

Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen

Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo och Skrivesentret

Gustaf Skar, Skrivesentret och Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att stödja alla elever till att bli så goda skribenter att de kan använda skrivande i olika sammanhang, både i och utanför skolan och senare i sitt kommande arbetsliv. I läroplanen slås också fast att alla lärare ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Lgr 11). Att arbeta med skrivande är alltså något som berör lärare i alla skolans ämnen.

I den här modulen introducerar vi ett verktyg som lärare på alla skolans stadier och i alla ämnen kan använda i arbetet med skrivande, nämligen *Skrivhjulet*, som utvecklats av skrivforskare i Norge (t.ex. Berge & Thygesen 2014, Berge, Evensen & Thygesen 2016). Det speciella med Skrivhjulet är att den modellen lägger särskild vikt vid skrivandets syfte och att skrivande är en aktivitet, alltså något vi gör (funktion). Bakgrunden till att det arbetades fram var att man ville fånga in helheten i de krav skolan har när det gäller att utveckla elevers skrivande. Genom att använda Skrivhjulet i sin dagliga verksamhet kan lärare skapa relevanta skrivuppgifter som ger eleverna möjlighet att utveckla sitt skrivande för olika syften och i olika sammanhang. Genom att göra det ges elever rika möjligheter att yttra sig i skrift på ett relevant sätt i sitt meningsskapande i olika ämnen och för att göra sina röster hörda i skrift. I modulen utgår vi från att en väl fungerande skrivundervisning i alla skolämnen är en demokratifråga. Sådant undervisning kan motivera alla elever till fortsatt lärande: elever som har svenska som sitt första- eller andraspråk, elever i läs- och skrivsvårigheter, elever i andra skolsvårigheter samt elever som är högpresterande.

Innan Skrivhjulet presenteras mer detaljerat, inleder vi med en beskrivning av skrivandets betydelse för hur vi människor tänker och hur vi förhåller oss till varandra i samhället. Därefter presenterar vi Skrivhjulet. Till slut pekar vi på Skrivhulets didaktiska potential. I anslutning till detta diskuterar vi olika aspekter av bedömning. På så sätt pekar avslutningen fram mot del 7 av denna modul, ”Skrivrespons och bedömning av texter”.

Vad innebär det att kunna skriva?

Förmågan att skriva är en kulturell förmåga som tar tid att utveckla. Egentligen blir man aldrig färdigutvecklad som skribent. Får man inte möjlighet att utveckla sig som skribent kanske man ger upp och nöjer sig med att använda skrivande till enkla handlingar, som att skriva sms och kortare noteringar för privat bruk, men kanske inte för att göra sin röst hörd genom att skriva insändare till tidningen eller för att kommunicera skriftligt med myndigheter eller företag.

Lärare vet också av erfarenhet att det kan vara utmanande att stötta elever att utveckla sin skrivförmåga. Vetenskapliga undersökningar visar att många unga inte skriver tillräckligt bra för att klara krävande uppgifter i ett kommande arbetsliv. En norsk undersökning av 15–16-åriga elever från början av 2000-talet visade att 60 % av pojkarnas prestationer låg på en för låg nivå för att kunna hantera förväntade skrivkrav i arbetslivet (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle 2005). Men samtidigt visar ett annat norskt projekt att elever som får ta del av systematisk skrivundervisning gynnas väsentligt i jämförelse med elever som inte får tillgång till sådan undervisning (Berge & Skar 2015). Med ”systematisk” menas här en genomtänkt skrivundervisning med tonvikt på elevers insikter i skrivandets roll i ämnet och återkommande inslag av formativ bedömning, där elever får chans att revidera utkast. Resultaten och erfarenheterna från dessa projekt gör tydligt att det är krävande att bedriva god skrivundervisning, inte minst eftersom skrivande innebär att själv skapa något. Man ska inte, som när man läser, försöka komma ihåg, förstå och kanske återge det som andra har skrivit. Man ska inte heller, som när man löser matematikuppgifter, genomföra väletablerade procedurer som andra har utvecklat för att på så sätt nå korrekt resultat. När vi skriver kan vi uttrycka uppfattningar och åsikter, vi kan begrunda och reflektera och vi kan fantisera och argumentera på egen hand. Skrivande är alltså en skapande aktivitet som kräver självständighet, koncentration och uthållighet. En text blir sällan färdig i en hast, utan kräver flera bearbetningar. Vägen från utkast till färdig text kan vara lång och mödosam, samtidigt som den kan bidra till positiva känslor, när skribenten får uppleva att självständigt kunna skapa mening i en text.

