

Skrivhandledning

– utveckling av vår skrivhandledarroll

Erica Björkvik, 37926
Leona Böckerman, 37793
Ämnesdidaktisk teori och
praktik I och II
Fackpedagogiska seminarier
om skrivhandledning
Fakulteten för pedagogik
och välfärdsstudier
Åbo Akademi
(2018)

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Material och metod.....	1
3 Teoretiska utgångspunkter.....	2
3.1 Stöttning.....	2
3.2 Responstriangeln	3
3.3 Skrivprocessens delprocesser	4
4 Resultat	5
4.1 Fokuselev 1: Casper.....	5
4.2 Fokuselev 2: Lisa.....	7
4.3 Fokuselev 3: Alexander	8
5 Avslutande diskussion	9
Litteraturförteckning.....	11

1 Inledning

Skrivundervisning har inte alltid sett ut som det gör idag. Förut var man väldigt inställd på resultatet och den slutgiltiga produkten. Så fokuserad att man kanske till och med missade allt det spännande som sker under själva skrivprocessen då tankar och idéer förvandlas till det skrivna ordet på pappret. (Lundberg 2008: 102.)

Skrivhandledning handlar om att stöda och hjälpa skribenten under en pågående skrivprocess genom att låta skribenten aktivt kategorisera och formulera sina tankar och omsätta dem till text. Under processen kan skribenten uppleva olika utmaningar och då är det viktigt att handledaren kan stötta och hjälpa med hjälp av olika metoder under processens gång. (Svenlin 2018.)

I och med den nya läroplanen läggs det allt mer större fokus på att handleda elever och studerande på en individuell nivå. ”Individuell handledning och respons ska ges för att utveckla elevens kommunikativa färdigheter och förmåga att producera texter. Eleverna ska få handledning och stöd vid eventuella språkliga inlärningssvårigheter och för att lära sig begrepp och klä sina tankar i ord” (Läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014: 289).

I denna fackuppsats redogör vi för våra ambitioner och vår kompetensutveckling som skrivhandledare i dialog med relevant teori och insamlat fältmaterial. Vi har fokuserat på att redogöra för vilka metoder och tillvägagångssätt vi använt oss av för att hjälpa våra fokuselever under deras skrivprocesser.

I följande kapitel kommer vi att presentera metoden vi har använt oss av under handledningsträffarna samt vårt fältmaterial. Därefter kommer vi att gå igenom de teoretiska utgångspunkter som vi har gått i dialog med under skrivhandledningstillfällena. I kapitel fyra redogör vi för våra resultat av det empiriska materialet. Avslutningsvis sammanfattar vi våra tankar kring vår utveckling som skrivhandledare i en avslutade diskussion.

2 Material och metod

Vi har under våren skrivhandlett tre fokuselever vid Vasa övningskola varav två gick i nionde klass i högstadiet och en första året i gymnasiet. Fokuseleverna har frivilligt anmält sitt intresse för att bli skrivhandledda. Vi har träffat varje elev ungefär fyra gånger individuellt. Vi har skrivhandlett fokuseleven i gymnasiet tillsammans och fokuseleverna i högstadiet har vi handlett enskilt. Träffarna har varierat mellan 20 minuter och en timme. Elevernas progression och vår handledningsteknik har dokumenterats genom observation och anteckningar.

För att bevara fokuselevernas anonymitet har vi valt att namnge dem med pseudonymer. Fokuseleverna i högstadiet har vi gett namnen Casper och Lisa. Fokuseleven i gymnasiet har vi namngett som Alexander.

Fokuseleverna har jobbat med olika skrivuppgifter. Högstadiellevorna har skrivit ett längre arbete där de har analyserat en musikvideo och de har fokuserat på analys av multimodal text. Fokuseleven i gymnasiet har skrivit en essä om romanen *Parfymen – berättelsen om en mördare* (1985) skriven av Patrick Süskind.

