

Skriva i alla ämnen

Ewa Bergh Nestlog, Linnéuniversitetet

Kristina Danielsson, Linnéuniversitetet

Ellen Krogh, Linnéuniversitetet och Syddansk Universitet

I den här avslutande artikeln presenterar vi först kort de teoretiska perspektiv som ligger till grund för modulen och de skrivdidaktiska influenser som bedömts kunna vara till nytta för lärare. Efter att ha resonerat om utmaningar som lärare kan ställas inför och visat hur modularbetet kan kopplas till systematiskt kvalitetsarbete, avslutar vi artikeln med att föra fram några funderingar om framtida möjligheter för lärare och skolor att arbeta aktivt med att skriva i alla ämnen.

Kort om teoretisk bakgrund och skrivdidaktiska influenser

För det första utgår denna modul från en *funktionell syn på språk och skrivande*. Skrivande ses som en aktivitet där handlingar utförs i texten, och på det sättet fyller handlingarna en funktion för skribenten. Verbalspråket och andra modaliteter är de resurser för meningsskapande som skribenten använder för att kommunicera med någon i ett visst syfte. Ett sådant synsätt ligger till grund för *skrivhjulet* och nyckelbegreppen *skrivhandling* och *skrivsyfte* som presenterades i del 1.

För det andra bygger modulen på en *sociokulturell och dialogisk förståelse av skrivande*. Skrivande och texter ses som sociala praktiker, och de måste förstås i relation till de sociala och kulturella sammanhang som de skrivs inom. De sociala och kulturella normer för hur (och om vad) man i ett bestämt sammanhang talar och skriver är det vi kallar genrer. I modulen ses ämnenas genrer och skrivhandlingar inte som ett problematiskt tvång. Istället ses de som en väg in i ämnet. Lärare kan demonstrera den logik i ämnet som gömmer sig i textkonventionerna. Elever får, genom skrivande, möjlighet att förstå ämnet inifrån, då de lär sig att kommunicera på ett ämnesmässigt relevant sätt.

Inte desto mindre representerar dialogiska perspektiv också spänningar och maktstrukturer. Textkulturer kan även innebära tvång och maktutövning i förhållande till dem som inte kan eller vill identifiera sig med de genrekonventioner som en kultur har. Textkulturer kan också utmanas och förändras av kritiska skribenter som bryter mot konventionerna. Elever har små möjligheter att förändra konventionerna och det är därför skolans ansvar att ge eleverna möjligheter att lära sig konventionerna för att därigenom kunna få inflytande genom sina talade och skrivna texter. I modulen framhålls inte den kritiska dimensionen som en del av undervisningspraktiken. Det beror på att huvudsyftet har varit att framställa skrivundervisning på ett sätt som gör att hela skrivhjulets repertoar av syften och

skrivhandlingar kan tas i bruk. Om så sker bör ämnenas textkulturer kunna framträda tydligt för eleverna som exempel på olika uttrycksmöjligheter och som en väg till ämneskunskaper. I modulen har vi velat rekommendera och demonstrera arbetssätt som ser till att *alla* elever bjuds in till skolans textkulturer och får möjligheter att utveckla sina skriftliga resurser.

För det tredje bygger modulen på *socialsemiotisk* teori. Ett sådant perspektiv ligger bakom förståelsen av att meningsskapande alltid är *multimodalt*. Utifrån det perspektivet blir det också naturligt att nyansera det fokus på den verbalspråkliga delen av skrift som skrivundervisningen länge har byggt på och även integrera sådant som bilder, tabeller och annat som rör layout. I olika ämnen uttrycks själva innehållet på olika sätt, genom olika modaliteter. Multimodalitet är i allra högsta grad också relevant för ämnenas *innehållsval*. Det här är uppenbart redan vid en snabb blick på texter som skapats inom olika ämnesområden. Redan på ytan ser vi tydliga skillnader mellan texter som skapats och används inom exempelvis musik, slöjd, samhällskunskap och biologi.

Teori om *bedömning* är den fjärde byggstenen i modulen. Här ligger huvudvikten på teori om *formativ bedömning*, eftersom det är centralt i skrivundervisningen att bedömning ska stötta elevernas lärande och skrivutveckling.

Slutligen bygger modulen på en omfattande repertoar av *skrivdidaktisk teori* och resonemang om hur man kan omsätta teori i skrivdidaktiska modeller till praktisk handling. Texttriangeln visar en skrivdidaktisk förståelse där skrivundervisning alltid tar sin utgångspunkt i syfte, skrivsituation och genre. Grundbegreppen *in-text* och *ut-text* kan relateras till aspekten *didaktisk funktion* i texttriangeln. In-text och ut-text motsvarar tankeskrivande och presentationsskrivande i den processororienterade skrivdidaktiken¹, som sedan 1980-talet har haft inflytande över skrivundervisning, särskilt i svenskämnet. En central idé, som också genomsyrar denna modul, är att skrivande för att tänka och utforska innehållet måste föregå kommunikerande skrivande som är riktat till en läsare.

