKLAM!

Jag sitter och tittar på en rysare och det blir jätte spännande så blir det självklart reklam. Ta bort TV-reklam!

Filmen blir klar snabbare!

För om kanske ska gå och lägga sig vid halv elva och filmen slutar elva så blir filmen klar snabbare om det inte är reklam så man hinner se hela filmen.

Reklamen är tråkig!

För när det är reklam är det inget att se på för det är bara masa gubbar som står och pratar och om det inte är reklam så är det ingen tråkiga gubbar som pratar.

Reklamen förstör filmerna!

För när man sitter och tittar på en rysare så blir det spännande då blir det reklam och det förstör filmerna.

Ta bort TV-reklamen!

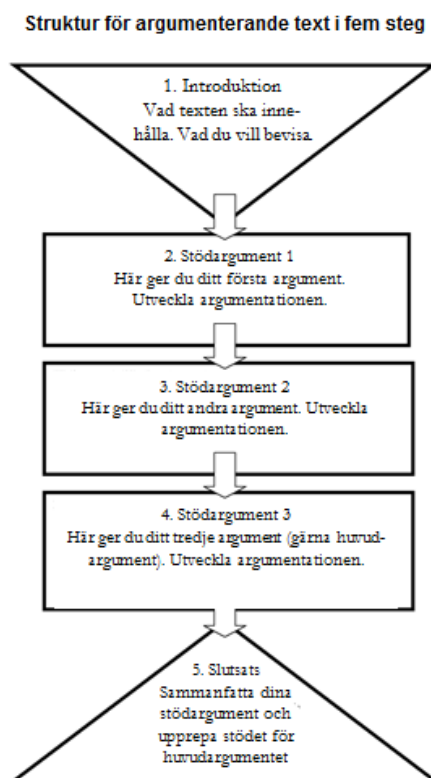
För om man tar bort reklamen så blir filmerna bättre och jag blir gladare.

Figur 1. Edvards text. Årskurs 5 (Bergh Nestlog, 2009)

Den här texten är skriven med skrivsyftet att påverka. Genom uppmaningen i överskriften görs det helt klart vad temat är och vilken åsikt skribenten har. Edvard använder sig själv som utgångspunkt för sin argumentation: ”Jag sitter och tittar på en rysare...”. Efter denna

inledning kommer först en huvudtes ("Ta bort TV-reklam"), och därefter tre motiveringar i form av enkla meningar ("Filmen blir klar snabbare!", "Reklamen är tråkig!", "Reklamen förstör filmerna!"). Slutligen upprepas huvudtesen följd av två satser som dels kan ses som en sammanfattning, dels som en lite humoristisk avslutningspoäng ("jag blir gladare").

Edwards text kan ses i ljuset av strukturen *five paragraph essay* som visas i figur 2 och som ibland används för argumenterande text. I korthet ser strukturen i fem steg ut på följande sätt: först kommer en introduktion där skribentens huvudsynpunkt presenteras, därefter tre avsnitt som var och ett presenterar och utvecklar stödargument, eventuellt med huvudargumentet (om ett sådant finns) som det sista argumentet (se figur 3). Till sist presenteras en slutsats som upprepar huvudsynpunkten och de viktigaste argumenten i koncentrerad form. Genom denna tydliga struktur kan man hjälpa elever att ordna sina synpunkter och argument när de ska skriva argumenterande texter.



Figur 2. Struktur för argumenterande text i fem steg

I figur 3 jämför vi Edwards text med ett standardschema för den här typen av text. Som tabellen visar så passar hans text rätt bra i schemat.

INGEN MER TV-REKLAM!	Fem-stegstext
Jag sitter och tittar på en rysare och det blir jätte spännande så blir det självklart reklam. Ta bort TV-reklam!	Introduktion: Vad texten ska innehålla. Vad du vill bevisa.
Filmen blir klar snabbare! För om kanske ska gå och lägga sig vid halv elva och filmen slutar elva så blir filmen klar snabbare om det inte är reklam så man hinner se hela filmen.	Stödargument 1: Här ger du ditt första argument. Utveckla argumentationen.
Reklamen är tråkig! För när det är reklam är det inget att se på för det är bara masa gubbar som står och pratar och om det inte är reklam så är det ingen tråkiga gubbar som pratar.	Stödargument 2: Här ger du ditt andra argument. Utveckla argumentationen.
Reklamen förstör filmerna! För när man sitter och tittar på en rysare så blir det spännande då blir det reklam och det förstör filmerna.	Stödargument 3: Här för du fram stöd för ditt tredje argument (gärna ditt huvudargument). Utveckla argumentationen.
Ta bort TV-reklamen! För om man tar bort reklamen så blir filmerna bättre och jag blir gladare.	Slutsats: Sammanfatta dina stödargument och upprepa stödet för huvudargumentet igen.