Skrivundervisning är alltså viktig. Det är den också eftersom skrivande och skrift har betydelse för hur vi som människor tänker och hur vi samspelar med varandra. Skrivforskning inom området *literacy studies* (t.ex. Barton & Hamilton 1998, Karlsson 2006), där man undersöker hur skrift används i olika situationer, har visat hur skrivande påverkar oss som individer och hur vi kommunicerar med varandra. I grunden beror det på att skrivande innebär att man gör något med sig själv och med sina läsare. Nedan går vi igenom tre viktiga egenskaper som skrift har och som handlar om just detta.

För det första möjliggör skriften som sådan att vi kan nedteckna kunskaper, insikter och erfarenheter och därmed kan vi hålla fast i och systematisera olika typer av kunskap, både teoretisk och praktisk. Även en berättelse får andra förutsättningar genom skriften. Till vardags berättar vi historier för varandra, så som skvaller om händelser och konflikter mellan människor (Eriksson 1997). Sådana berättelser är ofta korta, och de bygger på att de som deltar i samtalen är införstådda i situationen som återges. Om vi vill bygga ut berättelserna till mer omfattande och sammansatta historier, behöver vi skriva ner dem och utveckla dem vidare i en skriftlig text. Genrer som roman, biografi och essä vore omöjliga om de inte nedtecknades och bearbetades skriftligt.

För det andra gör skriften det möjligt för oss att utreda, reflektera, kritisera, bearbeta och vidareutveckla tidigare förvärvade kunskaper, insikter och erfarenheter på ett systematiskt sätt (Goody 1977). Genom att bearbeta och skapa ny kunskap genom och i den skriftliga

texten, läggs grunden för en helt annan kunskapsutveckling än den som var vanlig i samhällen där kunskap överfördes från person till person, från generation till generation – muntligt eller genom att man gjorde saker tillsammans.

Ett tydligt exempel på den här aspekten av skriftens egenskaper och möjligheter är utvecklingen av matematik och naturvetenskap. I naturvetenskapen ägnar man sig åt att utveckla förståelse av hur naturen fungerar och vad som sker i den, exempelvis det faktum att ett föremål som vi kastar upp i luften faller ned på marken. De här fenomenen förklaras med naturlagar, vilka är försök att i skrift så entydigt som möjligt förklara varför naturen uppför sig som den gör. Modellen för det här skriftspråket är hämtat från matematiken, som är ett språk som utvecklats som ett rent skriftligt symbolspråk och som inte utvecklats med tal-språket som förutsättning.

Att något skrivs ned och yttras med hjälp av ett sådant symbolspråk är en förutsättning för att det ska vara möjligt att systematiskt pröva och undersöka om påståendet faktiskt gäller som naturlag. När något är nerskrivet, kan det byggas ut och diskuteras grundligare än vad som är fallet med muntliga utsagor.

En tredje viktig egenskap, är att användning av skrift och utvecklingen av skriftkulturer möjliggör utveckling av samhällsinstitutioner, som domstolar, administration, ekonomiska system och skolor (Goody 1986). Den här egenskapen bygger på och förutsätter de två första egenskaperna. Alla samhällsinstitutioner som vi tar för givna i dag, förutsätter att det finns ett skriftspråk som används till att nedteckna erfarenheter och kunskaper i sådant som lagböcker, lexikon och läroböcker. Samhället organiseras alltså genom sammansatta och krävande skriftliga aktiviteter. Aldrig någon gång tidigare har skriften varit så viktig och så allmänt använd som i dag, då stora delar av arbetsstyrkan sitter vid datorer och skriver. Aktuell forskning visar att i arbetslivet idag ägnar man sig mer åt skrivande än åt läsande (Brandt 2015). Om man vill påverka samhället, måste man oftast göra det genom att yttra sig skriftligt i offentligheten. Skrivandet har på det sättet ett grundläggande demokratiskt värde.

Utvecklingen av en skriftkultur i ett samhälle får också mentala konsekvenser för dem som använder skriften. I ett forskningsprojekt (Scribner & Cole 1978) undersökte man antagandet om att skriftbruk hänger samman med kognitiv och mental förmåga hos medlemmar i ett samhälle. Resultaten från den undersökningen kom att få stor betydelse för utvecklingen av kunskapspolitiken i många länder. Forskarna visade nämligen att skrivundervisning kunde göra skillnad för elevers kognitiva nivå. Barn som lärde sig att använda skrift utvecklade ett mer komplext tänkande än barn som inte gjorde det. Men det var inget orsak-verkan-samband mellan skrivförmåga och komplext tänkande. Det avgörande var istället *vad* skrivande används till. De skriftliga aktiviteterna ändrade elevers kognitiva nivå när skrivandet användes för att lära sig ett stoff eller för att tänka kritiskt, till exempel genom att skriva reflekterande om historia och samhällsproblem, eller för att göra instruktioner av olika slag. Slutsatsen var därför att skriften skapar förutsättningar för avancerade sociala