Modulen är också inspirerad av den australiska genrepedagogiken, som har blivit en stark tradition i skrivundervisningen under 2000-talet. Genrepedagogerna betonar särskilt att texter ser olika ut beroende på syfte och ämne. Dessutom framhåller de betydelsen av explicit skrivundervisning. Denna pedagogik har särskilt använts för skrivundervisning i NO och SO. Genrepedagogiken har inspirerat modulens rekommendationer om samskrivning, grundliga studier och modelltexter. Till sist kan portfoliodidaktiken nämnas

¹ I den processororienterade skrivdidaktiken ingår exempelvis kamratrespons och textbearbetningar.

som en inspirationskälla till den formativa bedömningspraktiken. Portfoliodidaktiken, där elever samlar sina texter, är en vidareutveckling av den processorienterade skrivdidaktiken. Portfoliodidaktiken skapar ramar för formativ bedömning över längre tid och den involverar eleverna i bedömningen.

Utmaningar för lärare och skolor

En bärande idé med den här modulen är att det är viktigt att skrivandet används funktionellt i skolans alla ämnen och att inte skrivaktiviteter blir någonting som läggs ”vid sidan av” eller ”ovanpå” övriga aktiviteter. Vi menar att möjligheterna att se skrivande som en integrerad del i ämnet ökar om lärare samarbetar kring skrivande och skrivuppgifter och ser till vilket skrivande som är relevant för varje ämne.

Med de undervisningsaktiviteter som ingått i de olika delarna, hoppas vi att lärare som arbetat med denna modul också har fått erfara att skrivandet inte kan särskiljas från ämnesområde och syfte, utan att allt textarbete grundas i hur syfte, innehåll och form är integrerade i texten. Därmed blir textarbetet något som stärker själva meningsskapandet i ämnet.

Flera av modulens undervisningsaktiviteter har gått ut på att tillsammans med eleverna diskutera och arbeta med skrivande och skrivandets roll i ämnet, där såväl innehåll som form fokuseras. Genom ett sådant arbetssätt får eleverna möjlighet att utveckla sin egen textmedvetenhet. De får också verktyg för att tala om texter och då utifrån olika modaliteter som verbalspråk, bilder, tabeller och liknande. Utgår man hela tiden ifrån syftet med skrivandet och vilket ämnesinnehåll texter knyts till, blir risken mindre att hamna i för stort fokus på textens form och språkriktighet. Det är alltså viktigt att eleverna uppfattar funktionen, inte formen, som den viktigaste utgångspunkten. Dessutom är det viktigt att genrer inte uppfattas som statiska till formen, som att exempelvis alla argumenterande texter skulle vara uppbyggda på samma sätt. Det synsätt som präglar modulen är att kunskaper om form och genrekonventioner är väsentliga, men att val av textstrukturer alltid måste göras parallellt med överväganden som rör syfte, ämneskultur, tänkt läsare och didaktisk funktion. Vi vill också betona att det är viktigt att förstå att skrivhandlingar tar sig olika uttryck i olika ämnen och genrer – man kan argumentera på olika sätt både till innehåll och till form. I modulen har vi också visat exempel på hur lärare och elever kan arbeta kreativt med textarbetet genom att kombinera skrivhulets skrivsyften och skrivhandlingar på lite oväntade sätt, exempelvis genom att använda berättande skrivhandlingar för att argumentera för sin sak.

Vi hoppas att de modeller för arbete med skrivande som vi har föreslagit ska ge såväl lärare som elever verktyg att bedöma egna och andras texter utifrån relevanta aspekter.

I nästa avsnitt resonerar vi om skrivundervisning som systematiskt kvalitetsarbete. Ett sådant arbete bygger på att lärare ständigt reflekterar över sin undervisning.

Undervisning – ett systematiskt kvalitetsarbete

Undervisning som ett systematiskt kvalitetsarbete innebär att lärare analyserar, planerar, genomför och följer upp sin undervisning, se figur 1.



Figur 1. Systematiskt kvalitetsarbete (Skolverket 2013:9 & 2015:25)

Processen som detta arbete innebär ska dokumenteras. Vidare ska lärare bygga sin undervisning på forskning och beprövad erfarenhet (se t.ex. *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola*, 2017).

