

Läs och skriva faktatexter

Catarina Schmidt, Göteborgs universitet

Elever behöver genom undervisningen få vara med om att läsa, samtala om och skriva faktatexter för att förstå olika ämnesinnehåll. I förskoleklassen och årskurs 1 kan eleverna läsa och skriva faktatexter tillsammans med sin lärare för att sedan stegvis utmanas att göra det mer självständigt. För att få fram underlag till egna faktatexter kan eleverna läsa faktatexter, men också observera, göra experiment eller intervjua personer som har kunskap inom ett visst område. Den här artikeln belyser den struktur och den explicita undervisning som krävs för att elever i de tidiga skolåren ska klara av att i processer över tid sammanfatta, jämföra, dra slutsatser och visa egen kunskap i relation till faktainnehåll i olika ämnen.

Faktatexter

Faktatexter av olika slag spelar en viktig roll i skolans alla ämnen och kan återfinnas i tryckta faktaböcker och läromedel liksom i filmer, tv-program och webbaserad information. Många elever dras till och väljer självmant att titta i faktaböcker. De kan upplevas som lättillgängliga då eleverna med hjälp av rubriker och bilder ofta kan lista ut vad böckerna handlar om. Många faktatexter tar upp ämnesinnehåll i NO och SO som elever fascinerar av och det kan vara *ett sätt* att utgå från elevernas intressen och erfarenheter i undervisningen.

Faktatexter går inte enkelt att definiera som en enskild kategori av texter eller texttyper. Exempelvis kan faktatexter vara skrivna på ett berättande och personligt sätt eller mer exakt och förklarande. Faktatexter kan vara allt från biografier till bruksanvisningar, uppslagsböcker, nyhetsartiklar och olika läromedelstexter (Gear, 2015). Gemensamt för faktatexter är att de säger något om verkligheten och ofta innehåller informationskällor som diagram, bilder och bildtexter och faktarutor.

I alla ämnen ingår beskrivande, förklarande och återberättande texter, vilka ofta utgör exempel på det som vi med ett gemensamt namn kallar faktatexter. En beskrivande text utgår från ett övergripande innehåll, exempelvis fakta om älgen, som byggs upp av olika delar av underordnat innehåll, exempelvis älgens utseende, boplatser och föda. En förklarande text utgår från något slag av problem som reds ut med en eller flera slutsatser. I en återberättande text skildras ett händelseförlopp eller en situation i kronologisk ordning, något som exempelvis är vanligt när det gäller läromedelstexter i ämnet historia.

Läromedel som är skrivna för att kunna användas under ett helt läsår är ofta mer övergripande och beskriver olika kunskapsområden mer kortfattat än en faktatext som fokuserar enbart ett visst kunskapsområde. En mer översiktlig återgivning kan innebära att innehållet blir begränsat och att eleverna inte erbjuds fördjupad läsning kring ett fenomen eller kunskapsområde. De läromedel, texter och medier som används i olika ämnen behöver väljas med omsorg och granskas kritiskt så att de uppfyller syftet med undervisningen. Utmaningen ligger i att välja texter i undervisningen som tillgodoser elevernas behov i relation till det aktuella kunskapsområdet. Det kan ofta innebära att undervisningen behöver utgå från såväl läromedelstexter som andra faktatexter. De faktatexter som används behöver baseras på olika medier. För att kunna individanpassa undervisningen behöver faktatexter inom ett visst kunskapsområde därför finnas tillgängliga på olika svårighetsgrader.

Faktatexter i alla ämnen

Undervisningen behöver ge eleverna många tillfällen att läsa, skriva och lära utifrån olika slags faktatexter. Detta kan göras i flera ämnen, vilket tydliggörs i kommentarmaterialet för svenska på följande sätt:

Alla skolans ämnen har ansvar för att inom ramen för ämnet, studera de olika texter som används i undervisningen. Svenskämnet har alltså inte ensamt ansvar för att eleverna kan läsa facktexter som hör till andra ämnen. Däremot kan eleverna ta med sig det de lär sig om sakprosatexter på lektionerna i svenska till andra ämnen. På så sätt kan de lättare läsa och förstå texter i exempelvis historia.
(Skolverket, 2021 s. 19)

Citatet pekar mot det arbete med faktatexter som undervisningen behöver ge utrymme för inom olika ämnen. Givetvis kan det lika gärna vara så att de faktatexter som eleverna läser och författar i exempelvis NO eller SO kan utgöra underlag för undervisningen i svenska och svenska som andraspråk.