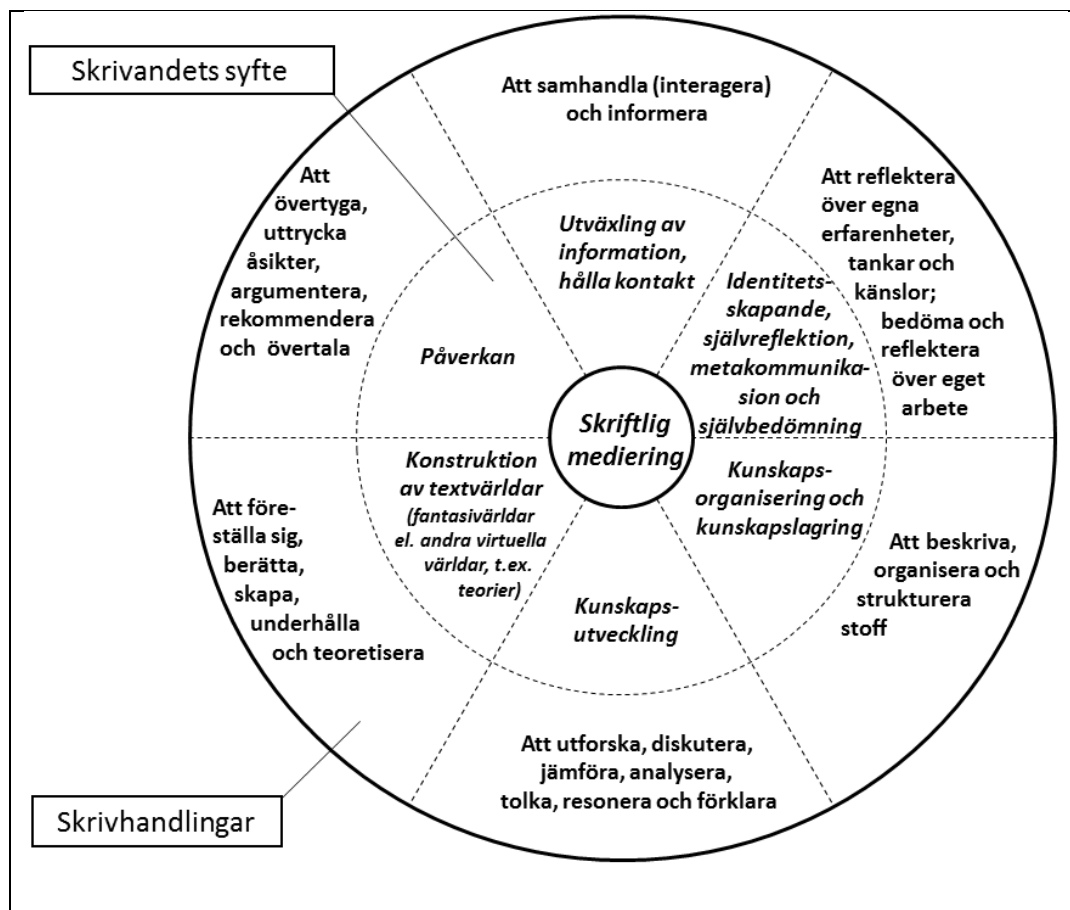
institutioner, komplexa kulturella samhandlingsmönster mellan människor och avancerade sätt att tänka, till exempel kritiskt tänkande.

Det här resultatet förklarade forskarna med hjälp av ett viktigt begrepp i pedagogisk-psykologisk forskning, nämligen *semiotisk mediering* (Vygotsky 1978). Genom att använda olika symboliska eller semiotiska verktyg för att lösa olika problem kan människan som art utveckla sig och lära sig nya saker. De semiotiska verktygen organiserar och strukturerar sättet vi tänker på, de *medierar* våra tankar. Det finns många olika sådana verktyg. Skriftspråket är ett, men ett semiotiskt verktyg kan också vara ett digitalt program eller symboler på vägs skyltar som orienterar oss i trafiken. Med hjälp av semiotiska verktyg kan man se det som att vi kan utvidga domänen för vad som är möjligt att göra och tänka (Wertsch 1991). Begreppet mediering återvänder vi till när vi i nästa avsnitt presenterar vår skrivpedagogiska modell, Skrivhjulet. Modellen bygger på att skriften är ett verktyg för att mediera tankar och förståelse.

