

Responstyper och skrivhandledning

— att gå vidare som skrivhandledare

1 Inledning

Att handleda elever i deras skrivprocesser är en viktig del av modersmåslÄrarens vardag. Inom kursen Ämnesdidaktisk teori och praktik II har vi getts möjlighet att skrivhandledda sammanlagt tre elever. Vi har fått följa med dem under skrivprocessen och fått hjälpa dem där det behövt. Syftet med den här uppsatsen är att sammanställa de iakttagelser vi gjort om vad vi har tagit fasta på och vad de handledda har frågat om under skrivhandledningarna samt kombinera iakttagelserna med forskning kring skrivhandledning och lärande samt det läroplansgrunderna för åk 7–9 och gymnasiet skriver om respons och handledning.

1.1 Stöd för skrivhandledning i läroplansgrunderna

I gymnasiets läroplansgrunder (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 43) nämns att lärare och studerande under lärokursen i modersmål och litteratur ska ge varandra kontinuerlig respons. Därtill påpekas i samband med beskrivningen av gymnasiets syn på lärande att handledning och respons ”stärker självförtroendet och hjälper den studerande att utveckla sitt tänkande och arbeta på ett ändamålsenligt sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 14). I Utbildningsstyrelsen (2014, s. 289) står det i fråga om den grundläggande utbildningen att ”Individuell handledning och respons ska ges för att utveckla elevens kommunikativa fÄrdigheter och förmåga att producera texter”. Detta är utgångspunkten för vår fackuppsats, som handlar om just det: att handleda elever individuellt. När en vanlig ämneslÄrare har en hel klass med upp till kanske 25–30 elever är det svårt att få en djupgående individuell handledning till stånd. Vi har i och med denna uppsats handlett sammanlagt tre elever mer individuellt och djupgående än vad en vanlig lärare i ett vanligt klassrum har möjlighet till.

Utbildningsstyrelsen (2014, s. 289) säger också att ”Elevernas skolspråk och språkmedvetenhet ska kontinuerligt stödjas, parallellt med att flerspråkighet ska användas som en resurs. Elevernas varierande språkbakgrund ska uppmärksammas och beaktas i undervisningen i modersmål och litteratur och även i alla övriga läroämnen.” Detta har vi fått se hur vi kan använda i praktiken genom flera av våra fokuselever, som har haft ett annat modersmål, eller flera modersmål än svenska. Vi har fått se vad de olika problemen och styrkorna kan vara hos elever med ett annat starkt språk, och utifrån det fått fundera på hur vi kan använda det språket för att stödja elevens skrivande.

Vi har träffat eleverna flera gånger, under olika steg i deras skrivprocesser. Detta skriver också Utbildningsstyrelsen (2014, s. 292) att är bra att göra. ”De övar sig att producera texter steg för steg och att ge och ta emot respons i olika skeden av textproduktionsprocessen.”

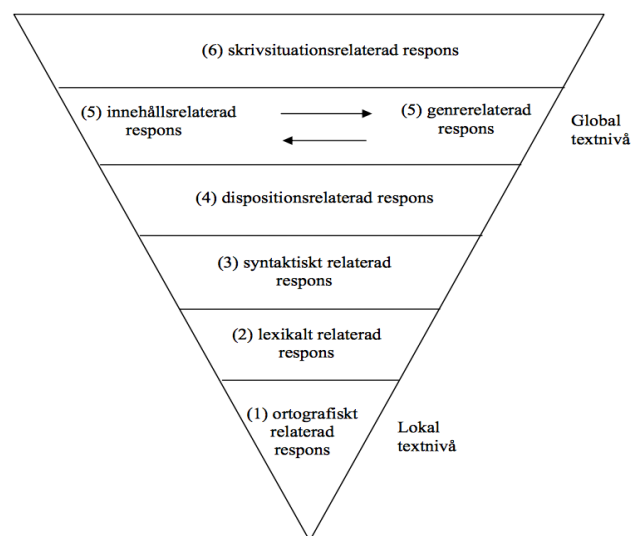
1.2 Teoretiska utgångspunkter

Ivanic (2004) skriver om skrivundervisning och hur olika föreställningar kring skrivande och skrivinlärning leder till sex olika typer av diskurser, som i sin tur leder till olika typer av handlingar, beslut, val, undvikanden och verbala uttryck i samband med skrivundervisning. De sex diskurserna som Ivanic har funnit är färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen, genrediskursen, diskursen om sociala praktiker samt den socialpolitiska diskursen. Diskurserna överlappar varandra delvis och flera diskurser kan vara aktuella samtidigt.