Figur 3. Edwards text jämförd med argumenterande text i fem steg

Fem-stegstexten kan också formaliseras ytterligare genom att så kallade skrivramar införs, till exempel inledningarna ”för det första”, ”för det andra”, och så vidare. Denna typ av språkliga signaler i textorganisationen, så kallad metatext, är en av de mest använda åtgärderna för att få fram en klar textstruktur. Sådana metatexter kan eleverna få i förväg som en hjälp att få ord och struktur på argumenten. För många elever, men särskilt för andraspråkselever och elever i läs- och skrivsvårigheter, är dessa skrivramar ett värdefullt stöd. Ett intressant exempel från en engelsk klass i årskurs 1 ges i Riley och Ready (2005). Eleverna ska skriva en text där de argumenterar antingen för eller emot att djur hålls på zoo. Läraren initierar och organiserar olika typer av förarbete inför skrivandet. Eleverna läser texter som bygger upp båda ståndpunkterna, de har muntliga diskussioner och de skriver listor med argument för och emot. När sedan eleverna parvis ska skriva sin text, får de en skrivram som innehåller inledningsmeningar av typen ”Vi tycker att zoo är...”, ”Vi har några argument för detta...”, ”Vårt första skäl är...”, ”Vårt andra skäl är...”, ”Vårt sista skäl är...”, ”Även om några tycker...”, ”tycker vi att...”. En sådan skrivram ger eleverna hjälp att inte

bara organisera sina argument, utan också att möta motargument (se också Kringstad & Lorentzen, 2015).

De typer av stöttningsstrukturer som vi har beskrivit här ovan måste naturligtvis användas med förnuft. De är först och främst menade som en hjälp på vägen, inte som en norm som eleven alltid ska följa. I USA har användningen av fem-stegstexten starkt kritiserats när den utformats till att drillta eleverna, både för att formen begränsar och för att den kan ge intryck av att det bara är sådana argumenterande texter som man ska skriva. Ett senare steg i undervisningen blir därför att försöka hitta modelltexter för att visa eleverna att autentiska texter sällan är uppbyggda efter denna form till punkt och pricka. Elever som är mer erfarna skribenter kommer också att gå vidare från grundformen, vilket de naturligtvis måste tillåtas. Emellertid har det visat sig att den här typen av struktur kan vara en viktig resurs, som struktureringshjälp för oerfarna skribenter ända upp på gymnasienivå (Helstad & Hertzberg, 2013). Ett annat sätt att ge stöd i elevernas arbete med att strukturera texter är genom analys och återkoppling.

Beskrivande texter

Med referens till skrivhjulet vill vi uppmärksamma skrivhandlingen *att beskriva stoff* med *kunskapsorganisering* som skrivsyfte.

Låt oss se på texten i figur 4, som är skriven av en elev som har svenska som andraspråk. Texten är skriven efter en utflykt, och den kan placeras i skrivhjulets kategori *att beskriva och kategorisera stoff*, vilket är vanliga skrivhandlingar i skolan. När eleverna har varit på en exkursion, får de ofta i uppgift att skriva om den efteråt. Om läraren då har bett dem ”berätta” om utflykten, så är texten i figur 4 ett adekvat svar på uppgiften. Men om läraren däremot har fokuserat på att eleverna ska skriva en beskrivande rapport, och kanske också talat om vad en sådan rapport bör innehålla, så kanske eleven hade formulerat sin text på ett annat sätt. Det är alltså instruktionen som avgör hur elevtexterna ska kommenteras utifrån vad som skulle kunna vara funktionella skrivhandlingar och hur de kan formuleras. Då kan man till exempel peka på drag som hör hemma i en beskrivande rapport, som datum för utflykten och beskrivningen av föremål. Eleverna kan själva i grupp vara med och avgöra vilka av dragen som *inte* har något med ämnet att göra, som exempelvis detaljer från mat-pausen eller upplysningar om familjen. Det kan alltså vara bra att ta upp den här typen av överväganden med alla elever, om vad som passar och inte passar i den beskrivande texten.

