

Stöttande textsamtal

Anna Kaya och Monica Lindvall, Nationellt centrum för svenska som andraspråk

”Det är väsentligen i samtalet mellan lärare och elev som utbildning sker eller inte”
(Edwards & Mercer, 1987).

För att förstå varför samtal om text är så viktigt behöver man utgå ifrån samtalets roll i läroprocessen. Att social interaktion och samtal har en nyckelroll i människans språkliga och kognitiva utveckling fastslog den sovjetiske forskaren Lev Vygotskij (1978) som menade att samspel fyller en viktig funktion för lärandet. Med det välkända citatet ”Det som ett barn kan göra med lite hjälp idag kan hon göra själv i morgon” försökte Vygotskij beskriva *zonen för närmaste utveckling*, eller *den proximala utvecklingszonen*, som syftar på avståndet mellan det ett barn kan göra utan hjälp och det som barnet kan utföra med hjälp av *stöttning* från en mer erfaren person.

Stöttning leder till lärande

Stöttningsbegreppet, som är en metafor, myntades av Woods, Bruner och Ross (1976) och vidareutvecklades av Maybin, Mercer, & Steirer (1992). På engelska används begreppet *scaffolding*, det vill säga byggnadsställning, och sådana används ju bara tills dess huset är färdigbyggt eller färdigmålat och monteras därefter ner. På ett liknande sätt fungerar stöttning för elever. Stöttning ska finnas från början för alla och är inte stöd eller hjälp som sätts in först när man ser att en elev hamnar i svårigheter eller misslyckas med uppgifter. Stöttningsgraden avtar successivt när en elev klarar allt mer på egen hand. Utöver att stöttningsgraden hjälper elever att klara av uppgiften de har framför sig ska stöttningsgraden även leda till att elever i framtiden klarar av en liknande uppgift på egen hand.

Samtalet har avgörande betydelse för lärande

Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande har interaktion mellan elever, och mellan elever och lärare, stor vikt (Vygotskij, 1986). Därför spelar den sociala och språkliga miljön som klassrummet utgör en viktig roll för elevers språk- och kunskapsutveckling. Inom andraspråksforskningen har man studerat samtalets roll för både språk- och kunskapsutveckling. Forskningen visar att en samtalspartner kan ha en avgörande betydelse för hur en elev, trots begränsade språkkunskaper, både kan förstå och göra sig förstådd (Lindberg 2013). Möjligheter till *språklig förhandling* och *omformulering* i samtal är därför av yttersta vikt för elevers andraspråksutveckling.

I ett samtal kan man på olika sätt bekräfta att man förstår, eller signalera att man inte förstår, det en samtalspartner säger. Man kanske ber om ett förtydligande eller ett upprepande vilket troligtvis leder till att samtalspartnern förklarar på ett annat sätt eller förtydligar sitt yttrande så man förstår. Denna typ av språklig förhandling förekommer i de flesta samtal men framför allt i samtal där personer kommunicerar på sitt andraspråk (Long 1983, se Lindberg 2013). Utöver att språklig förhandling leder till ökad förståelse kan den även innebära återkoppling som kan ha positiv inverkan på andraspråksutvecklingen. Omformulering är för elever med svenska som andraspråk en särskilt viktig form av återkoppling eftersom det innebär att samtalspartnern omformulerar ett yttrande, som kanske är ofullständigt eller inkorrekt, och använder en mer korrekt formulering i sin replik (Long 1996, se Lindberg 2013). Att bara lyssna och förstå räcker inte för en gynnsam andraspråksutveckling utan det krävs även ett meningsfullt användande av språket i interaktion med andra. Extra gynnsamt är det när sammanhanget kräver att man uttrycker sig så precist som möjligt (Swain, 1985; 1995, i Lindberg, 2013).

När vi lärare upplever att eleverna har svårt att tillgodogöra sig undervisningens innehåll tenderar vi att förenkla både ämnesinnehåll och språk (Hajer, 2004). Förenklingen kan leda till att eleverna går miste om fördjupningen av ett komplext innehåll. Detta riskerar att begränsa elevers möjligheter till skolframgång. I stället för att förenkla bör man fundera över vilken sorts stöttning undervisningen kan erbjuda så att alla elever ges möjlighet att förstå. Här spelar textsamtal en oerhört viktig roll.