Hur definiera relevanta skrivaktiviteter i skolan? Skrivhjulet som skrivpedagogiskt redskap.

Skrivhjulet, som presenteras i figur 1, gör det möjligt för lärare att bestämma vad skrivande ska användas till i skolans olika läraktiviteter. Modellen bygger på tre dimensioner, vilka motsvarar tre viktiga förutsättningar för skrivande, nämligen *skrivhandling*¹, *skrivsyfte* och *skriftlig (semiotisk) mediering* (jfr ovan). Vi går igenom dem en i taget innan vi under nästa rubrik ser närmare på de olika skrivhandlingarna och skrivsyftena. En viktig poäng, som vi återkommer till under nästa rubrik, är att Skrivhjulet kan vridas och på det sättet kan det fånga den rikedom av möjligheter som vi människor har att uttrycka det vi vill säga. En annan viktig poäng med Skrivhjulet är att man utgår ifrån funktion före form. Det innebär att utgångspunkten alltid är vad skribenten vill åstadkomma med sin text snarare än hur den ska se ut.

¹ Begreppet *Skrivhandling* motsvarar vad som i andra traditioner benämns exempelvis texttyp, textaktivitet, genre, framställningsform, skolgenre eller basgenre. Lägg märke till att i kursplanerna (Lgr 11) används texttyp som en ungefärlig synonym.



Figur 1. Skrivhjulet med fokus på funktionella aspekter av skrivande (översatt från norska) (se Berge & Thygesen 2014)

För det första utgår Skrivhjulet från att skrivande är en aktivitet. Att skriva är något vi gör när vi vill ha någonting gjort, till exempel att i en insändare övertyga beslutsfattare om att det är på tiden att man upphör med besprutning av grönsaker, eller att i en beskrivande text reda ut hur vårt demokratiska system är uppbyggt. När vi skriver gör vi därmed något med oss själva och med andra i relation till det vi skriver om. Vi yttrar oss genom olika *skrivhandlingar*. Detta motsvarar den yttre cirkeln i hjulet. När vi exempelvis beskriver något är det viktigt att återge innehållet med lämplig precision. Ett typiskt exempel på en sådan text är en ritning som i sig kan fungera som en fristående text. En ritning kan också kombineras med en instruktion som beskriver en arbetsprocess. Den presenterar då vad som ska göras, hur det ska göras och med vad arbetet ska utföras, så att slutresultatet ska bli det rätta. Både ritningen och beskrivningen av arbetsprocessen måste därför vara precis och utarbetad på ett sätt som gör att de olika stegen kan utföras på rätt sätt.

För det andra utgår Skrivhjulet från att vi har ett *syfte* med skrivhandlingen. Detta motsvarar den mellersta cirkeln i hjulet. När vi beskriver något med hjälp av exempelvis en ritning, gör vi det för att organisera och systematisera kunskapen vi har om det fenomen som beskrivs.

Ritningen har som syfte att organisera fackmannautvecklade och fackmannaförankrade kunskaper.

För det tredje utgår Skrivhjulet från att när vi skriver förmedlar vi mening genom en skriftbaserad teknologi. Detta motsvarar navet i cirkeln, *skriftlig mediering*. Ovan har vi talat om att skrivande är en särskild form av semiotisk mediering. Genom att skriva skapar vi en text. För att kunna skapa texten, yttrar vi oss med hjälp av verbalspråk² i något etablerat skriftspråk (som svenska) eller andra skriftliga resurser, som teckningar, rubriker, bilder, grafer och så vidare. Fenomenet kallas för *multimodalitet* (Björkqvall 2009). I del 5 i modulen fördjupas det begreppet.

Vad använder vi skrivande till?

Skrivhjulet byggs upp av sex skrivhandlingar i kombination med sex olika skrivsyften. Som vi nämnde ovan är en viktig poäng med hjulet att det är vridbart. I beskrivningen nedan inleder vi med att ge exempel på olika skrivhandlingar och skrivsyften som motsvarar det läge Skrivhjulet har i *Figur 1* ovan. Det läget kan sägas motsvara en form av prototypisk text. Med det menar vi att den är strukturerad på ett sätt som kan vara väntat i skolkulturen. Därefter ger vi ett par exempel på hur hjulet kan vridas för att illustrera andra möjligheter skribenten har för att kombinera syfte och skrivhandling. Vi ger också exempel på en text med ett visst överordnat syfte också kan bestå av flera olika skrivhandlingar.