Som vi förstår Ivanic (2004) påverkas diskurserna av allt från läroplansgrunder till kursmål och mål för enskilda lektioner samt den individuella föreställning läraren eller handledaren har om skrivundervisning och skrivinlärning i skolan. I de läroplansgrunder som styr gymnasiet (Utbildningsstyrelsen, 2015) och den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) verkar färdighetsdiskursen, genrediskursen och processdiskursen vara de mest framträdande, vilket vi kan anta att har påverkat hurdana skrivuppgifter våra fokuselever har att arbeta med.

Tjernberg (2016, 34) skriver om de stödstrukturer som är centrala för processinriktad skrivundervisning. Hon hänvisar till bl.a. Vygotskij, Gibbons (2008) och Fahlén (2002) för att visa att det gäller för läraren att välja rätt typ av stöd och avgöra hur mycket eller lite stöd en elev kan behöva för att arbeta i en aktiv inlärningszon, något som Vygotskij kallar *zonen för proximal utveckling*. Samtidigt behövs också tillräckliga kognitiva utmaningar och tillräckliga stödstrukturer. Dessa stödstrukturer kallas av Bruner *scaffolding* och handlar om de stöttor som ”den mer kunnige kan föra in i samtalet för att hjälpa barnet på traven” (Säljö, 2017, s. 171). Mycket av skrivhandledningen handlar om att ge eleverna och studerandena lämpligt stöd. Tjernberg delar in stödstrukturerna i lättast stöd: Ställ frågor som för lärandet framåt, lätt stöd: Förklara och ge exempel, lättare stöd: Modellera och tänka högt, högt stöd: Interaktivt skrivande samt högsta stöd: Delat skrivande.

Kronholm-Cederberg (2009) utgår i sin forskning från responstriangeln (Figur 1) som är en omarbetning av Hoels triangelmodell. Responstriangeln beskriver olika nivåer av skrivhandledning från global till lokal textnivå.



Figur 1. Responstriangeln som Kronholm-Cederberg (2009, s. 205) använder i sin undersökning.

Under skrivhandledningen kan skrivhandledaren ge respons på elevtexterna på några eller alla nivåer i responstriangeln. Vi har valt att analysera vår skrivhandledning bl.a. genom att

kategorisera det stöd och den respons vi har gett enligt nivåerna i Kronholm-Cederbergs (2009) responstriangel.

1.3 Ansats och metod

Vår skrivhandledning har också varit en insamling av material för den här uppsatsen. Samtidigt som vi har gett eleverna textrespons har vi genom observation, samtal och elevernas texter försökt skapa oss en bild av vad det egentligen är vi gör. Nästa steg är att systematiskt analysera vårt insamlade material. Tillvägagångssättet liknar i mycket det som bl.a. Johansson (2009, s. 6..7) kallar en etnografisk ansats.

Sammanlagt har tre elever ingått i vår skrivhandledning: G1, vår gemensamma fokuselev som vi handlett gemensamt, N1, Sofies fokuselev i årskurs nio samt N2, Hanna-Madeleines fokuselev i årskurs nio. Att delta i skrivhandledningen har varit frivilligt för fokuseleverna. G1 har ett annat förstaspråk än svenska. N1 har svenska som förstaspråk, men har tidvis fått mer input på andra språk än svenska då hen inte har bott i ett svenskt språkområde. N2 är tvåspråkig med finska och svenska som modersmål, vilket har märkts väldigt bra i både ordföljd och ordval.

Eleverna hade olika uppgifter inom olika ämnen som gjorde att det var just de texterna vi fick ta del av. I 7–9 höll niorna på att skriva en musikvideoanalys i modersmål och litteratur då vi påbörjade skrivhandlingen. Musikvideoanalysuppgiften passar bra in i den nya läroplanen. Utbildningsstyrelsen (2014, s. 290) skriver om att eleverna ska bredda sin multilitteracitet, sin språkliga medvetenhet, sin textvärld och sin kulturella kompetens. Handledning nämns som ett sätt att stödja denna utveckling:

”Inom undervisningen handleder man eleverna att anpassa sitt språkbruk till situationen och att uttrycka sig och kommunicera i olika kontexter. Även språkliga och kommunikativa färdigheter som behövs i de fortsatta studierna och i arbetslivet ligger i fokus.”