Tanketid är nödvändigt för lärande

Viktigt i alla former av samtal är att ge elever tillräckligt med tanketid, det vill säga tid att tänka innan man svarar på en fråga eller fäller andra yttranden. Detta är något som alla elever behöver men som är högst nödvändigt för elever som har svenska som sitt andraspråk. Ibland kan dessa elever behöva extra tid för att översätta en fråga eller ett yttrande från svenska till sitt modersmål för att förstå. Därefter kan de behöva översätta sitt svar från modersmålet till svenska innan de kan säga det högt. Det är därför av yttersta vikt att man saktar ner samtalet, och det kan göras på olika sätt. Antingen kan elever få en förlängd väntetid, det vill säga den tid man väntar på att en elev ska svara, och här kan ett fåtal sekunder göra stor skillnad. Man kan även låta samtalet pågå lite längre innan respons ges eller omformuleringar görs av det en elev har sagt. På så sätt ges elever fler möjligheter att få träna på att omformulera och förtydliga sina yttranden i stället för att man direkt ger elever "rätt" ord eller begrepp. Stöttning i samtalet kan då se ut så här:

- Kan du upprepa det där?
- Jag förstår inte riktigt. Kan du berätta en gång till?

- Beskriv lite mer.
- Kan du utveckla det där lite till?
- Vad menar du?
- Kan du förklara det där igen?

Effektiva samtal kräver struktur

Eftersom samtal spelar en avgörande roll för elevers lärande är det av stor vikt att både organisera och genomföra undervisningen så att eleverna får möjlighet att samtala med vuxna och kamrater.

Forskning (Wells & Wells, 1984; Liljestrand, 2002) har dock visat att det oftast är läraren som dominerar samtalen i klassrummet. Wells och Wells menar att olika typer av interaktion skapar olika möjligheter för lärande och att vissa är mer effektiva än andra. Om det är läraren som oftast pratar och förklarar, leder det till att eleverna ges små möjligheter att använda språket för att kommunicera sådant som de funderar över. Eleverna får inte heller möjligheter att klä sina kunskaper i ord och förklara vad de förstår och vad de inte förstår. Om läraren dominerar samtalet i undervisningen leder det alltså till minskade möjligheter för läraren att inhämta information om elevernas språk- och kunskapsutveckling, information som sedan ska ligga till grund för den fortsatta undervisningen (Lindberg, 2013).

En forskare som fokuserat på kommunikationens roll i inlärningsprocessen är Barnes (1978). Han menar att elever behöver få använda språket i en *utforskande funktion* för att inläring ska ske. Med *utforskande tal* menas en form av gemensamt tänkande, att de som samtalar exempelvis tänker högt, ställer hypoteser, tvekar eller ändrar sina yttranden om samtalet ändrar inriktning. Barnes menar att detta sker bäst genom arbete i smågrupper eftersom elever då kan komma till tals på ett helt annat sätt än i helklass. Smågruppsarbete är extra viktigt i undervisningsgrupper där elever har en varierande kulturell och språklig bakgrund (Barnes & Todd, 1995). Anledningen till detta är att alla elever behöver vara aktiva och kunna göra sina röster hörda om undervisningen ska kunna utgå ifrån varje elevs ”bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Lgr 11).

Gruppsamtal utvecklar det ämnesspecifika språket

Inspirerad av den ryske språkfilosofen Michail Bakhtin argumenterar Dysthe (1996) för det som hon kallar ”det flerstämmiga klassrummet” eftersom förståelse och mening skapas i interaktion och samspel mellan elever (Dysthe, 2001). Detta är särskilt viktigt när det gäller elevers andraspråksutveckling eftersom eleverna då får möjlighet att stötta varandra och bidra till varandras språkutveckling (Donato 1994; Swain 1995 i Lindberg,

2013). Att det är en faktor för skolframgång att låta elever interagera och arbeta i smågrupper har studier visat (Lindberg & Skeppstedt, 2000; Sellgren, 2011). Men att smågruppsarbete i sig inte automatiskt leder till välutvecklade, komplexa samtal visar Hägerfälths (2004) undersökning av smågruppssamtal i flerspråkiga klasser som läser ämnet naturkunskap. Det krävs nämligen att uppgifterna är ”varierande” och av ”utredande eller argumenterande karaktär”. Dessutom måste uppgifterna inte bara uppmuntra eleverna att samtala med varandra utan uppgifterna behöver vara utformade så det krävs att alla elever är aktiva och kommunicerar för att de ska kunna slutföra uppgiften i fråga. Uppgifterna bör därutöver vara *kognitivt utmanande* utan att ställa för höga krav.