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer vi att presentera de tre modeller som vi har gått i dialog med under skrivhandledningstillfällena: *stöttning*, *responstriangeln* och *skrivprocessens delprocesser*.

3.1 Stöttning

Stöttning (från engelskans *scaffolding*) avser en typ av stödstruktur som används inom olika inlärningsprocesser, till exempel en skrivprocess. Stöttning kan ske på olika nivå och det är viktigt att erbjuda skribenten olika typer av stöttning, alltså både lätt och högt stöd (Tjernberg 2016).

Figur 1. Stöttning



Enligt Tjernberg (2016)

Tjernberg (2016) har baserat på Knight (2014) utformat en modell som rangordnar de olika stödnivåerna från högst till lättast stöd. Det lättaste stödet sker då handledaren ställer frågor som för lärandet framåt. Lätt stöd ges då handledaren förklarar och exemplifierar. Lättare stöd ger handledaren då hen modellerar och tänker högt tillsammans med skribenten. Handledaren

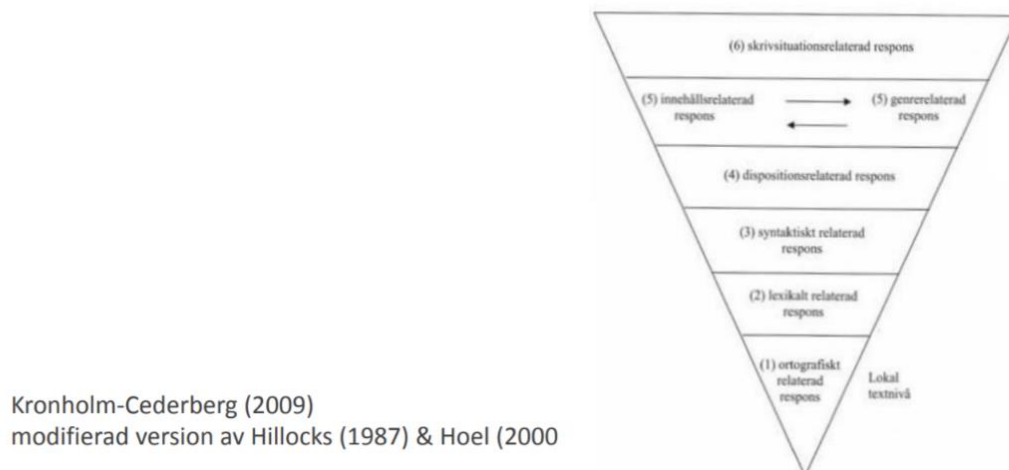
erbjuder högt stöd då hen ingår i en interaktiv skrivprocess med skribenten. Det högsta stödet sker via delat skrivande mellan handledare och skribent. (Tjernberg 2016.)

3.2 Responstriangeln

Hillock (1987: 73) har utvecklat en skrivprocessmodell vid namnet ”Plans and Process in Composing”. Kronholm-Cederberg (2009: 204–205) har modifierat Hillocks (1987) och Hoels (2000) triangelmodell till en responstriangel som gäller lärare. Kronholm-Cederberg (2009: 204) konstaterar att responsen placerar sig på olika textnivåer där det kan handla om allt från att korrigera stavfel till att kommentera disposition.

Figur 2. Responstriangeln

Responstriangel



Responstriangeln består av sex nivåer där nivå ett är i botten (den nedåttliggande spetsen) och nivå sex är uppe (triangelns tak). Textnivåerna relateras hierarkiskt men skribenten gör troligen flera vändningar under skrivprocessen mellan lägre och högre textnivåer. Textnivåerna i responstriangeln befinner sig på en skala mellan lokal textnivå (den nedåttliggande spetsen) och global textnivå (triangelns tak). Global textnivå omfattar stora textmängder, de är ofta abstrakta och överskådliga och kräver mer komplexa kognitiva processer. Lokal textnivå omfattar små textmängder, problemen är konkreta och kräver ofta rätt liten insats. Nivå ett i responstriangeln på lokalnivå är ortografiskt relaterad respons dvs. rättstavning och teckensättning. Denna nivå följs av lexikalt relaterad respons (ordval och ordbruk), syntaktiskt relaterad respons (meningsbyggnad) och dispositionsrelaterad respons (textens uppbyggnad och struktur, insikt i