G1 skrev en text om en pjäs hon hade sett på Wasa Teater och kombinerade detta med citat ur några dikter med samma tema som pjäsen. Hen kallade sin text essä, men vi såg aldrig någon uppgiftsbeskrivning.

Vi har träffat fokuseleverna både under lektionstid och utanför lektionstid. Två av dem har också fått kommentarer och svar på frågor per e-post. Under handledningen av vår gemensamma fokuselev har den som för tillfället haft en mer passiv roll fört anteckningar, medan vi med de enskilda fokuseleverna själva har gjort korta anteckningar under handledningen för att därefter skriva mer detaljerat efter handledningen.

2 Responstyper under skrivhandledningarna

För att kunna ta ställning till hur vi har agerat som skrivhandledare beskriver vi hur vi har jobbat under de olika skrivhandledningsträffarna genom att kategorisera den respons vi har gett enligt de olika delarna av responstriangeln (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 205). I redovisningen ingår såväl respons som har uppkommit på vårt initiativ som respons som är en följd av frågor från våra fokuselever. Eftersom det utgående från det insamlade materialet inte är möjligt att föra exakt statistik över hur många gånger en viss typ av respons har förekommit handlar redovisningen primärt om att konkret exemplifiera vad som har diskuterats och på vilken nivå i responstriangeln responsen har rört sig.

Även om vi inte har fört statistik över responsen har vi efter varje handledning försökt sammanfatta vilka typer av respons vi använt mer av och vilka typer som inte varit så framträdande. Detta ger oss möjlighet att översiktligt ta ställning till vilka responsnivåer som vi har tenderat att lägga mer fokus på och vilka som inte har betonats lika mycket.

2.1 Ortografiskt relaterad respons (rättstavning och teckensättning)

G1 hade en hel del svårigheter med stavning, som t.ex. o/å i ord där o uttalas som å. Hen använde bl.a. *brokar* istället för *bråkar*, *sårliga* istället för *sorgliga*. Hen använde också sammanskrivning på vissa ställen, som exempelvis *skullegöra*, och särskrivning på ställen

som *nu för tiden*. Hen använde sig ofta av gemener i stället för versaler på två dikttitlar. G1 kunde i många fall själv korrigera sina ortografiska fel bara hen blev uppmärksam på dem, så det kan kanske mest ses som slarvfel.

N1 hade några få ortografiska fel, mest särskrivningar som *musikvideo analys*.

N2 hade också hen en hel del ortografiska fel, samt en hel del felstavningar såsom *sorlig* istället för *sorglig*, flera o/å-fel, särskrivningar och samskrivningar. I hennes texter fanns också exempel på ord som verkade ha blivit fel, t.ex. hade hen skrivit *som* istället för *så* på flera ställen, vilket gjorde stora delar av meningarna oförståeliga. N2 hade också problem med böjningsformer på vissa ord, bland annat fanns det flera ord som varierade mellan grundform och bestämd form. Men N2 insåg ofta sina fel själv när hen blev uppmärksammad på dem.

2.2 Lexikalt relaterad respons (ordval och ordbruk)

G1 hade en hel del ovanliga ord i sina texter, och hen medgav för oss att hen ofta använde sig av översättningsfunktioner och synonymordböcker för att få en mer varierande text. Hen ville gärna hitta andra ord än ordet *gammal*, så hen hade många spännande lösningar på det problemet, bland annat *i ålder* samt *ålderstigen*. G1 använde sig också av en del småfelaktiga ordval, som till exempel *livsnivån* istället för *levnadsstandard*, samt *orsaka ett leende* istället för *framkalla ett leende*. Där fanns även en del idiomatiska uttryck som inte riktigt fungerade.