För att ett gruppsamtal ska bli produktivt och lärande behöver samtalet organiseras så att alla elever samtalar aktivt och strukturerat. Men för att samtalet både ska leda till språkutveckling och till att elever utvecklar ämneskunskaper behöver uppgifterna också formuleras så att eleverna måste använda ett *ämnesspecifikt språk*, och inte bara ett *vardagsspråk*, för att lyckas med uppgiften. Före skolstart utvecklar barn ett muntligt vardagsspråk som karaktäriseras av vardagligt och personligt innehåll. Efter skolstart utvecklas också ett så kallat *skolspråk* som karaktäriseras av att det, i jämförelse med vardagsspråket, är mer abstrakt och formellt, oftare skriftligt och monologiskt (Hedeboe & Polias, 2008). Varje skolämne har dessutom sina ämnesspecifika ord men det finns också ord som tillhör det ämnesneutrala ordförrådet; ord som är formella och som förekommer i många ämnen, exempelvis *fastställa*, *motsvara*, *avta*, *påfallande*. Dessa ord förväntas elever i de högre årskurserna förstå och därför förklaras de sällan av läraren. Även ord som har olika betydelser i olika skolämnena kan vålla problem. Exempelvis kan orden *rymmer*, *volym*, *teckna*, *axel* ha en vardaglig betydelse och en annan betydelse i matematik.

Då många flerspråkiga elever ska lära sig svenska språket och ämneskunskaper parallellt menar Gibbons (2016) att stöttning kan fungera som en bro mellan det talade vardagsspråket och det mer avancerade skrivna skolspråket. När eleverna interagerar med varandra kan de använda sitt vardagsspråk för att förklara och ställa frågor och de kan tillsammans förhandla om ord, om texters struktur och språkliga drag eller om ämnesinnehåll för att på så sätt utveckla skolspråket. När man undervisar nyanlända elever är det viktigt att komma ihåg att eleverna har ett mer utvecklat vardagsspråk på modersmålet än på svenska vilket innebär att man måste ta hänsyn till detta när man med hjälp av stöttning bygger broar mellan vardagsspråk och skolspråk i undervisningen (Kaya, 2016).

Ett exempel på en aktivitet där gruppsamtalet är lärande och där eleverna förväntas gå från ett vardagsspråk till att använda både ett mer formellt skolspråk och ett ämnesspecifikt språk är **Expertgrupper och hemgrupper** (Gibbons 2016, s. 74–75).

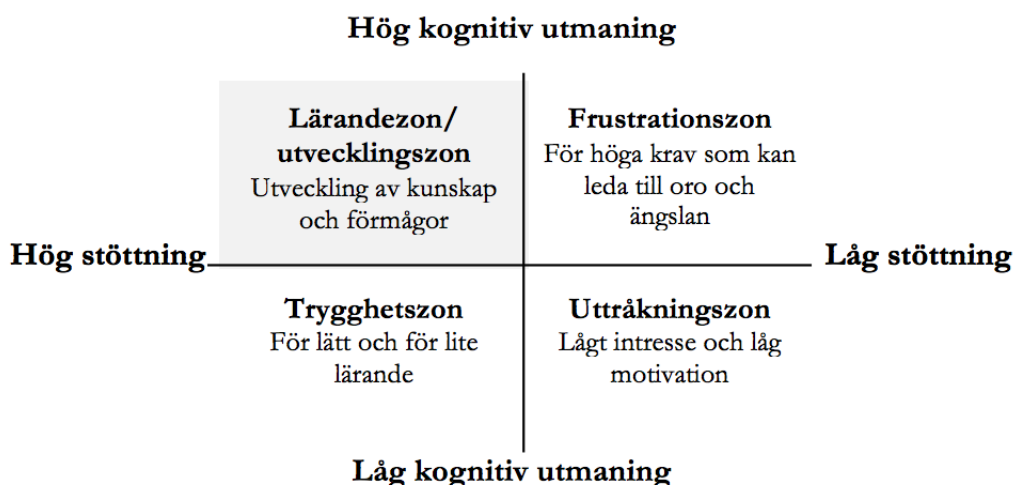
Eleverna delas in i grupper och blir expert på varsitt område inom ett gemensamt ämnesområde. Exempelvis kanske temat i undervisningen är ”svenska djur” och då blir en grupp experter på älgar, en grupp på rådjur etc. När eleverna i expertgrupperna har samtalat, läst, lyssnat, tittat och blivit ”experter” på sitt djur samlas de i sina hemgrupper (där det finns en expert på varje djur) och redovisar för varandra. Alla i hemgruppen antecknar fakta om djuren, eftersom alla sedan ska skriva en text om svenska djur med adekvat ämnesspråk. På detta sätt behöver alla elever vara aktiva eftersom de inte bara ska förstå ämnesinnehållet utan även i samtal kunna förklara det för sina klasskamrater.