När vi skriver reflekterande, skriver vi normalt *jag-orienterat*. Vi reflekterar exempelvis över egna erfarenheter, tankar och känslor. Syftet med skrivandet är vanligen att utveckla en egen identitet eller självinsikt. Många dagböcker eller de loggböcker som elever skapar i anslutning till skolarbetet är typiskt reflekterande texter.

När vi skriver för att interagera och hålla kontakt med andra människor skriver vi normalt *vi-orienterat*. Vardagens praktiska kommunikation via exempelvis sms och skrivande på de sociala medierna, som Facebook och Instagram, är av den *sambandlande*, alltså interagerande, typen.

När vi skriver för att övertyga, skriver vi vanligtvis *du-orienterat*. Vi uttrycker åsikter om hur vi uppfattar att världen borde vara. Syftet är då att påverka en läsare till att inta samma uppfattningar som skribenten har, eller till att påverka till förändring. I ett skolsammanhang kan

² I modulen använder vi genomgående begreppet *verbalspråk* för innehåll som uttrycks i talade eller skrivna ord.

det röra sig om att skriva ett brev till lokalpolitikerna om att en farlig trafiksituation utanför skolan måste åtgärdas.

Skrivande används i skolans alla ämnen för att stötta elevernas utveckling av komplex ämnesrelaterad kunskap (se del 3–5). Den typen av skrivande är *det-orienterad* och återfinns i den nedre halvan av Skrivhjulet. Vi ska nu se lite närmare på de här skrivhandlingarna som kan vara beskrivande, utforskande eller föreställande (se figur 1).

Skrivhandlingar som innebär att vi *beskriver* en arbetsgång, som exempelvis ett recept, är betydelsefulla för att systematisera och organisera kunskap. Syftet med receptet är vanligtvis att organisera kunskap om hur rätten blir till, så att den smakar och ser ut som förväntat. I skolan används och skapas många beskrivande texter av den här typen i exempelvis hemkunskap och slöjddämnet. Läroböcker och lexikon är andra exempel på texter som är beskrivande. Syftet med dem är att presentera och bevara etablerad kunskap.

När vi använder skrivhandlingar där vi *utforskar*, skriver vi så att olika kunskaper vägs mot varandra. På så sätt kan vi resonera om och bedöma vad som är mest sannolikt. Utforskande texter skriver vi vanligtvis med syftet att utveckla kunskap. Detta är det dominerande skrivsättet i vetenskaperna. Utforskande texter ska också betonas i skolans undervisning så att eleverna på så sätt får möjlighet att utveckla sin egen kunskap inom olika områden. Att skriva utforskande ger då ett stöd för ett kritiskt förhållningssätt till kunskap där eleven kan väga olika verklighetsuppfattningar mot varandra. Till exempel kan eleverna i fysik utmanas att skriva en text om huruvida det är sannolikt att det har funnits liv på planeten Mars eller inte, baserat på en diskussion om vad forskare kommit fram till vad gäller förekomsten av syre på planeten. På så sätt kan den utforskande skrivhandlingen skapa förståelse för vad kritiskt prövbar kunskap kan eller bör vara.

En speciell skrivhandling är den vi använder när vi *föreställer oss* en verklighet, som när vi teoretiserar över våra erfarenheter eller utvecklar fiktiva textvärldar. Ett exempel på en teoretiserande skrivhandling kan vara om en elev resonerar om eller ställer upp hypoteser om varför mobbning mellan barn förekommer. Romaner och noveller är i sin helhet ofta föreställande skrivhandlingar. När vi läser böckerna om Pippi Långstrump, vet vi att berättelsens värld är uppdiktad. Samtidigt kan en sådan uppdiktad värld illustrera en alternativ värld där förhållandet mellan människor är annorlunda än i den verklighet vi faktiskt lever i. Pippi-böckerna är intressanta, eftersom de presenterar en syn på barn i allmänhet och flickor i synnerhet som indirekt polemiserade med föreställningar som sannolikt dominerade när första boken publicerades 1945. Fiktiva texter kan på det sättet fungera som politiska yttranden och därmed syfta till att påverka andra. Detta kan alltså ses som ett exempel på vridning i Skrivhjulet.