När eleverna lär om exempelvis yrken och verksamheter i närområdet, eller om olika konstruktioner och deras mekanismer kan konkreta och praktiska moment kombineras med läsning av faktatexter. Här finns också möjligheter att skapa broar mellan olika typer av texter, som exempelvis beskrivande, förklarande och berättande texter.

När eleverna ges möjlighet att utveckla en god förförståelse om ett innehåll kan de successivt klara av att läsa betydligt svårare texter om innehållet, än om de helt saknade förhandsinformation. Detta är avgörande för alla elever, och inte minst för flerspråkiga elever (Cummins, 2000, 2001; Gibbons, 2006).

Läsa och samtala om faktatexter

Det är alltså viktigt att eleverna får stöd i att tolka och förstå innehållet i faktatexter. Texternas ämnesspecifika ord och begrepp måste förklaras för eleverna. Det kan exempelvis göras i samband med dialogisk högläsning. Det är alltså inte enbart skönlitteratur som kan utgöra underlag för dialogisk högläsning. Det kan alla slags texter göra, så också faktatexter. Det är heller inte enbart i ämnet svenska som lärare kan läsa högt för eleverna. Även i andra ämnen kan högläsning ge eleverna förförståelse och introducera olika ämnesinnehåll. Samtal om innehållet i faktatexter kan stödja eleverna i att nå förståelse så att de på sikt kan dra slutsatser av innehållet.

Det är väsentligt att eleverna uppmanas att koppla innehållet i faktatexterna till sin egen värld och sina egna erfarenheter. För att leda in eleverna mot det som utgör det *väsentliga innehållet* eller *huvudbudskapet* i en text är det avgörande att man som lärare ställer väl avgränsade frågor i relation till textens innehåll. Ett sätt kan vara att utgå från en bild eller en filmsekvens som ingår i texten och låta eleverna få en fråga att fundera över två och två. På så sätt kan läraren skapa ett samtalsklimat där alla elever vågar pröva att lägga fram olika slutsatser. Samtal behöver också föras om de grafiska informationskällor som ofta ingår i faktatexter i form av exempelvis innehållsförteckningar och stapeldiagram (Gear, 2015).

Lärarens sätt att berätta och förklara på är avgörande för att elevernas nyfikenhet ska väckas och det kan också fungera som en brygga mellan ett vardagligt språkanvändande och ett mer explicit och akademiskt språk (Wedin, 2008). Eleverna behöver också erbjudas tillfällen att uttrycka längre tankegångar. När eleverna ställer frågor, tänker högt, spekulerar och korrigerar sig själva eller varandra, innebär det att de sätter ord på sådant de håller på att lära sig. Klassrumsforskaren Robin Alexander (2008) benämner detta ”learning talk”. Han och många andra klassrumsforskare belyser vikten av att ge eleverna utrymme för egen medveten reflektion kring olika delar av ett ämnesinnehåll. När eleverna sätter ord på den förståelse de har av ett ämnesinnehåll innebär det aktiv språkanvändning i linje med Cummins (2000, 2001). På så sätt får de möjlighet att nå djupare kunskaper om innehållet.