Undervisning måste utmana

För att kunna hålla en kognitivt hög nivå på undervisningen krävs höga förväntningar på alla elever och att undervisningen utmanar och utvecklar elevernas kunskaper och förmågor. Undervisningen behöver anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov, vilket är en stor utmaning. Mariani (1997) menar att relationen mellan kvantiteten och kvaliteten på de krav läraren ställer på eleverna, samt den stöttning som undervisningen erbjuder, är av största vikt för att anpassa undervisningen. Undervisning som är kognitivt utmanande samtidigt som den erbjuder hög grad av stöttning är nämligen optimal för lärande i zonen för närmaste utveckling (Vygotskij 1978). I följande modell illustreras relationen mellan utmaning och stöttning i övre fältet till vänster.

Figur 1.

Undervisningens och lärandets fyra zoner (fritt efter Mariani, 1997 och Gibbons, 2016).



Att anpassa undervisningen utifrån varje elevs förutsättningar och behov behöver således inte innebära att eleverna ska arbeta med olika uppgifter. Det är snarare graden

och formen av den stöttning som undervisningen erbjuder som bör variera mellan eleverna.

Flerspråkighet som resurs

Det är en utmaning att skapa tankemässigt krävande uppgifter och anpassad stöttning i en elevgrupp där spridningen i språk och kunskapsutveckling är stor. För nyanlända och flerspråkiga elever är det nödvändigt att de ges möjlighet att tänka, läsa, skriva och samtala på ett språk de behärskar för att de ska kunna utveckla nya kunskaper. Således är det viktigt att se till att eleverna får använda alla sina språk som resurs i lärandet och att man drar nytta av elevernas flerspråkighet i undervisningen.

Undervisning där eleverna är aktiva, interagerar med varandra, blir tankemässigt utmanade och får använda sina olika språk som resurs kan se ut på olika sätt. Här ges några exempel (Kaya, 2016; Celic & Seltzer, 2011):

- Elever kan i par eller i mindre grupper samtala, diskutera, brainstorma idéer och tankar och reflektera kring ämnesinnehållet på valfritt språk. När de sedan muntligt eller skriftligt ska dela med sig av vad de kom fram till ska detta ske på svenska, vilket de troligtvis behöver ta hjälp av varandra för att kunna formulera.
- Elever kan innan lektionen ha läst texter eller arbetat med ämnesinnehållet på sina respektive modersmål, kanske med hjälp av studiehandledare, för att bygga upp förståelse. Under lektionen får de diskutera och samarbeta kring innehållet i par eller i mindre grupper på valfritt språk – på modersmålet, på svenska eller på annat gemensamt språk.
- Elever kan få lyssna på något som rör ämnesinnehållet på svenska, exempelvis via radio, tv eller inlästa texter för att sedan diskutera innehållet på valfritt språk. Här kan man även välja att eleverna ska anteckna under lyssnandet och om man i så fall ska styra vilket språk de ska använda. Efteråt får de jämföra anteckningar, samtala och använda valfritt språk för att förstå och skapa mening av det de lyssnade på.
- Elever kan under förberedelsefasen, när de behöver ta reda på så mycket som möjligt om ett ämne, använda alla språk de kan för att läsa texter, söka information, skriva tankekartor eller fylla i planeringsmodeller och sedan presentera detta på svenska.

Att inkludera elevernas modersmål i undervisningen bidrar inte enbart till att eleverna får en ökad förståelse och en gynnsam kunskapsutveckling. Det innebär även att både modersmålet och svenska språket utvecklas samtidigt som arbetssättet stärker elevernas självkänsla och identitet vilket forskare menar ökar elevernas motivation, engagemang och lärande (Axelsson, 2013; Creese & Blackledge, 2010).

Samtal om text kräver kunskap om texttypen

I läroplanens olika kursplaner ställs krav på att eleverna i undervisningen ska möta olika typer av sakprosatexter och skönlitterära texter. I kursplanerna för ämnena svenska och svenska som andraspråk är *beskrivande, förklarande, utredande, instruerande* och *argumenterande* texter, och dessa texters syften, struktur och språkliga drag, ett centralt innehåll som undervisningen ska behandla. Eftersom det inte enbart är i de två svenskämnen som eleverna möter dessa texttyper är det gynnsamt med ämnesövergripande arbete för att eleverna ska möta de olika texttyperna i meningsfulla sammanhang. Texttyperna utvecklas och blir mer ämnesspecifika och abstrakta ju högre upp i årskurserna eleverna kommer och därför behövs textsamtal för att alla elever ska utveckla sin läsning och sin förståelse.