N1:s brokiga språkbakgrund märktes i vissa ordval. Musikvideon hen analyserade var på engelska, vilket verkade influera hens svenska bl.a. genom att hen konsekvent använde *addiktion* i stället för *beroende*. I samtal med N1 framkom att hen var omedveten om att *addiktion* på svenska har ett annat stilvärde än det mer neutrala *beroende* och att hen dessutom var osäker på vad *beroende* egentligen betyder. Låttextern som N1 gjorde en översättning av innehöll det engelska uttrycket *pay rent*, vilket hen översatte till *betala ränta*. Här är vi osäkra på om sammanblandningen handlade om att hen inte förstod det engelska ordet eller om hen har trott att *ränta* är det samma som *hyra*.

N2 hade några få mystiska ordvalsfel, men de var inte väldigt många. Det som däremot var hennes största problem var nog att språket var på en relativt ”låg” nivå. Det fanns inte väldigt många svåra och invecklade ord, utan texten bestod av väldigt enkla ord i korta meningar. Dock märkte man att hen hade finska som andra modersmål när hen hade skrivit *kocka mat* istället för *laga mat*.

2.3 Syntaktiskt relaterad respons (meningsbyggnad)

G1 hade väldigt många ordföljdsfel. Hen verkar ha lärt sig grammatikregler om ordföljd i huvudsats och bisats och försökte tillämpa dessa då vi diskuterade ordföljd. Hens kunskaper var emellertid inte heltäckande och vi skulle antagligen ha behövt lägga ner mycket tid på att förklara och exemplifiera grammatiken. Det var en oväntad vändning för oss, och vi fick lägga en hel del tid på att förklara varför vi ville göra ändringar i ordföljden.

N1 skrev meningar av varierande längd, där de längre meningarna var späckade med innehåll. I synnerhet i de längre meningarna förekom ofta ordföljdsfel. Trots att N1 själv kontrolläste sin text reagerade hen sällan själv på ordföljden eller på att meningar saknade väsentliga satsdelar och logik. En första lösning var att dela upp långa meningar i kortare.

N2 hade som tidigare nämnt en väldigt kort meningslängd i alla sina meningar. Hen använde ofta av enkla satser utan bisatser, och fick inte riktigt till några längre meningar hur jag än försökte förklara hur bisatsinledare fungerar. Hen hade också flera ordföljdsfel samt felaktig användning av skiljetecken på diverse ställen.

2.4 Dispositionsrelaterad respons (textens uppbyggnad och struktur, insikt i textbindning)

När vi kommer till den första träffen med G1 har texten en fungerande disposition och är i princip färdig då vi får den. Inga förändringar i disposition görs, men vi berömmar dispositionen. Gymnasielärarna verkar ha drillat studerandena när det gäller disposition.

N1: Under träff 3 ställde N1 dispositions- och innehållsrelaterade frågor som gällde textens avslutande del och vilket innehåll som ska komma var i det sista avsnittet. Hen säger att hen också har frågat kursens lärare och vi tittade tillsammans på den struktur som finns angiven för uppgiften innan hen känner sig säker på hur hen ska disponera slutet av sin text.

N2 ställde en hel del frågor angående innehåll, och disposition t.ex. vad metoddelen och avslutningsdelen ska innehålla. Hen hade även svårt att veta vad som ska vara var, och behövde mycket hjälp med var hen skulle placera olika delar av texten, även om de fått tydliga instruktioner av sin lärare på förhand. Den sista handledningsträffen gick vi även igenom hela texten medan vi flyttade på några saker för att de bättre skulle passa in i dispositionen.

2.5 Innehålls- och genrerelaterad respons (utveckling av innehåll och idé, genremedvetenhet, textmönster)

Eftersom G1:s text är ”färdig” då vi får den finns det inga innehållsliga eller genrerelaterade frågor att diskutera. Några gånger ställer vi frågor om betydelse för att kontrollera vad skribenten har menat då något i språket gör texten svårtolkad. ”Menar du...” och ”betyder texten nu det du ville få fram?” var frågor vi ofta ställde, vilket ledde till diskussioner vi tyckte hade stor betydelse och förhoppningsvis lärde sig den studerande mer inför sina kommande skrivuppgifter.

N1: I beskrivningen av uppgiften finns detaljerade beskrivningar av vilken genre eleverna förväntas skriva i och vad textens olika kapitel förväntas innehålla. Under vår tredje träff ställer N1 frågor om innehållet i det avslutande avsnittet och kontrollerar om jag håller med om de instruktioner hen har fått av läraren. Jag frågar också om hurdana instruktioner eleverna har fått med tanke på källförteckningen. Både under träff 2 och 3 diskuterar vi att man i fackuppsatser hellre ska använda personers efternamn än förnamn.