När vi va i löt-sjön

I mandags den 22/10 var vi nerä i lötsjön och studerade blad. Det blev en trevlig utflykt. Vi fick en plastpåse som vi skule plocka dem två finaste bladen från varje träd.

Vi såg änder svanar och gäss. När vi var klara med det gick vi till parken att äta vår luch sen fick vi leka i parken en liten stund.

Jag och Julia räknade hur många hundar vi såg. Jisa hur många vi såg? 21 hundar.

Jag hade två goda spesialmakor som in mamma jiorde. Julia hade ockso en maka med sig. Katerina var inte där.

Vi såg lönlöv, björklöv, Eklöv, asklöv, boklöv.

Vi såg snö ockso som kom från en is hall som man åkte ishooiki. Min pappa har spelat ishoki och filrmade honom til teven.

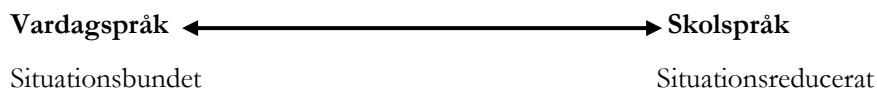
Lösjön var en fin mark tycker ja. Jag tycke ogso om vår utflukt hopas att vi jior det ijen.

Figur 4. Elevtext efter en utflykt. Årskurs 2 (Ansaldó 2009, s. 55)

Fältarbetet från Lötsjön, som på ett vardagligt och personligt språk återgavs av andra-språkseleven ovan, fick sedan en fortsättning i klassrummet. Uppgiften under fälttextkursionen var att urskilja och samla löv från olika träd, vilket eleven också skriver om i meningen ”Vi såg lönlöv, björklöv, Eklöv, asklöv, boklöv.” I klassrummet inriktades biologitemat mer specifikt på träd som finns i omgivningen och eleverna fick i uppgift att i mindre grupper välja en trädslag och att söka kunskap i lärobok och faktaböcker om sitt speciella trädslag egenart. Denna faktainsamling tillsammans med de löv eleverna plockat under fälttextkursionen användes sedan för att göra den in-text som är första steget i en textproduktion. Inför faktainsamlingen i klassrummet, eller när nästa steg i textproduktionen inträder, kan läraren underlätta och strukturera elevernas arbete med ut-texten genom att ge en modell för hur faktainsamlingen eller ut-texten, i detta exempel en beskrivande text, kan vara utformad.

Att undervisa om beskrivande texter

En vanlig skrivhandling i ämnet biologi på mellanstadiet är att beskriva en växt eller ett djur. Den tänkta läsaren av en sådan text är någon som är intresserad av att få veta mer om just denna växt eller detta djur. Det betyder att det är själva faktainnehållet som är i centrum och att skribentens egna tankar och upplevelser inte är relevanta här. Personliga och värderande åsikter om växten eller djuret, som till exempel ”vargen är läskig och grymt stor”, passar inte in i beskrivande texter med skrivsyftet *kunskapsorganisering*. När man ska skriva en beskrivande text är det i skolans skolspråksände, se figur 5, man befinner sig och det som utmärker texter här är att de har en tydlig organisation och klarhet. Språket blir därmed mer tekniskt, objektivt och opersonligt.



Figur 5. Vardagsspråk och skolspråk som ett kontinuum

Lärarens modell för hur en text om en trädsort kan skrivas ger eleverna en djupare förståelse för hur fakta om ett träd kan "paketeras" i texten. Inspirationskällan till en sådan paketering är andra, befintliga beskrivande faktatexter som läraren kan studera själv eller tillsammans med sina elever (se Johansson & Sandell Ring, 2010, s. 164-183; Kuyumcu, 2013, s. 619–621). I vårt trädexempel kan följande frågor användas för att ge stöd i elevernas faktainsamling och kommande textstruktur där texten kan byggas upp i olika faser utifrån olika aspekter av innehållet:

Fråga	Fas
Vilken sorts träd är det?	Klassificering
Hur ser trädet ut?	Utseende
I vilken miljö lever trädet?	Växtmiljö
Hur fortplantas trädet?	Fortplantning/Livscykel
Vad kan trädet användas till?	Användningsområde