Elever behöver inte bara kunna läsa och förstå olika texttyper, de behöver även kunna använda dem i tal och skrift genom att eleverna exempelvis ska kunna berätta, beskriva, återge, förklara, motivera och framföra egna åsikter. För att kunna göra detta krävs det att eleverna har kunskap om att varje texttyp har ett speciellt syfte, en specifik uppbyggnad och dessutom kännetecknas av vissa språkliga drag.

Elever behöver kunna föra muntliga och skriftliga resonemang av olika slag. Det kan handla om att jämföra resultat och föra resonemang om likheter och skillnader eller kanske föra resonemang om resultats rimlighet. Resonemangen kan även handla om orsaker till och konsekvenser av något och då även beskriva komplexa samband. Resonemang kännetecknas av att ha specifika syften, en viss struktur och typiska språkliga drag som undervisningen behöver behandla. Undervisningen behöver därför organiseras och genomföras så att eleverna ges rika möjligheter att inte bara resonera utan även samtala om *hur* man för ett resonemang inom ett visst ämnesområde. För att initiera ett ämnesövergripande arbete mellan ämneslärare, lärare i svenska och svenska som andraspråk samt modersmålslärare och studiehandledare kan följande frågor vara bra att utgå ifrån:

- Vad innebär det att föra resonemang i skolans olika ämnen?
- Vilken struktur och vilka språkliga drag har dessa resonemang?
- Vilka sambandsord krävs exempelvis för att skapa resonemangskedjor i flera led (*det leder till, eftersom, därför att*) eller för att problematisera (*å ena sidan... å andra sidan...*)?
- Vad kännetecknar ett väl underbyggt, det vill säga ett logiskt och tydligt, resonemang? Vilka sambandsord krävs för att förtydliga och konkretisera ett resonemang med hjälp av exempel (*särskilt, exempelvis, i synnerhet*) eller konsekvensbeskrivningar (*på grund av, kan leda till*)?

Elever behöver dessutom uppmärksammas på att man inte använder språket på samma sätt när man resonerar muntligt som när man resonerar skriftligt. Att man undervisar om detta och ger möjligheter att använda språket i olika sammanhang, är av yttersta vikt för att eleverna ska kunna genomföra muntliga resonemang med fungerande struktur och god anpassning till syfte, mottagare och sammanhang. Men det är minst lika viktigt när det gäller skriftliga texter, både för att eleverna ska kunna läsa och förstå de olika texttyperna och för att de ska kunna skriva egna texter. Texter som de senare ska kunna samtala om.

Vikten av språkliga strategier

I de båda svenskämnen är *språkliga strategier* för att minnas och lära ett centralt innehåll som undervisningen ska behandla i grundskolans alla årskurser. Denna metakognitiva förmåga innebär att eleverna är medvetna om hur de med hjälp av språket lär sig olika saker och vilka språkliga strategier de då kan använda sig av för att minnas och förstå.

Utöver strategier för att minnas och lära kan språkliga strategier även innebära språkinlärningsstrategier av olika slag, exempelvis lässtrategier eller strategier för att skriva olika typer av texter men även strategier för att samtala eller strategier för att lära nya ord. För att eleverna ska kunna utveckla språkliga strategier krävs det att man i undervisningen samtalar om dessa strategier och hur de kan användas.

För att kunna läsa och förstå olika texttyper behöver eleverna kunna välja och använda de lässtrategier som är effektivast för texttypen i fråga. Det kan innebära att eleverna ska göra sammanfattningar av innehållet och göra olika slags kopplingar eller kanske föra resonemang om textens budskap. Samtal om text och samtal om olika språkliga strategier är alltså viktiga delar av en undervisning som vill utveckla elevernas läsförståelse. För att eleverna ska förstå en text är det flera aspekter som är viktiga, exempelvis motivation, avkodningsförmåga, läshastighet samt förmågan att göra inferenser. Inferenser är slutsatser om innehåll, samband och ords betydelse som vi drar utifrån sammanhang i texten. De inferenser vi drar kan vara baserade på vår omvärldskunskap, på det vi redan vet, men också på det vi förväntar oss i sammanhanget. Men för att förstå en text behöver man även förstå de enskilda ord som texten består av.