Utifrån ett längre forskningsprojekt¹, där flerspråkiga elever i Danmark följts under de första skolåren, påpekar Ulla Lundqvist (2015) att elever som läser på sitt förstaspråk kan ”utnyttja alla textens informationskällor genom sin internaliserade kännedom om språket medan flerspråkiga barn inte nödvändigtvis kan väntas vara bekanta med alla dessa” (s. 227–228). Om eleverna lär sig om en citronfjärils livscykel kan de genom webbtexter, filmer, faktatexter, bilder och webbsidor introduceras för en mängd *delprocesser* i livscykeln där fjärilshonan lägger ägg och där larver kläcks, förpuppas och blir till nya fjärilar. Lundqvist (2015) framhåller vikten av att eleverna i detta sammanhang uppmärksammas på substantiv som exempelvis *förpuppning*, *parning* och *övervintring*. I detta fall är det verb som ändras till substantiv. Överhuvudtaget är det viktigt att lyfta fram betydelsebärande ord i en faktatext. Det är även väsentligt att visa på de ord som fogar samman en text, så kallade sambandsord, som exempelvis *också* och *därefter*. Det är, som betonats tidigare, avgörande med ett tillåtande klimat så att eleverna vågar fråga eller tänka högt om vad exempelvis ordet cykel kan betyda; både när det gäller fjärilars livscykler och deras egna cyklar.

Före, under och efter läsningen

Ett sätt att aktivera elevernas förkunskaper och engagemang *före* läsningen är att i ett första steg samla allt vad de vet om det aktuella kunskapsområdet och i ett andra steg samla allt eleverna vill lära sig mer om. En inventering av klassens gemensamma kunskaper kan innebära att eleverna ställer frågor och drar slutsatser. Ytterligare ett sätt att stödja aktiv läsning kan vara att uppmana eleverna att skriva en lista på de ord som ingår i texten och som de tror har att göra med innehållet. Också dessa ord kan ordnas i grupper med tillhörande rubriker.

Under läsningen kan lärare och elever tillsammans upptäcka och utforska innehållet i en faktatext. I gemensam läsning av en faktatext behöver eleverna successivt presenteras för ändamålsenliga strategier för att förstå innehållet. Det senare kan innebära samtal om rubriker och bilder eller att eleverna får sammanfatta en filmsekvens eller ett textstycke. Exempelvis kan några stopp göras under det att eleverna ser på en film och de kan uppmanas att skriva upp vad de just sett och hört om. Ett sådant tillvägagångssätt kan innebära att eleverna stöds i att sammanfatta och ställa frågor till texten samt reda ut oklarheter (Palincsar & Brown, 1984). Lärarens roll blir att organisera trygga och

¹ ”Tegn po sprog” (Laursen, 2015).

dialogiska lärandemiljöer och presentera strategier för hur eleverna kan gå tillväga för att nå förståelse och dra slutsatser. Det är till en början viktigt att läraren modellerar, det vill säga konkret visar hur man kan göra för att förstå en faktatext.

Att läsa och samtala om faktatexter på de sätt som beskrivits här leder till att eleverna socialiseras in i *vad det är att läsa*. De erbjuds att delta och tänka högt kring innehållet med målet att nå förståelse. Ibland kan elever visa ett särskilt intresse för ett visst faktainnehåll, något som är viktigt att uppmuntra och bygga vidare på. Om eleverna tar med sig egna faktaböcker eller föremål till skolan kan det bli ett sätt för dem, och även andra elever, att i än högre grad koppla det de läser och skriver om till egna erfarenheter.

Efter läsningen kan eleverna uppmuntras att i par samtala om vad de lärt sig och kanske också vad de vill veta mer om. Om eleverna innan läsningen varit med om att dokumentera det som klassen gemensamt känner till och vill veta, kan en lämplig fortsättning vara att efter läsningen sammanfatta ny kunskap. Kanske finns ett så kallat VÖL-schema (VÖL= Vet, Önskar veta, Lärt mig) uppsatt som går att fylla på, eller så görs ett nytt schema. Genom att läsa och bearbeta faktatexter tillsammans kan eleverna successivt, på olika sätt och utifrån sina olika förutsättningar, överta strategier som presenteras och göra dem till sina egna, det vill säga internalisera dem.