Figur 6. Exempel på frågor för olika aspekter av textinnehållet

Fakta av övergripande karaktär kan vara vilken familj trädet tillhör eller vilken sorts träd det är, det vill säga hur trädet klassificeras. I nästa fas beskrivs hur trädet ser ut i stort och smått och därefter dess växtmiljö, fortplantning och eventuellt hur vi människor kan använda trädet. De faser som beskrivits kan i elevernas ut-texter användas som rubriker och generera egna stycken. I de två exempeltexterna i figur 7, som beskrivs närmare lite längre ned, kan vi se att skribenterna antagligen har fått det modellstödet av sina lärare innan de samlade fakta och skrev texten.

Under skrivprocessen kan läraren påminna om skillnaden mellan mer vardagliga uttryck som *Lönnen är fem meter hög, grenarna kan vara x meter långa* och de ämnesspecifika uttrycken *böjd* och *längd*. Sådana jämförelser gör eleverna bekanta med de nominaliseringar som förekommer i beskrivande texter. De språkliga nedslagen kan också bestå i att eleverna får möjlighet att utöka sitt ordförråd i kedjor som rör sig från det vardagliga till det mer tekniskt abstrakta, som *mat – föda – näring* (Kuyumcu 2013, s. 622). Detta är särskilt viktigt för andraspråks elever. Eleverna kan också uppmärksammas på att ett vanligt tempus i beskrivande texter är presens och att verben *vara* och *ha* används frekvent. Nominalgrupper

(den gamla lönnen) är ytterligare en struktur som är vanlig i faktatexter. Därför kan aktiviteter kopplade till att skriva också omfatta att eleverna systematiskt får bygga ut substantiv till *nominalgrupper*, det vill säga att huvudordet får en eller flera *bestämningar* eller beskrivningar. I texterna i figur 7 använder skribenterna flera utbyggda nominalgrupper, till exempel: *lönnsens stam/bark/krona/frön, sin egen mat, en tunn stjälk, en flerårig ört, fuktiga strandängar, en röd lilja*.

Lönen Lönen är ett lövträd Lönens stam är smal. Stamens färg är grå. Det finns vexter som vaxer på stamen, som lava till exempel. Lönens bark är hård och skrovlig. Grenarna vaxer upot på stamen. Lönens krona är hög och bred. Bladen är stora med spetsiga filkar. Lönens frön vaktas i lönn-nesorna. Lönen har också blommor. Hanblommor och honblommor. De blomar i maj. Lönen trivs bra på blöt mark. Där det inte blåser så himla mycket. Lönen gör sin egen mat. Den suger upp vatten ur jorden med rötterna. I bladen gör treden sin nering. Det kalas fotosyntes. Av lönen kan man göra möbler och lönsirap.	Kungsängslilja Kungsängsliljan tillhör familjen liljeväxter/Liliaceae och släktet klockliljor/Liliaceae. Arten finns vild i Sverige men den kan också vara en trädgårdsväxt. Kungsängsliljan har en tunn stjälk som inte delar sig. Bladen är långa och smala och liknar tunnbladiga knivar. Färgen på bladen är grågrön. Kungsängsliljans blommor är hängande och ser ut som klockor. Dess färg kaminröd med rosa fläckar. Varje stjälk har endast en blomma. Kungsängsliljan är en flerårig ört som blir 3 dm hög. Kungsängsliljan hittar man mest i östra Svealand men den finns också i andra landskap från Skåne upp till Dalarna. Den trivs på fuktiga strandängar. När pollen från en Kungsängslilja fastnar på en annans pistill bildas ett frön. För att fröet ska växa behöver den näring och ljus. Kungsängsliljan blommar från maj till juni. Förut trodde man att Kungsängsliljans blommor blev vita vart fjärde år. Detta är bara en myt. Folk brukar också säga att när en dansk dör växer en röd lilja och för en svensk växer en vit lilja.  Källa: Elevtext årskurs 4
--	---

Figur 7. Två växtbeskrivningar. Årskurs 2 och 4 (Ansald, 2009, s. 55 respektive Johansson & Sandell Ring, 2010, s. 178)

Ett ytterligare, och än mer avancerat, steg i att utveckla textens kommunikationssätt är att skapa sammanhängande texter utan att upprepa samma huvudord. Istället kan eleverna uppmärksammas på möjligheten att variera benämningarna för huvudordet och på så sätt skapa ett lexikalt sammanhang. Följande exempel, där de språkliga valmöjligheterna är kursiverade, ger varierande benämningar för en dinosaurieart:

Dinosaurierna är reptiler.