N2:s funderingar var ganska långt likadana som N1:s, vi diskuterade referering en hel del, och hur noggrann man förväntas vara i denna genre. Hen hade lite svårt att avgöra hur mycket text hen behövde ha i de olika delarna

2.6 Skrivsituationsrelaterad respons (medvetenhet om skrivsituationen: textens syfte och mottagare, skrifthändelsens sociala och kulturella ramar)

Detta var något som vi tyckte var väldigt svårt att avgöra i alla situationer. Alla elever vi handledde skrev ändå skoluppgifter, så för dem var mottagaren och syftet ganska klart; läraren som bedömer. Visserligen skulle man ha kunnat föra diskussionen ännu mer ditåt, men eftersom våra fokuselever delvis hade en hel del svårigheter med sitt skrivande, samt ville ha hjälp med specifika områden fanns det helt enkelt inte utrymme att gå desto mer in på denna nivå.

2.7 Beröm

I resultatredovisningen syns mest sådan respons som har handlat om att klargöra, korrigera och bekräfta, men under varje handledningstillfälle har vi också gett respons i form av beröm. Berömmet har främst gällt lexikalt relaterad respons om fokuseleven t.ex. har kommit med ett bra förslag till ordval eller fras samt innehålls- och genrerelaterad respons då vi mer har berömt texterna som helhet.

3 Elevernas och texternas utveckling

Vi har även valt att se om vi kan se någon utveckling hos eleverna som vi skrivhandlett. Även om vi inte har haft så lång tid tillsammans med eleverna vill vi granska om det har förekommit någon slags utveckling under de få veckor vi var involverade.

När vi träffas med G1 är det kring samma text vi träffas alla tre gångerna och texten är i princip redan färdig vad gäller innehåll och disposition då vi börjar skrivhandledda kring den. G1 säger själv att hen inte har arbetat med texten mellan gångerna. När vi är klara med den kan man kanske ana en liten skillnad i hur G1 responderade när vi pekade ut vissa fel, hen märkte snabbt att hen hade återkommande fel, och visste hur hen skulle rätta dem, men det visste hen relativt bra även i början, så det är svårt att se om det har skett någon utveckling. Under den tredje gången gick vi också igenom en annan text som G1 har valt ut. Också den

texten är i princip färdig, så G1 vill bara be oss kontrollera några språkliga formuleringar. Eftersom vi inte ser texten fler än den gången kan vi inte säga något om en eventuell utveckling.

N1 sitter under vår första träff och samlar stoff till sin text och jag sitter mest med för att åhöra lektionen samt för att i slutet av lektionen kunna diskutera när vi ska träffas för handledning och vad hen själv anser sig behöva handledning kring. Inför träff 2 har N1 glömt att i förväg sända det hen har skrivit dittills, men hen har många innehållsliga frågor kring texten och vi diskuterar innehållet och tolkningar av låttexter och musikvideor. N1 gör anteckningar och jag ser i texten hen sedan sänder att hen har skrivit in mycket av det vi har talat om i texten. Jag kunde se N1:s text växa fram under de veckor vi hade kontakt och såg att hen ändrar sådant vi hade diskuterat, men tiden var ändå för kort för att jag säkert ska kunna säga något om N1:s bestående utveckling som skribent.

Den första lektionen hade N2 inte hunnit skriva särskilt mycket, men däremot planerat stora delar av sin text, så de två första träffarna gick egentligen ut på att N2 skrev och jag hängde med och svarade på eventuella frågor vid behov. Efter den andra träffen råkade N2:s texter försvinna, så hen stod plötsligt med ett tomt dokument. IT-killarna lyckades få fram en del, men inte allt. Träff 3 bestod därmed mer av återskapande av den gamla texten och även här svarande på frågor. Den sista träffen började texten närma sig sitt sluteskede, dagen före deadline. Här gick vi igenom disposition, språkliga formuleringar samt var jag tyckte att texten behövde fyllas ut och få mer innehåll. Överlag hade jag svårt att se någon specifik utveckling hos N2. Den största skillnaden mellan träff ett och fyra var nog att hen själv blivit medveten om vilka språkliga fel hen gör, vilket förhoppningsvis leder till att hen blir mer uppmärksam på dem i framtiden.