När lärare arbetar systematiskt med kvalitetsutveckling av sin undervisning behöver de kollegiala samtalen vara mer analytiska och mindre personliga och informationsbaserade. De kollegiala samtalen syftar till att lärare tillsammans *utforskar* sin kunskaper om skrivundervisningen, och att de i förlängningen *påverkar* varandra så att undervisningen förändras i en positiv riktning och eleverna utvecklar kunskaper om ämnesinnehåll och ämnesspråk genom att skriva in-texter och ut-texter. När lärare är analytiska kommer de i

mindre utsträckning att *beskriva* och *berätta* om sin undervisning och i större utsträckning *förklara*, *utreda*, *jämföra* och *argumentera* (jfr med skrivsyften och skrivhandlingar i skrivhjulet).

När lärare är analytiska och kontinuerligt reflekterar på egen hand och tillsammans med kolleger, genomför de ett systematiskt kvalitetsarbete (se figur 1 ovan). Lärare **genomför** undervisning, **följer upp**, **analyserar** och **planerar** för fortsatt undervisning. Dokumentation och reflektionen är tätt relaterade till den egna undervisningen och de egna klasserna. Cirkeln används i det lilla såväl som det stora. Varje lektion går läraren ett varv i cirkeln, men ett varv kan också utgöras av ett arbetsområde, en termin och ett läsår. Lärare går alltså varv efter varv, och därmed kan man se cirkeln som en spiral som växer med tidigare erfarenheter.

Sett genom Läslyftets arbetsmodell innebär det exempelvis att när lärare arbetar med och fokuserar på undervisningsaktiviteten i den aktuella delen i modulen, behöver de samtidigt ha med sig erfarenheterna från undervisningsaktiviteter i tidigare delar i modulen. De gör därmed sitt arbete alltmer komplext – det gäller ju att hela tiden kunna hålla fler bollar i luften och ständigt reflektera över vad som händer med elevernas engagemang och lärande. Detta förhållningssätt är centralt i kollegialt utvecklingsarbete: Lärare kan inte bara ta modeller eller idéer som de hört eller läst om, utan att reflektera över vad de gjorde i just den klassen och vad det innebar för just de elevernas engagemang och lärande. När lärare för det första bygger sin undervisning på modeller och idéer som är förankrade i forskning och för det andra därtill på egen hand och tillsammans med kolleger reflekterar över och dokumenterar undervisningen – och går varv efter varv i cirkeln – har de fog för att hävda att undervisningen bygger på forskning och beprövad erfarenhet.

Framtida möjligheter i lärares och skolors verksamheter

En förhoppning är att lärare efter att ha arbetat med en modul i Läslyftet kan fortsätta utveckla sin undervisning med utgångspunkt i modulens innehåll och gjorda erfarenheter. Fortsatt samarbete mellan lärare är därför eftersträvänsvärt.

Av tradition är det lärare i svenska som anses ha huvudansvaret för att eleverna lär sig läsa och skriva. Det finns en viss rimlighet i den ståndpunkten eftersom svensklärare är utbildade i att undervisa i språk och texter. Därför är det klart att svensklärare även fortsättningsvis har en central uppgift i skrivundervisningen. De ansvarar i första hand för att eleverna utvecklar grundläggande läs- och skrivkompetenser, men också för att eleverna får möjlighet att utveckla svenskämnets specifika kunnande, vilket främst innebär att kunna skriva fiktionstexter och textkommentarer (exempelvis kunna sammanfatta texters innehåll och kommentera centrala delar och sammanställa information). Men även beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter nämns i kursplanen i svenska (Lgr 11). Sådana skrivhandlingar är dock inte specifika för svenskämnets textkultur, utan förekommer i många ämnen.

Det är alltså många insikter om skrivande och texter som eleverna *inte* kan få inom svenskämnet. Även om man tolkar och analyserar texter i både svenska och andra ämnen,

gör man det med olika syften. Exempelvis fungerar texter i historieämnet som källor till vetande och insikter inom historievetenskap. Därför blir det som kallas källkritik helt avgörande i historieämnet, medan kritiska analyser är relevanta på ett annat sätt i exempelvis matematik eller teknik. Även om vi finner diagram i läromedel i svenskämnet, är analys och konstruktion av diagram inte en kompetens som tillhör svenskämnet. Däremot är det en helt central kompetens i matematik, NO och SO, och de används dessutom på olika sätt och för olika syften i de ämnena. Inom slöjd och teknik kan den kritiska kompetensen kopplas till exempelvis hållfasthet för föremål som eleverna skapar, och inom hem- och konsumentkunskap till exempelvis frågor om konsumtion och kost i relation till utveckling av ett hållbart samhälle och god hälsa. Inom skolans alla ämnen behöver lärare dessutom vissa kunskaper om språk och text om de ska kunna undervisa i sina ämnens genrer. Ett exempel är laborationsrapporten, som är grundläggande inom NO. Där behöver elever bland annat förstå logiken i att genren brukar skrivas på ett visst sätt.