En av de största dinosaurierna var Tyrannosaurus rex. Denna dinosaurieart var ett köttätande rovdjur.

Tyrannosaurierna hade kraftig kropp med stora bakben, korta framben och en lång svans.

Dessa jättar hade också väldiga, sågtandade tänder att skära i kött med.

Vuxna tyrannosaurier jagade bytet som sedan delades med ungarna.

(Kuyumcu, 2013, s. 623)

Lärarens undervisning kan också uppmärksamma hur informationsflödet går genom en text.

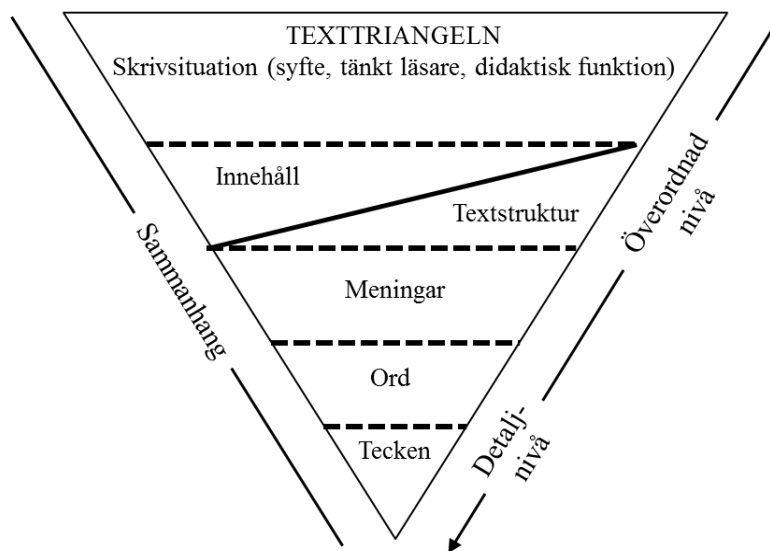
Att den första platsen i en mening ger besked om vad meningen handlar om, dess *tema*,

medan resten av meningen ger den nya informationen, textens *rema*. I figur 7 kan vi se hur en elev i årskurs 2 (texten till vänster) upprepar samma tema, nämligen lönnen, genom hela texten. Eleven i årskurs 4 däremot (texten till höger), som skriver om kungsängsliljan, har en betydligt större variation i sina teman: *kungsängsliljan, arten, bladen, dess färg, den, varje växt*.

Även om de två texterna i figur 7 både ser mer ämnesrelevanta och bättre strukturerade ut än Lötsjö-texten, betyder det inte att eleverna lär sig mer av dem. Om man bortser från den information som inte hör till ämnet i Lötsjö-texten i figur 4, innehåller den element av både utforskande ("vi skulle plocka dem två finaste bladen från varje träd") och klassificering ("Vi såg lönlöv, björklöv, Eklöv, asklöv, boklöv"). Detta är två centrala aktiviteter i naturorienterande ämnen. De två texterna i figur 7 har mer reproducerande drag och behöver strängt taget inte basera sig på något annat än läroboken. Gemensamt för alla tre texterna är dock att de ger övning på skrivhandlingen *att beskriva stoff*.

Texttriangeln som utgångspunkt för utveckling av elevtexter

I avsnitten ovan har vi granskat ett antal elevtexter utifrån de delar av texttriangelns som rör den språkliga organisationen av innehållet, se figur 8. Vi har varken talat om stavning eller interpunktion utan vårt fokus har hittills legat på texttriangelns överordnade nivåer.