4 Diskussion

I denna fackuppsats har vi behandlat tre elevers skrivande och hur vi har skrivhandlett dem. Detta har bland annat gjorts med utgångspunkt i läroplansgrunderna för gymnasiet och åk 7–9 (Utbildningsstyrelsen, 2015; 2014) som nämner respons och handledning i samband med

kurserna i modersmål och litteratur. Vi har valt att följa Kronholm-Cederbergs modell (figur 1) för skrivhandledning, och vi har gjort detta genom att beröra alla nivåer i responstriangeln även om vissa har förekommit oftare än andra. Dessutom visade eleverna tydligt att de hade intresse av alla nivåer, genom att ställa frågor och anteckna våra instruktioner.

Mest frekvent har vi berört nivå två och tre, dvs. lexikalt relaterad respons och syntaktiskt relaterad respons, medan nivå sex med skrivsituationsrelaterad respons berördes minst. En orsak till att skrivsituationen inte behövde diskuteras så ingående är att skrivuppgiften och instruktionerna för den redan hade getts av elevernas lärare. Eleverna var också relativt vana skribenter vars största stödbehov mer handlade om att välja korrekta svenska ord och uttryck och få till en bra meningsbyggnad på svenska snarare än om hur texten ska disponeras.

Elevernas vana vid skolarbeten och att uttrycka sig i skrift gjorde också att vi mest använde de stödstrukturer som Tjernberg (2016) kallar lätt stöd och lättast stöd. Det innebär att vi förklarade och gav exempel samt ställde frågor som förde elevernas lärande och skrivande framåt. Ingen av eleverna hade behov av mer avancerade stödstrukturer som delat skrivande eller interaktivt skrivande.

De mest framträdande diskurserna i våra skrivhandledningar har enligt Ivanics (2004) indelning varit färdighetsdiskursen, genrediskursen och kreativitetsdiskursen. Vilka diskurser som har varit aktuella har åtminstone delvis styrts av skrivuppgifternas art och inramning i modersmålskurserna. I synnerhet N1 och N2 skrev texter med tydliga krav på genre, samtidigt som de fritt fick välja vilken musikvideo de ville analysera. Här anar vi att uppgiftsmakarna genom valfriheten ville bidra till en kreativitetsdiskurs där ett engagerande ämne gör att eleverna utvecklar sitt skrivande genom att få skriva om något som intresserar dem. Också Utbildningsstyrelsen (2014, s. 288) nämner vikten av att elevernas egna textvärldar beaktas och att eleverna ska få göra egna val.

Även om skrivhandledningen inte i något fall har varit fråga om det Ivanic (2004) kallar isolerad och kontextfri färdighetsträning i samband med färdighetsdiskursen så upplever vi att både vi och fokuseleverna har fäst mycket uppmärksamhet vid vad som är rätt eller fel. I

synnerhet G1 som har sin skolbakgrund i ett annat land och som dessutom har lärt sig svenska som andraspråk som tonåring var mycket inriktad på att få hjälp med att göra språket rätt. Speciellt hens fall var det också ändamålsenligt att koncentrera sig på det hen själv ville fokusera, eftersom hen var medveten om att hen redan behärskar disposition och innehåll.

Vi tycker att denna uppgift gett oss god förberedelse för att kunna gå vidare som skrivhandledare. Vi har fått utvecklas i denna typ av arbetsuppgift, och hoppas att vi i vår framtida yrkeskarriär kommer att ha tid att skrivhandleda våra elever ordentligt.

Källförteckning:

- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*. Vol 18:3 s. 220–245.
Tillgänglig på <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/>
- Kronholm-Cederberg, Annette (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag. Tillgänglig på <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52546/KronholmAnnette.pdf>
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmädidaktik — vetenskap för lärare* (s. 147–174). Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, Catharina (2016): *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Utbildningsstyrelsen (2014): Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen (2015). Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Helsingfors.
- Johansson, T. (2009). Etnografi som teori, metod och livsstil. Educare. Malmö högskola. Tillgänglig på <https://www.mah.se/PageFiles/16022/Etnografi%20som%20metod.pdf>