Strategier för ett vidgat ordförråd

Ett rikt ordförråd är en viktig faktor för hur väl man kan förstå och ta till sig innehållet i en text (Read, 2000). Det är dessutom en väldigt viktig faktor för skolframgång när det gäller elever som lär på sitt andraspråk (Saville-Troike, 1984; Laufer, 1997). Studier (exempelvis Laufer, 1997) visar att läsare behöver förstå 95 % av orden i en text för att

någorlunda kunna förstå textens innehåll. Läger man till det faktum att elever som lär på sitt andraspråk ofta har ett mindre omfattande ordförråd på andraspråket (Verhoeven & Vermeer, 1985) samt en grundare kunskap om ordens betydelse (Verhallen & Schoonen, 1993; Vermeer, 2001; Golden, 2005) inser man att textsamtal är oerhört viktiga för att utveckla elevernas ordförråd. När eleverna möter ord de inte förstår kan det vara ohållbart att fråga om, eller slå upp, ords betydelser varje gång. Därför bör textsamtal även bidra till att eleverna utvecklar olika ordförståelsestrategier, vilket hjälper eleverna att bli goda ordinlärare (Enström, 2013). I en studie av Lindqvist, Guvå, Lundenmark och Wewel (Lindqvist et al, 2013) fick elever i åk 5 möjlighet att ta del av, och i undervisningen träna på, följande strategier när de mötte nya ord:

Figur 2.

Strategier för ordförståelse (Lindqvist et al 2013, s. 132; Wiksten fd Bjerregaard 2014).

Så här kan du göra för att förstå ett främmande ord:

- Vad står i meningen före ordet? Vad står i meningen efter ordet? Får du några ledtrådar till vad ordet kan betyda?
- Vad har ordet för funktion i meningen?
 - Är det någon som gör något?
 - Är det en sak?
 - Är det ett ord som beskriver hur något ser ut? Osv.
- Vilka ord i meningen hör ihop?
- Går det att förstå meningen även om man tar bort ordet?
- Går det att dela upp ordet i flera ord? Hjälper det?
- Känner du igen ordet från ett annat språk?

I undervisningen läste eleverna först en text gemensamt och därefter tränade de på de olika ordförståelsestrategierna. Detta ledde till att de utvecklade strategier som var viktiga för dem för att förstå texter, som de senare läste på egen hand. Nästa moment i undervisningen bestod av stöttande samtal. Lärare och elever samtalade då om olika typer av frågor till text och om vilka olika nivåer dessa frågor kunde vara på.

Figur 3.

Frågor till text (Lindqvist et al 2013, s. 132).

Olika typer av frågor

- På raderna: Svaren står tydligt i texten.
- Mellan raderna: Du måste tänka lite mer och försöka lista ut vad författaren menar.
- Bortom raderna: Du får fundera över vad du själv tycker och tänker eller berätta vad du tror kommer hända.

Efter att de gemensamt hade diskuterat huruvida det var på, mellan eller bortom raderna-frågor fick eleverna sedan besvara olika frågor till den text de tillsammans hade läst. Det forskarna i denna studie reflekterade över var att det inte bara var ordförrådets storlek som hade betydelse för elevernas läsförståelse utan att förståelsen även berodde på vilka strategier eleverna hade för att förstå ord och hitta svar i texten. Studiens resultat visar att det är av yttersta vikt att undervisningen inte bara ger eleverna möjlighet att utveckla förmågan att läsa mellan och bortom raderna utan att eleverna även får utveckla ordförståelsestrategier. Lindqvist et al (2013) menar att dessa strategier tjänstgör som viktiga verktyg eftersom ett bristande ordförråd hos exempelvis elever som läser på sitt andraspråk kräver strategianvändning i högre utsträckning än för elever som läser på sitt modersmål. Maria Wiksten fd Bjerregaard (2014) beskriver i en inspelad föreläsning hur man kan arbeta med strategier för ordförståelse under och efter läsning av en läromedelstext i biologi i syfte att eleverna ska bli framgångsrika läsare i alla ämnen.

Ovan nämnda studie (Lindqvist et al, 2013) visar dessutom att det finns vissa *kritiska aspekter* när det gäller elevernas förmåga att besvara frågor kring en text. Första aspekten handlar om att eleverna naturligtvis måste förstå texten de läser för att kunna svara på frågor om densamma. Andra aspekten innebär att eleverna behöver förstå själva frågan som ställs. Den tredje aspekten handlar om att eleverna behöver kunna formulera ett svar där de synliggör sin förståelse av texten så att läraren kan få syn på vad eleven förstått. I denna process är samtal om text viktigt eftersom eleverna där ges möjlighet till utökad förståelse samtidigt som de utvecklar olika språkliga strategier. När man under textsamtalet ställer frågor om textinnehållet behöver man säkerställa att förståelse finns för ämnesinnehållet genom att se till att svaren inte kan kopieras ur texten. Ett exempel som synliggör dessa kritiska aspekter är följande text skriven av Eija Kuyumcu, där en läsare faktiskt kan besvara läsförståelsefrågorna *utan* att förstå vad texten handlar om:

Figur 4.