Ovan har vi resonerat framförallt om ut-texter. I vissa ämnen är ut-texter vanliga, i andra inte, men in-texter stöder elevers lärande i alla ämnen. Det innebär att lärare i exempelvis bild, slöjd och idrott och hälsa kontinuerligt kan stötta elevernas lärande i ämnet genom att ge tillfällen till att skriva in-texter och samtala om ämnenas centrala innehåll och språkliga konventioner, samt genom att ge rika möjligheter att samtala om ämnenas innehåll.

En viktig poäng i modulen är ett tätt samarbete mellan lärare. Förhoppningsvis kan ett sådant samarbete innebära en utveckling av en synlig arbetsfördelning mellan lärare i de olika ämnena. Samarbeten mellan lärare i olika ämnen kan också stötta eleverna i att förstå ämnenas olika kunskapsformer och ge dem insikter i hur ämnena kompletterar varandra. Om lärare i fysik exempelvis menar att metodavsnittet i laborationsrapporten ska stå i preteritum, behöver de förklara logiken bakom en sådan konvention och då koppla till de grammatikkunskaper som eleverna upparbetat i svenska och engelska. En annan typ av samarbete kan röra sig om att aktualisera samma skrivhandlingar i olika ämnen. Låt oss säga att eleverna inom svenskämnet har arbetat med jämförande skrivhandling i en skrivuppgift där de har granskat en webbtex t och jämfört innehållet så som det framställs i ord respektive bilder. Ett slags samarbete mellan svenskläraren och bildläraren kunna innebära att bildläraren knyter an till samma typ av skrivhandling. Exempelvis kan en skrivuppgift inom bildämnet handla om att låta eleverna jämföra arkitektur från olika tider och skapa en broschyr om byggnader i sin kommun. Skrivhandlingen är då känd för eleverna från svenskundervisningen, men innehållet är nytt och kommer från ett annat ämne med andra mål och konventioner. Språk och textstrukturer kan då behöva anpassas efter konventioner som finns inom bildämnet och som lämpar sig för broschyren som genre. Lärare i SO och NO kan också samarbeta med svenskläraren. I ett sådant samarbete kan lärarna skapa skrivuppgifter där eleverna får formulera ämneskunskaper i texter som är tänkta att läsas av intresserade personer som inte nödvändigtvis har fördjupade ämneskunskaper och som därför kanske kan tänkas ha svårt att läsa texter i ämnesspecifika genrer. Samarbetet kan bestå i att läraren i SO eller NO arbetar med ämnesinnehållet tillsammans med eleverna och

svenskläraren med lämpliga skrivhandlingar och genrekunskaper. Lärarna får i en sådan undervisning möjlighet att fungera som experter i varandras undervisning.

Modulen Skriva i alla ämnen kan ses som en utgångspunkt för ett gemensamt utvecklingsarbete i fråga om skrivundervisning. Genom modulararbetet får lärarna samarbeta och utveckla sina praktiker utifrån gemensamma skrivdidaktiska modeller, begrepp och förhållningssätt. Den viktiga frågan i slutet av detta modularbete är hur utvecklingsarbetet kan vidmakthållas och förankras i skolorganisationen. Vi uppmanar därför lärargruppen att diskutera hur erfarenheterna av att undervisa i ämnesskrivande kan bli en permanent undervisningspraxis, både i de klasser som deltagit i modulens undervisningsaktiviteter och i skolans övriga klasser.

Att prioritera arbetet med att skriva i alla ämnen har långtgående betydelse. Det bidrar till att eleverna lär sig att orientera sig i texter och att handla i alltmer komplexa textvärldar. Dessutom understödjer skrivarbete i alla ämnen skolans demokratiska uppdrag, eftersom eleverna därmed utökar sin skriftliga repertoar för alla möjliga sammanhang. Vi avslutar därför med ett tankeväckande citat:

Huvudsyftet med att utveckla skrivdidaktik i olika ämnen och att stärka lärarnas sätt att undervisa på i ämnena, är att ett sådant arbete leder till att eleverna stärker sitt lärande i ämnena. Det handlar om kvaliteten i läroprocesserna och om elevernas tillgång till fördjupade ämneskunskaper. Eleverna ska ha goda möjligheter att utveckla ämneskunskaper i skolan, och därmed ska skolan lägga grunden för att utbilda självständiga, livsdugliga elever som kan delta i demokratin. Skolan ska utbilda för samhället.

(Brok m.fl., 2015, s. 147, vår översättning)

Referenser

Brok, L.S., Bjerregaard, M.B. & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Aarhus: Klim.

Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Språk-, läs- och skrivutvecklare: en resurs för ökad kvalitet i undervisning*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3123>

Skolverket (2015). *Systematiskt kvalitetsarbete: för skolväsendet*. Andra upplagan. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>

Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola (2017). Lund: Lunds universitet, VBE programmet