De flesta exemplen i genomgången ovan var sådana där skrivhandling och syfte motsvarar Skrivhjulets läge i figur 1 och där varje skrivhandling kopplas till enbart ett syfte. På samma sätt har syftet motsvarat endast en skrivhandling. Men skribenten kan använda skrivhandlingar på kanske oväntade sätt, och kombinera skrivsyfte och skrivhandling på andra vis. Ett

sådant exempel är när vi konstruerar en text om en fiktiv händelse, där sensmoralen i händelsen är att påverka läsaren till att förändra sitt synsätt på en sak eller att förändra beteende (så kan alltså Pippi-böckerna läsas). För skrivsyftet *påverka* används då skrivhandlingen *att föreställa sig* istället för det kanske mer prototypiska *att övertyga*. Ett annat exempel som vi ibland kan se i skolan är att använda en fiktiv berättelse för att beskriva ett vetenskapligt fenomen. Det kan röra sig om att eleverna i biologijämnet får skriva en berättelse om en resa genom matsmältningsorganen för att visa att de har förstått hur matsmältningen går till. Här används alltså skrivsyftet *att föreställa sig* för skrivsyftet *kunskapsorganisering och kunskapslagring*. En text med ett visst överordnat syfte kan också bestå av flera olika skrivhandlingar. Ett sådant exempel är laborationsrapporten (exempel ges i del 6 i modulen) där det överordnade skrivsyftet kan vara *kunskapsorganisering och kunskapslagring*. Här kan skrivhandlingen *beskriva* användas för att återge arbetsproceduren, medan skrivhandlingar som *tolka* eller *förklara* används för att diskutera resultaten.

Skrivundervisning inriktas ofta på mer stabila och prototypiska användningar av skrivhandlingar. Men lärare behöver också ha en blick för de mer experimenterande texter som elever kan skapa, där de kombinerar skrivhandlingar och skrivsyften på lite oväntade sätt. Det motsvarar alltså vridningar i Skrivhjulet.

Skrivandets semiotiska mediering

I mitten av Skrivhjulet, i själva navet, återfinns alltså den skriftliga medieringen. Där finner vi de egenskaper i yttranden som gör att skrivhandling och syfte blir tillgängligt för läsaren

I Skrivhjulet räknar vi med fyra dimensioner av den skriftliga medieringen: de *redskap* vi använder för att skriva, skriftens olika *modaliteter*, *textstruktur*, samt språkets *grammatik och ordförråd*. De två sista dimensionerna återfinns också i den så kallade texttriangeln som presenteras utförligt i del 3 och 4 i modulen. I det följande går vi igenom de här olika dimensionerna under två rubriker. Vi beskriver de två första dimensionerna under rubriken Redskap och modaliteter, och de två sista dimensionerna under rubriken Texttriangeln – textstruktur, grammatik och ordförråd.

Redskap och modaliteter

När vi skriver en text använder vi alltid någon form av redskap. Blyerts- och bläckpennor har långa traditioner som skrivredskap i skolan. Men betydelsen av att arbeta med skrivstil eller skönskrift är ändå omstridd. Så sent som på 1990-talet var skrivstil ett självklart inslag i den tidiga skrivundervisningen, men idag uppmärksammas handskriftens estetiska dimension i betydligt mindre utsträckning. En viktig orsak till detta är den skrivteknologi som datorer har inneburit. Datorer, och programvaran som följer med dem, erbjuder också sina användare en mångfald av möjligheter och hjälpmedel i arbetet med att skriva. De skrivredskap som används styr i viss mån också vilka modaliteter som skribenten kan använda i sin text.

Skrivandets modalitetsdimension har hittills varit relativt lite uppmärksammas och därmed lite diskuterad i skolan. Exempel på modaliteter är skrivet verbalspråk, bild och ljud, alltså

olika former för att uttrycka ett innehåll. Val av modalitet i en text handlar då till exempel om ifall texten ska bygga på en eller flera illustrationer, som ritningen, om den ska vara verbalspråklig (det vill säga bygga på ord) eller om den ska innehålla någon ljudfil. Det senare förutsätter förstås att texten skapas digitalt, vilket alltså visar att val av skrivredskap också styr vilka modaliteter som är tillgängliga för skribenten. Men det krävs inte mer än en blick på de texter som omger oss, för att inse att *sammansatta*, eller multimodala, texter är det typiska. I skolans olika ämneskulturer används olika modaliteter på olika sätt. Del 5 och del 6 i modulen tar närmare upp modalitetsdimensionen i textskapandet i skolan.

Texttriangeln – textstruktur, grammatik och ordförråd

Den grundläggande tankegången i Skrivhjulet bygger på en dialogisk kommunikationsteori (Bachtin 1987) som kombinerar tanken om att språket är medel för människan att vara i interaktion med andra och att människor över tid utvecklar språkliga konventioner som underlättar kommunikationen. När vi skriver och talar gör vi innehållsmässiga och språkliga val där vi förhåller oss både till hur vi tror att *interaktionen* med den andre ska fungera och till hur vi brukar göra enligt textnormen.³ Dessa val sker på olika nivåer i texter och i en modell som kallas Texttriangeln konkretiseras texters uppbyggnad i nivåer.