Läsförståelsefrågor som kan besvaras utan att man förstår (Kuyumcu, opublicerat)

Barberasp och jambill

Luftvärmigheten och jordmånen är två av de görare som påverkar lomusståndet i den svenska lomusen. Så är fallet t ex på Gotland. Där har lomusen utvecklat xandrag som saknas på andra håll i landet. Där fripperar det av xanarter som är svåra att çika i den svenska lomusen. Två içotiska xanarter i den svenska lomusen, speciellt på våren, är barberasp och jambill. Barberasp är ofta konşpfärgad men den kan också flanderar som pembemkulört. Jambilen är alltid lass- eller morkulört. Båda dessa lomusar är frälsta på Gotland. Du må icke pflückar dere!

Några kontamina:

- Var kan du çika barberasp och jambill i Sverige?
- Varför upplantas dere enbart där?
- Varför fripperar vissa xanarter just på Gotland?
- Vilken kulör har barberasp?
- Vilken kulör har jambill?
- Får man pflückar dere på Gotland? Eventuellt varför ej?

Testa nu att i stället besvara denna fråga:

- Vilken tycker du bäst om - barberasp eller jambill? Motivera varför.

Cirkelmodellen och textsamtal

Utöver att läsa och förstå behöver elever även kunna skriva olika slags texter. Det är därför viktigt att man i undervisning om vad som kännetecknar olika texttyper och om hur man kan skriva texter med rätt struktur och språkliga drag. Likväl som eleverna behöver utveckla lässtrategier av olika slag behöver de dessutom utveckla skrivstrategier.

Textsamtalen fyller en viktig funktion även vid undervisning i skrivande och skrivstrategier.

En pedagogisk modell, som framförallt ger elever möjlighet att utveckla skrivstrategier, är genrep pedagogiken (Rothery, 1996; Christie & Derewianka, 2008). Det genrep pedagogiska arbetet genomsyras av att man samtalar om text före, under och efter skrivandet. Genrep pedagogik syftar till att ge lärare verktyg ”för att bättre kunna undervisa elever i textförståelse, textbeskrivning och textproduktion i olika ämnen” (Hedeboe & Polias 2008, s. 12).

Den genrepedagogiska undervisningsmodellen kallas ofta cirkelmodellen, eller cykeln för undervisning och lärande (Hedeboe & Polias 2008, s. 15), och består av fyra olika faser som är bra att ha som utgångspunkt i sin undervisning.

I cirkelmodellens första fas utgår man ifrån elevernas förförståelse för ämnet. Syftet med fasen är att aktivera elevernas förkunskaper och se till att man har en gemensam grund att stå på inför det fortsatta arbetet. Samtal om text i första fasen handlar därför mycket om att prata om innehållet i texter och koppla det till elevernas erfarenheter eller gemensamma upplevelser. I den andra fasen samtalar man mer om texttypens syfte, struktur och språkliga drag utifrån *en modelltext* som man har valt ut. Modelltexter är texter som tydligt visar texttypens syfte, struktur och språkliga drag och kan vara skrivna av läraren, elever eller utgöras av andra autentiska texter. Under denna fas undersöks alltifrån hur man bygger upp olika typer av texter till val av specifika ord och begrepp. I den tredje fasen skrivs en gemensam text. Samtalet under denna fas handlar mycket om kunskap som eleverna utvecklat under första och andra fasen. Läraren kan vara sekreterare och leda skrivarbetet men det är eleverna som är aktiva och talar om hur texten ska struktureras och vad den ska innehålla. Under det gemensamma textskrivandet samtalas om såväl ordval som meningsuppbyggnad och relevant innehåll. Läraren ställer frågor och tänker högt under arbetets gång. Fas tre blir då ett sätt för läraren och eleverna att tillsammans modellera skrivprocessen samtidigt som skrivprodukten synliggörs. Först i fas fyra är det dags för eleverna att på egen hand skriva en egen text med liknande struktur och språkliga drag som de texter de mött i fas två och tre, men med ett nytt innehåll. Låter man dessutom eleverna arbeta i par under fas fyra skapas ytterligare tillfällen för eleverna att samtala om den text de skriver genom att förhandla om textens form och innehåll. Att låta eleverna ge respons på varandras texter efteråt skapar ännu fler möjligheter för eleverna att samtala om texterna vilket bidrar till att de utvecklar texterna i ännu högre grad.