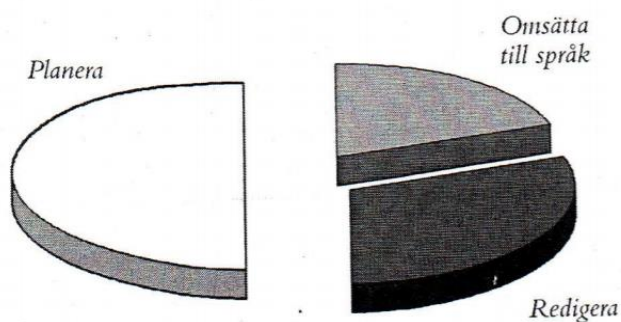
textbindning). Nivå fem i responstriangeln på global textnivå är innehållsrelaterad respons (utveckling av innehåll och idé) och genererrelaterad respons (genremedvetenhet, textmönster). Nivå sex i responstriangeln på global textnivå är skrivsituationsrelaterad respons dvs. medvetenhet om skrivsituationen vad gäller textens syfte och mottagare samt skrifthändelsens sociala och kulturella rammar. (Kronholm-Cederberg 2009: 204–206.)

3.3 Skrivprocessens delprocesser

Man brukar påstå att skrivandet är en komplex process och en förklaring till varför det är så är att skrivandet helt enkelt består av många olika delprocesser. Det har utformats flertalet olika modeller som presenterar dessa olika delprocesser och i vår uppsats kommer vi att fokusera på Hayes och Flowers modell från 1980. (Wengelin 2008: 40.)

Figur 3. Skrivprocessens delprocesser

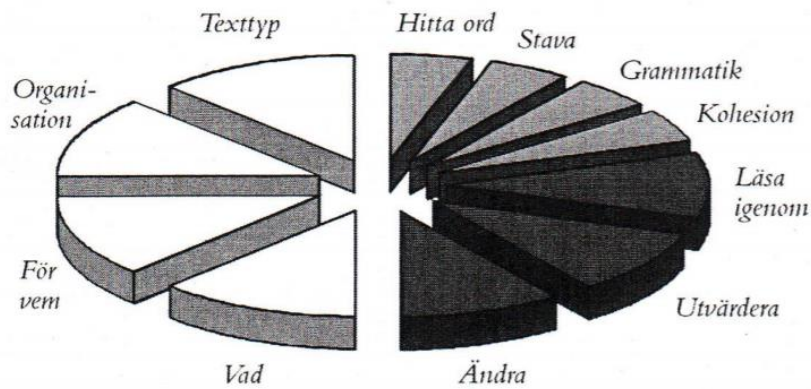
Cirkeldiagram över en möjlig fördelning av skrivprocessens tre delprocesser när en text författas.



Modellen innehåller de tre huvuddelprocesserna: planering, omsättning till språk och redigering. De olika processerna behöver inte rimligtvis ske i precis den uppräknade ordningen, utan kan gott samspela med varandra under hela skrivprocessen. Modellens olika delprocesser kommer till uttryck på olika sätt och i olika stor utsträckning beroende på skribentens skrivvana och personlighet. Dessutom påverkar texttypen som skribenten ska producera de olika delprocessernas funktion väldigt mycket. Ett exempel är att en skribent knappast lägger ner lika mycket tid för planering och redigering då hen skriver en inköpslista som när hen skriver en vetenskaplig avhandling. (Wengelin 2008: 40-41.)