Skriva faktatexter tillsammans

Även i det gemensamma skrivandet är det avgörande att elevernas erfarenheter och idéer integreras på sätt som stärker deras förförståelse. Processer som behöver ske *före* skrivandet rör sig om att samla och systematisera de kunskaper och erfarenheter som redan finns. Det kan, som beskrivits tidigare, handla om att läsa och samtala om faktatexter. Innan eleverna börjar skriva kan de också samla fakta genom att observera och skriva ner sina iakttagelser, genom att intervjua eller genom att ta fotografier eller filma en kort sekvens som dokumentation. På så sätt kan elever i förskoleklassen och årskurs 1-3 skriva och lära om ett pågående byggnadsarbete i kvarteret bredvid, om grodyngels utveckling eller kanske om nyhetsrapportering i olika medier kring ett visst tema.

När information samlas är stödstrukturer i form av exempelvis tankekartor, händelsekedjor eller listskrivande viktiga. Utifrån en studie där 93 texter granskats i årskurs 2 belyser Jenny Wiksten Folkeryd (2014) att de stödstrukturer eller modeller för skrivande som eleverna får tillgång till i undervisningen starkt påverkar deras eget skrivande. Beroende på om eleverna skrivit stödord eller tankekartor skapar de texter med olika typer av innehåll och struktur. De faktatexter där eleverna utgått från tankekartor gav i högre grad ”upphov till sammanhållna texter med många teman och utvidgningar” (Wiksten Folkeryd, 2014, s. 125). Det visade sig alltså att de olika teman

kring innehållet som samlats på en tankekarta stöttade eleverna i att ordna innehållet i en egen faktatext.

För att skriva en väl sammanhållen och begriplig faktatext är det av betydelse att kunna ordna textens innehåll i över- och underteman. Det är väsentligt att kunna klargöra idéer, sammanfoga dessa och på olika sätt specificera innehållet genom att ge mer information om exempelvis tiden och platsen för händelsen och anledningen till att saker förhåller sig på ett visst sätt (Wiksten Folkeryd, 2014). Fakta kan struktureras genom tankekarter, i tabeller och diagram eller i en överskådlig affisch med över- och underteman samt bilder som åskådliggör ett fenomen. Dessa gemensamma och strukturerade slutsatser kan sedan sättas upp i klassrummet och på det sättet fungera som visuella modeller över hur eleverna konkret kan gå tillväga för att samla och strukturera fakta.

I denna dels undervisningsaktivitet ges möjlighet att pröva någon eller några stödstrukturer för att samla fakta. Den övergripande frågeställningen för detta provande är hur man som lärare tillsammans med sina elever kan gå tillväga för att ta reda på mer fakta om ett visst kunskapsområde och sammanställa det. Sökandet efter kunskap kan göras genom de tidigare nämnda stödstrukturerna, men också genom att föra journal över iakttagelser, pröva en hypotes eller genom att intervjua någon. Efter det behöver informationen struktureras så att slutsatser kan dras. Dessa kan sedan jämföras med slutsatser från andra källor i ämnet. Det är viktigt att eleverna får göra detta tillsammans med sin lärare så att de lär sig att använda tillvägagångssätten.

Det är också väsentligt att göra eleverna uppmärksamma på olika texttypers särdrag; i det här fallet handlar det om vad som kännetecknar beskrivande, förklarande och återberättande texter och vad som skiljer dessa ifrån andra typer av texter. Samtal om olika texttypers särdrag behöver ingå i undervisning om hur man skriver texter inom olika genrer (Gibbons, 2006; Kalantzis & Cope, 2012).

I den så kallade *cirkelmodellen* fokuseras fyra faser i det gemensamma läsandet och skrivandet av faktatexter (se Gibbons, 2006, s. 91-104). Syftet med faserna och den explicita undervisningen är att stödja eleverna i att urskilja, funktionellt använda och skriva olika slags faktatexter.