Skrivhjulet och Texttriangeln bygger på samma förståelse av skrivande, nämligen att skribentens syfte och textens funktion i en aktivitet är utgångspunkten för hur texter struktureras och formas. I denna modul utgår vi från att undervisningen ska bygga på de grundidéer som finns i Skrivhjulet och Texttriangeln. Bedömning av elevers texter och skrivande speglar också idéerna från dessa två modeller (se vidare i artikeln i del 7 i denna modul).

Texttriangeln hjälper oss att förstå hur verbalspråkliga texter möjliggör för skribenter att kommunicera tankar i skrift genom *textstruktur* och genom språkets *grammatik och ordförråd*. Det är det som kallas skriftlig mediering i Skrivhjulet. En text är en enhet som är strukturerad i mindre enheter. En bok kan delas in i kapitel, som kan delas in i stycken. Varje stycke är uppbyggt av meningar, som är sammansatta av ord. Orden består av bokstäver (tecken), och mellan orden finns ibland skiljetecken och ibland används också andra symboler som

³ Vi använder här *normer* bl.a. i enlighet med de artiklar där Skrivhjulet beskrivs (t.ex. Berge & Thygesen 2014). I svensk kontext – så även i andra delar av modulen, exempelvis i del 3 där vi presenterar den dubbla dialogen – används ibland *konventioner* för att tydliggöra att det handlar om förväntade val och sociala överenskommelser som rör språk och texter.

exempelvis siffror. På så sätt kan man förstå att texter har olika nivåer, från överordnade textnivåer till detaljnivåer. I skrivundervisning i olika skolämnen behöver lärare och elever förhålla sig till de olika textnivåerna när de samtalar om texter och skrivande. Kunskaper om textnivåer är också ett stöd för eleverna under skrivandet.

När vi talar om texters uppbyggnad använder vi ibland begrepp som språkstruktur och textstruktur. De språkliga elementen – språk och grammatik (detaljnivåer i texten) – är något annat än textstruktur (överordnad nivå i texten). Det förstår vi när vi inser att textstrukturen i ett skriftligt yttrande förblir densamma även om vi översätter texten till ett annat språk. I en norsk folksaga ändras inte textstrukturen om den medieras på svenska. Inte heller förändras textstrukturen om vi använder grammatik och ordförråd från språket tamil och översätter texten till svenska. För dimensionen ”textstruktur” kan ibland samma konventioner gälla oavsett språk, men för dimensionerna ”grammatik och ordförråd” gäller alltså speciella normer för varje språk. Det är däremot inte alls säkert att elever som kommer från andra kulturer känner igen textstrukturer i svenska texter från texter de läst eller hört på sina modersmål. En anledning till det kan vara att normerna för textstrukturer kan variera världen över.

De textstrukturella normerna inom en kultur är inte lika fastslagna eller reglerade som språkets detaljnivåer (grammatik och stavning). Ändå gäller textstrukturella normer och förväntningar i många sammanhang där vi yttrar oss skriftligt. Textnormerna i olika ämneskulturer är ofta rätt strängt reglerade i genrer. I naturvetenskapliga ämnesområden är det vanligt att skriva rapporter där en relativt fast struktur förväntas. I slöjd och hemkunskap skrivs arbetsbeskrivningar med stegvisa instruktioner. Rapporter och arbetsbeskrivningar är alltså genrer med särskilda textdrag som skribenter förväntas följa för att de ska betraktas som relevanta i skriftkulturen där de har utvecklats. Det kan vara utmanande för elever att utveckla sin förmåga att strukturera texter på ett ändamålsenligt sätt. Textens struktur blir mycket sällan till vid det första utkastet, utan strukturen skapas genom att skribenten skriver om ganska många gånger och gärna med hjälp av den respons som läraren eller en kamrat kan ge. Språkliga strukturer på detaljnivåer är ännu mer reglerade, och det kan vara utmanande att lära sig skriva meningar och ord så att meningsbyggnad och stavning följer konventionen.

Att en text är funktionell betyder att interaktionen mellan skribent och läsare fungerar genom textstrukturer på överordnad nivå och genom språkstrukturer på detaljnivå. En fungerande text bygger ofta på normer för text och språk. Eftersom textnormer varierar mellan skolämnena behövs skrivundervisning i alla ämnen. Genom att skriva medierar elever sina tankar, det vill säga elever utvecklar kunskaper genom att skriva. Därför behöver elever skriva i alla ämnen.