Figur 8. Texttriangeln (jfr Dysthe m.fl., 2011, s. 41)

Studier av hur lärare brukar kommentera text både i grundskolan och på gymnasiet har visat att lärare tenderar att uppehålla sig vid de lägsta detaljnivåerna, alltså stavning och interpunktion. Det kan finnas flera orsaker till det. För det första är svagheter på dessa nivåer lätta att få syn på och de bidrar till att ge ett sämre intryck av texten. För det andra är

många lärare också rädda för att de inte ger eleverna tillräckligt god vägledning om de inte rättar alla fel. Tre grupper som är extra utsatta i en sådan återkopplingspraktik är de yngsta skribenterna, elever i läs- och skrivsvårigheter och andraspråkseleverna. Alla dessa grupper behöver utan tvivel kunnig vägledning på de lägre nivåerna av texttriangeln, men det bör ändå inte vara en grund till att de översta nivåerna negligeras. Också elever som kämpar med stavning och grammatik behöver hjälp med textorganisering. Detta är särskilt viktigt när det gäller ämnestexter. I motsats till berättande texter, där kronologi alltid är en tillgänglig dispositionsprincip, finns ingen självklar dispositionsprincip för till exempel beskrivande eller argumenterande texter. Särskilt de argumenterande texterna kräver en grad av abstraktion som det behövs träning för att få till. Men också beskrivande texter – i skolan ofta kallade faktatexter – kräver organisation.

Som exempel på svagheter på den lägsta nivån, det vill säga teckennivån, kan vi se på Edwards text om TV-reklam i figur 2. Ett genomgående drag i denna text är att det saknas interpunktion: ”För när det är reklam är det inget att se på för det är bara masa gubbar som står och pratar och om det inte är reklam så är det ingen tråkiga gubbar som pratar”. Här kan självklart läraren gå in och korrigera genom att sätta ut komma och punkt där det ska vara, men från ett lärandeperspektiv är det ingen bra metod. Det är bättre att höra sig för var problemet ligger för denna elev. Är det brist på kunskap om komma och punkt, eller handlar det om osäkerhet på syntaktisk nivå eller brister det i övning att skilja mellan muntlig och skriftlig text? Eller är det helt enkelt ett hastverk? Om man tror det sistnämnda kan man först be eleven att själv sätta in tecknen, gärna i kombination med högläsning för en kamrat eller läraren. För en lärare som under längre tid har följt en elevs skrivande är det ofta lätt att komma fram till var problemet ligger. En huvudregel är att alla metoder som gör att eleven själv lär sig att analysera sitt språk och hitta sina brister, är bättre än att läraren bara korregerar dem.

Avslutning

De språkliga nedslag som illustrerats och framförts här innebär möjligheter för både lärare och elever att på såväl ett konkret som ett metaplan reflektera över språkanvändningen i olika ämnen och olika kontexter. Resonemangen om språket kan ge alla elever en medvetandehöjning om språkets roll, och genom att koppla till de flerspråkiga elevernas resurser kan dessa resonemang också omfatta jämförelser med andra språk.

I den här artikeln har vi presenterat analyser av ut-texter och vi har gett exempel på stöttande undervisning kopplad till elevers skrivutveckling i olika ämnen och genrer. För de elever som håller på att lära sig svenska som andraspråk är denna stöttning nödvändig, men för alla elever leder skrivstöttningen till en ökad förmåga att kommunicera sina kunskaper skriftligt i olika ämnen. Därmed leder det också till ett ökat ämneslärande. Genom en explicit undervisning som fokuserar språket i ämnet och som synliggör skillnaderna mellan vardagligt språk och skolspråk, kan gapet mellan elever med olika förutsättningar minskas. Explicit undervisning är med andra ord ett viktigt steg i riktning mot en demokratisk och likvärdig utbildning för alla elever.

Referenser

- Axelsson, M. och Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren, Del 3. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (red.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie, 5:2012. (s. 247–367). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bachtin, M. (1952–1953/1997). Frågan om talgenrer. I: *Genreteori*. Hættner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.) (s. 203–239). Lund: Studentlitteratur.
- Ansaldo, K. (2009). Temaarbete kring träd i årskurs 2-3. I: Axelsson, M. (red.), *Många trådar in i ämnet – genrep pedagogiskt arbete i Knuthyskolan* (s. 50–61). Stockholm: Språkforskningsinstitutet, Utbildningsförvaltningen.
- 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.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. Løkenstgard (2011). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära – genrep pedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kringstad, T. & Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser*. Skrivesenteret, Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Gode_skriveprosesser_web_lav.pdf
- Kuyumcu, E. (2013). Genrep pedagogik som verktøy i språk- og kunskapsutvekkende undervisning og lærande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605–631). Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Riley, J. & Ready, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy* 5 (29)