Explicit undervisning handlar om att använda sina kunskaper i verkliga livet, språkförståelsen utvecklas alltså samtidigt som språket används i ett naturligt sammanhang. Den vill uppmuntra till aktivt deltagande i inläringen, till självständigt skrivande och till förmågan att se kritiskt på det sätt som språket används i autentiska sammanhang (...). (Gibbons, 2006, s. 91)

I den första fasen samlas information om det aktuella kunskapsområdet (Gibbons, 2006). Här är innehållet det centrala och målet är att få fram så mycket bakgrundkunskap som möjligt. Informationen kan samlas på en mängd olika sätt,

exempelvis genom undersökningar, böcker, filmer eller bilder. Informationen och de slutsatser som dragits skrivs ned och systematiseras i tankekartor, anteckningar eller ämnesspecifika ordbanker (se Gibbons, 2006, s. 93-94). Exempelvis kan olika iakttagelser av vattnets former och dess övergångar systematiseras i skrift och bild. Att aktivt systematisera fakta på detta sätt syftar till att på sikt bryta ner avståndet mellan texten och läsaren. Ett annat exempel är hur läraren och eleverna kan samla fakta kring älgen i en gemensam tankekarta, se figur 1.

Figur 1.

Modell för tankekarta om älgen



När den gemensamma tankekartan växer fram kan eleverna hjälpas åt med att skriva de olika orden som ingår. På så vis involveras de i delprocesser som förbereder dem för gemensamt eller mer självständigt skrivande längre fram.

I den andra fasen studeras texter inom genren för att eleverna ska få förebilder. Den gemensamma tankekartan kan då fyllas på och fördjupas. Målet för den andra fasen är att "eleverna ska bli bekanta med texttypens syfte, struktur och språkliga kännetecken" (Gibbon, 2006, s. 91-92). Gibbons betonar vikten av att låta eleverna bli bekanta med ett metaspråk, det vill säga sätt och strategier för att *tala om* form och funktion. Om den faktatext eleverna framöver ska skriva handlar om något som hänt i dåtid, behöver de exempelvis få undervisning i hur man skriver texter med imperfekt som tempus. Ett annat exempel är att eleverna kan behöva uppmärksammas på hur man strukturerar en faktatext med början, mitt och slut. Med samtal som förs på en metanivå avses här att man som lärare tar avstamp i elevernas konkreta erfarenheter av att använda och skapa egna faktatexter för att sedan samtala om hur det går till. De ord och begrepp som används för att tala om språkliga aspekter som grammatik, stavning och interpunktion

behöver vara väl avvägda och integreras i ett sammanhang för ett funktionellt syfte. Likaså behöver de eventuella regler eller termer som presenteras vara möjliga för eleverna att dra nytta av i sin egen språkanvändning (se Schmidt, 2016, s. 58).

I arbetet med att läsa och skriva faktatexter tillsammans med eleverna behöver man som lärare ta upp frågor om avsändare och källor. Varifrån hämtas den information som används i undervisningen? Vem eller vilka avsändare finns bakom en viss text och hur kan vi bedöma om den är trovärdig eller inte? I det text- och medielandskap som elever idag växer upp i är dessa frågor mycket viktiga. När man som lärare ställer sådana frågor till alla texter som används i undervisningen kan det på sikt stödja eleverna i att även ställa frågorna till de texter som de möter på fritiden.

I den tredje fasen skrivs en gemensam text. Eleverna får här möjlighet att delta aktivt med innehållsliga aspekter; något som de nu har beredskap att göra eftersom de tidigare deltagit aktivt i arbetet med att synliggöra faktatexters struktur. Gibbons (2006, s. 98) föreslår följande frågor:

- Vad måste vi börja med?
- Finns det något annat sätt att säga det på?
- Kan någon komma på ett bättre ord?
- Duger det här nu? Ser någon något som vi behöver ändra på?
- Kommer ni ihåg hur de andra texterna såg ut?
- Vad tycker ni vi ska ta upp sedan?

På detta sätt kan språk och innehåll fokuseras *samtidigt* som eleverna får se hur texten byggs upp. Den tredje fasen innebär att läraren och eleverna tillsammans utgår från tidigare delprocesser där innehållet på olika sätt bearbetats. Kanske används en tidigare utformad tankekarta över ett visst innehåll där ämnesspecifika ord och begrepp finns med.