Lärare som arbetar med cirkelmodellens alla faser anser att eleverna får möjlighet att utveckla ämneskunskaper samtidigt som de utvecklar ämnesspråket och får verktyg för att kunna producera mer avancerade texter (Johansson & Sandell Ring 2012, s. 31). Samtidigt finns det risker med alla specifika undervisningsmodeller, så även cirkelmodellen. Modeller kan börja leva sitt eget liv och om läraren inte bottenar i teorierna bakom, och kanske inte heller anpassar modellen till elevgruppen, undervisningsinnehållet och sitt eget sätt att undervisa, finns en uppenbar risk att modellen blir mekanisk eller instrumentell (Liberg 2009, Kaya 2016).

Sammanfattning

Stöttande textsamtal där elever och lärare interagerar och samtalar om texters innehåll, form och funktion är nödvändigt för att elever ska utveckla både språk och

ämneskunskaper samt förstå texterna de möter i undervisningen. För ökad förståelse är det därför av stor vikt att eleverna i undervisningen ges stort talutrymme samt många och varierade möjligheter till interaktion, i helklass och i mindre grupper. Att eleverna får möta och använda nya ord och begrepp på flera olika sätt i olika sammanhang är avgörande för gynnsam språk- och kunskapsutveckling. Detta innebär att vi lärare behöver planera för textsamtal före, under och efter läsning men även planera för anpassad stöttning så alla elever kan delta utifrån sina olika förutsättningar.

Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2:a utg.) Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Barnes, D.R. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited: making meaning through talk*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, The City University of New York. Iakttagen 2018-05-07 p.: www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf
- Christie, F. & Derewianka B. (2008). *School Discourse. Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1989). *Common knowledge: The development of Understanding in the classroom*. (Repr.ed.) London: Routhledge.
- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 169-195). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Förståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora 227. Oslo: UniPub Forlag.

Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning - ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I Olofsson, M. (red.) (2004). *Symposium 2003: Arena andraspråk* (s. 44-60). Stockholm: HLS förlag.

Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hägerfelth, G. (2004). *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum: en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk*. Diss. Lund : Univ., 2004. Malmö.

Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 605-631). (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. I J. Coady & T. Huckin (red.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (s. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Ledin, P., Holmberg, P., Wirdehn K., & Yassin, D. (2013). Skrivundervisning bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. I: *Resultatdialog 2013*. (Vetenskapsrådets rapportserie 4:2013.) Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 89-101).

Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv I: Juvonen, P. (red.) (2009). *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7-8 november 2008*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro: Univ., 2002. Örebro.

Lindberg, I & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481-518). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, E., Guvå, L., Lundenmark, P. & Wewel, Å. (2013). Flerspråkiga elever som strategiska läsare. I Olofsson, M (red.) (2013). *Symposium 2012: lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 124-141). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Mariani, L. (1997). Teacher support and Teacher Challenge in Promoting Learner autonomy. *Perspectives: A journal of TESOL Italy* 23 (2).

Maybin, J, Mercer, N & Steirer, B (1992). Scaffolding Learning in the Classroom. In Norman, K (red). *Thinking Voices: The Work of the National Curriculum Project*. Hodder & Stoughton for the National Curriculum Council, London.

Read, J.A.S. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I Hasan & Williams (red) *Literacy in Society*. Applied Linguistics and Language Study. Longman.

Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly* 18:2.

Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatavhandling Stockholm: Stockholms universitet, 2011. Stockholm.

Skolverket (2014). *Bedömningsaspekter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *Kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

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

Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13.

- Verhoeven, I. & Vermeer, A. (1985). Ethnic group differences in children's oral proficiency in Dutch. I: G. Extra & T. Vallen (red.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, s. 2.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wells, G. & Wells, J. (1984). Learning to talk and talking to learn. *Theory into practice*, 23 (s. 190-197).
- Wiksten fd Bjerregaard, M. (2014). *Framgångsrika läsare i alla ämnen*, <http://youtube/WNrjL0O3CYA>
- Wiksten fd Bjerregaard, M. (2014). *Strategier för ordförståelse*, <http://youtu.be/-nT4xgKUhrA>
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (s. 89-100).