Skrivhjulets didaktiska potential

Som framgår ovan, finns en stor didaktisk potential i Skrivhjulet (se också Berge & Thygesen 2014). I den här modellen utgår vi ifrån ett sätt att arbeta med text och skrivande i ämnesundervisningen som bygger på de här tre punkterna:

1. Ett första steg är att inventera skrivandet i det egna ämnet genom Skrivhjulets begreppsapparat.
2. Ett andra steg är att dra upp riktlinjer för hur Skrivhjulet kan användas som redskap i systematisk skrivundervisning och sätta detta i relation till det centrala innehållet i kursplanerna (Lgr11).
3. Ett tredje steg, som relateras till de två övriga, är att definiera vilket skrivande som ska bedömas och med vilka kriterier.

Som avslutning presenterar vi kortfattat de här stegen.

Att inventera det egna ämnets skrivande och därmed de texter som produceras är relativt okomplicerat. Samtidigt är en sådan inventering betydelsefull, eftersom den bidrar till att medvetandegöra läraren om ämnets textkultur, alltså om de genrer, skrivsätt och så vidare som kännetecknar ämnet. Inventeringen gäller allt skrivande som eleven förväntas göra inom ramen från ämnet. Här innefattas såväl sådant skrivande som innebär svar på frågor från läroböcker eller lärarkonstruerade uppgifter, som de texter eleverna i övrigt skapar i samband med undervisningen. De texter som elever skriver som svar på uppgifter och liknande kan sedan karaktäriseras med hjälp av kategorierna skrivhandling, skrivsyfte, textstruktur, grammatik och ordförråd, modaliteter, och materiella redskap. Vad krävs i relation till de här kategorierna för att eleven ska kunna skriva en relevant text?

När så en första inventering är gjord finns möjlighet att utifrån Skrivhjulets begrepp definiera lämplig skrivundervisning. Kanske upptäcker läraren att skrivandet i exempelvis de samhällsorienterande ämnena till stor del innebär att utföra beskrivande och strukturerande skrivhandlingar, med kunskapsorganisering som syfte och med en speciell textstruktur, ett specifikt ordförråd och given grammatik. I så fall gäller det att med effektiva medel organisera en undervisning som möjliggör för eleverna att utveckla och behärska ett sådant skrivande. I andra delar av den här modulen presenteras olika aspekter av skrivundervisningen mer ingående.

I det tredje och sista men i hög grad relaterade steget, gäller att formulera principer för hur elevers skrivande ska bedömas. Bedömning av elevers skrivande är en förutsättning för att kunna avgöra vilken typ av fortsatt undervisning som behövs. Som modell pekar Skrivhjulet på möjligheten att bedöma olika dimensioner av elevers skrivande. Som en konsekvens av det funktionella perspektivet på skrivande som Skrivhjulet representerar, är det nödvändigt att bedöma i vilken utsträckning eleven förmår skriva på ett sätt som *kommunicerar*, eller vänder sig till, en tänkt läsare på ett relevant sätt. Vidare måste elevens förmåga att inkludera ett adekvat *innehåll* bedömas, liksom förmågan att *strukturera texten* enligt förväntningar, liksom det att använda ett i sammanhanget lämpligt *språkbruk*, något som exempelvis inklu-

derar grad av precision. Slutligen innefattar bedömningen av skrivandet också sådant som rör stavning och interpunktion.

Självfallet är dessa bedömningsdimensioner (kommunikation, innehåll, textstruktur, språkbruk, stavning och interpunktion) lika viktiga vid mer slutgiltig, eller summativ bedömning. I del 7 återkommer vi till frågan om bedömning.

I artiklarna i delarna 2–6 fördjupas idéer om texter, skrivande och skrivundervisning i alla ämnen som kan relateras till Skrivhjulet och till resonemangen i denna första del.

Referenser

- Bachtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*: Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse* (Bind I & II). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Thygesen, R. (2014). Skrivande som grundläggande färdighet: förståelse, bedömning och undervisning. I: G. Skar & M. Tengberg (red.) *Bedömning i svenskämnet* (s. 63-86). Stockholm: Natur & Kultur.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling* (Rapport 2 fra Normprosjektet). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (under utg.) The wheel of writing. A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*.
- Björkqvall, A. (2009). *Den visuella texten*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Brandt, D. (2015). *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge: Cambridge UP.
- Eriksson, M. (1997). Ungdomars berättande. En studie i struktur och interaction. Uppsala: Uppsala universitet.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge UP.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge UP
- Karlsson, Anna-Malin. (2006). *En dag i skriftsambället*. Stockholm: Nordstedts.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Scribner, S. & Cole, M. (1978). Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects. *Harvard Educational Review*, 48(4), 448–461.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.