Det är sedan i den *fjärde fasen* som eleverna skriver texter i par eller på egen hand. Eleverna har nu varit med om tre faser som förbereder dem inför mer självständigt skrivande. Delprocesserna i de tre tidigare faserna är avgörande för att eleverna ska klara av det mer självständiga skrivandet. Delprocesserna är också avgörande för att undvika att eleverna kopierar och skriver av meningar ur böcker eller källor på internet. I den fjärde fasen kan exempelvis tankekartan från figur 1 återkomma, men denna gång ska den handla om ett annat däggdjur. Elevernas nya tankekartor utgör ett stöd för de faktatexter som de ska skriva. Deras faktatexter kanske resulterar i häftade böcker eller e-böcker där elevernas egna illustrationer också ingår. På sidan 1 skriver de kanske allt om däggjurets utseende, på sidan 2 om boplatser och ungar och så vidare.

Precis som med alla modeller och metoder behöver läraren förhålla sig till cirkelmodellen på ett reflekterande sätt. Modellen behöver anpassas till eleverna tidigare kunskaper och erfarenheter. I förskoleklassen kan det innebära att eleverna företrädesvis skriver texter tillsammans med sin lärare samtidigt som de i hög grad görs delaktiga i processen. I de tillvägagångssätt som beskrivs ovan har inte betydelsen av elevernas egna illustrationer, i form av målade och ritade bilder eller tagna fotografier, lyfts fram. Många elever tar stöd i och utgår från sitt ritande när de skriver, vilket är avgörande i början av deras skrivutveckling. I en studie av elevers textproduktion i årskurs 3 intervjuades eleverna om vad de tyckte var betydelsefullt i sina texter (Borgfeldt & Lyngfelt, 2017). Samtliga elever framhöll betydelsen av modaliteterna färg och bild medan de såg skriften som ett komplement.

Att följa och stödja

Det som kännetecknar god undervisning i stort när det gäller att läsa, skriva och förstå texter gäller också för att läsa, skriva och förstå faktatexter. Gemensamma samtal om faktatexters och andra texters innehåll kan innebära att man som lärare får insikt i olika elevers förståelse och om det som undervisningen fortsatt behöver ge utrymme för. På vilka sätt tar eleverna till sig de strategier som presenteras? Klarar de av att dra fram textens huvudbudskap? Att som lärare följa och ge akt på undervisningens utfall är viktigt för att kunna planera undervisningen. Det är också viktigt att ge akt på och utveckla medvetenhet om det talutrymme som olika elever ges och hur tystare elever kan stödjas i sin kommunikation.

Genom att elever i allt högre grad skriver på datorer ökar möjligheterna att redigera texter. Olika slags rättstavningsprogram inbjuder till att prata om hur och varför ord stavas som de gör och till att eleverna själva försöker lista ut hur ord stavas eller korrigera stavningen. När man som lärare ger eleverna respons på deras faktatexter är det väsentligt att beröra både innehåll och exempelvis stavning. Genom att lyfta fram de specifika ord och detaljer i elevtexterna som förklarar ämnesinnehållet visar man eleverna att man har läst och engagerat sig i deras texter. På så sätt motiverar man dem i skrivandet. Respons som gäller stavning och meningsbyggnad behöver ta hänsyn till var varje elev befinner sig i sin språkutveckling. All respons behöver utgå från det som eleverna kan och bygga vidare på det. En viktig nyckel här är den kontinuerliga kartläggningen och dokumentationen av elevernas läs- och skrivutveckling.

I undervisningen kan eleverna få läsa sina texter högt för varandra i par, grupper eller kanske helklass. Eleverna kan då uppmuntras att reflektera över hur innehållet förklaras i de olika texterna och vad de eventuellt inte riktigt förstår. Allt detta bidrar till ett dialogiskt klassrum där språk- och skriftspråkutveckling kontinuerligt stöds och fördjupas i relation till varje elevs proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1978).

Vikten av sammanhang – att fånga det som berör

Att ge akt på elevernas reflektioner och erfarenheter och inkludera dem i undervisningen är ett sätt att skapa sammanhang för ämnesinnehållet. På vilket sätt inleds det aktuella arbetsområdet? Hur får vi med oss eleverna och hur berörs och involveras de i undervisningen? Lundqvist (2015) beskriver exempelvis hur ett arbetsområde kring *insekters livscykel* inleddes med en utflykt till Köpenhamns zoologiska museum, där eleverna studerade insekter och texter om insekter. Efter detta valde varje elev en insekt att arbeta vidare med. Genom att ge eleverna ansvar för att observera och dokumentera på olika sätt kan de göras delaktiga.

Runt varje elev finns ett sammanhang av personer som kan tänkas bidra till klassens lärande inom ett visst kunskapsområde. Att bjuda in anhöriga till elever som kan berätta och dela med sig av sina kunskaper är också ett sätt att samla fakta. På Manhattan New School i New York arbetade läraren Paula Rogovin med sina sexåriga elever på detta vis. Eleverna i den flerspråkiga klassen förde kontinuerligt samtal kring sådant de ville veta mer om. Genom att inventera vilka som skulle kunna ge svar på frågorna och berätta mer, kunde anhöriga eller andra personer ofta bjudas in till klassen. Ibland bestämdes tid för en intervju via Skype där eleverna hade olika ansvarsuppgifter från gång till gång. Klassen följde även ett pågående tunnelbanebygge i kvarteret bredvid där de intervjuade yrkespersoner som ingenjörer, geologer och byggnadsarbetare. Utifrån tunnelbanebygget skapade klassen också en gemensam poster med olika ord för varje bokstav i alfabetet, se figur 2.

Figur 2.

Fotografier från Manhattan New School. Författaren till denna artikel följde läraren Paula Rogovin och hennes sexåriga elever under tre dagar år 2011.



Genom att använda det innehåll som just nu är aktuellt i undervisningen kan ord och begrepp samlas och användas i ett sammanhang. Här blir det också naturligt att diskutera varför ord stavas som de gör.

Samma innehåll – flera texttyper och medier

När eleverna lär om ett kunskapsområde, som exempelvis *vatten*, kan flera ämnen integreras i undervisningen. Eleverna kan få möta och använda olika typer av texter om området. Dessa texter kan baseras på olika medier. En sådan ämnesövergripande undervisning kan innebära att eleverna läser faktatexter om vattnets kretslopp, skapar poetiska texter om vatten samt sjunger sånger om regn på engelska och andra språk. Kanske möter de också bilderboken *En stackars liten haj* (Sandén & Gustavsson, 2014) som handlar om pojken som är rädd för hajar och därför inte vågar bada i vare sig badkar eller hav. Ändå är det just i badkaret som pojken möter hajen, som visar sig vara ännu räddare och som kommit bort från sin mamma. Vägen mot den lilla hajens räddning går via stadens avloppssystem och reningsverk och slutligen når hajen det stora vattnet, havet. Den här bilderboken kan utgöra en av flera texter som ingår i undervisningen och som sammantaget innebär att eleverna aktivt använder språk. Eleverna kan ställa frågor om reningsverk och vattendrag i deras närhet. Läraren kan på så sätt stötta dem i att dra slutsatser och visa kunskap.

Referenser

- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Borgfelt, E. & Lyngfelt, A. (2017). ”Jag ritade först sen skrev jag”. Elevperspektiv på multimodal textproduktion i årskurs 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 5, s. 64-89.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, K. (red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter. Undervisning i kritisk och reflekterande läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Första upplagan, andra tryckningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kalantzis, M. & Cope, B.(2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundqvist, U. (2015). Processbeskrivning och nominalisering. Läsande och skrivande i NO på lågstadiet. I Helle Pia Laursen, red: *Litteracitet och språklig mångfald*, s. 223-236. Lund: Studentlitteratur.
- Palincsar Sullivan, A. & Brown, L. A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117-175.
- Sandén, M. & Gustavsson, P. (2014). *En stackars liten haj*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Schmidt, C. (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2021): *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Masschusetts: Harvard University Press.

Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 13 (4) s. 241-257.

Wiksten Folkeryd, J. (2014). Hjärtan, hjul och himlakroppar. Innehåll i elevers sakprosatexter på lågstadiet. I Peter Andersson, Per Holmberg, Anna Lyngfelt, Anna Nordenstam och Olle Widhe, red. *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).