Figur 4. Detaljerad bild av skrivprocessens delprocesser

En mer detaljerad bild av skrivprocessens olika delprocesser.



De tre delprocesserna i figur tre kan utvecklas i en mer detaljerad modell som presenteras i figuren ovan. I den här modellen har man utvidgat de olika delprocesserna och fördjupat sig i vilka olika faktorer som kan ingå i de olika skedena av skrivprocessen. Planeringen kan innehålla val av texttyp, organisation och planering kring formulering med tanke på mottagaren och ämnet. I delprocessen där man omsätter tankar till ord gäller det att orientera sig i sitt ordförråd och hitta rätt, stava korrekt och formulera sig grammatikaliskt korrekt samt binda ihop texten till en välfungerande helhet. Redigeringsprocessen består av korrekturläsning, utvärdering samt att ändra och finslipa på den slutgiltiga texten. (Wengelin 2008: 41.)

4 Resultat

I det här kapitlet presenterar vi våra iakttagelser under våra skrivhandledningstillfällen och anknyter till relevant teori. Vi har valt att dela upp kapitlet med en fokuselev per avsnitt. Erica har handlett Casper (fokuselev 1) och Leona har handlett Lisa (fokuselev 2). Vi har tillsammans handlett Alexander (fokuselev 3).

4.1 Fokuselev 1: Casper

Jag träffade Casper sammanlagt fem gånger: fyra gånger under lektionstid och en gång utanför lektionstid. Under lektionstid arbetade vi i skolans datasal och utanför lektionstid arbetade vi i skolans korridor innan skoldagen startade. Under våra skrivhandledningsträffar har vi arbetat med multimodal musikvideoanalys. Casper valde att analysera och tolka låten *Humble* (2017) av Kendrick Lamar. Jag har använt mig av olika sorters stöttning under skrivhandledningstillfällena bland annat lättast stöd, lätt stöd, lättare stöd och högt stöd (Tjernberg 2016).

Under min första träff med Casper berättade han om utmaningarna i hans egen skrivprocess. Han hade svårigheter med att komma igång med själva skrivandet. Här använde jag mig av stöttningslätt stöd genom att ge honom tips på övningar som kan vara till nytta för att komma igång med skrivandet bland annat flödesskrivning där man inte fäster fokus på språkriktighet (Tjernberg 2016). Han konstaterade att han också sätter mycket tid på planeringen av själva skrivandet. Utgående från Hayes och Flowers (1980) modell placerar sig Casper i planeringsdelprocessen (Wengelin 2008: 40). Han hade en plan om hur han skulle strukturera sin analys och vad som skulle ingå i vilken del av varje avsnitt. På grund av hans låtval krävdes det mycket förarbete som gjorde att det tog en längre tid för honom att komma igång med själva skrivandet av musikvideoanalysen och att redigera den (Wengelin 2008: 40–41).

Casper ville få hjälp med speciellt översättandet av den engelska låttexten till svenska eftersom det finns mycket symbolik vad gäller ord och uttryck som det är svårt att hitta en svensk motsvarighet till. Han påpekade att han inte bara upplevde svårigheter med att finna svenska motsvarigheter till engelska ord och uttryck utan han ville också få hjälp med ordföljden och tempusformerna. Jag har därför gett syntaktisk relaterad och lexikalt relaterad respons (Kronholm-Cederberg 2009: 205–206). Jag har här inte haft fokus på språkriktighet utan vi har istället tillsammans diskuterat tolkningsmöjligheterna av olika ord och uttryck samt dess symbolik. De gånger han inte fann någon svensk motsvarighet bad jag honom att istället beskriva hur han tolkar kontexten istället för att översätta rakt av. Jag har här använt mig av stöttningslättare stöd genom att vi tillsammans modellerade och tänkte högt (Tjernberg 2016).

Efter att Casper blev klar med låtöversättningen ville han ha hjälp med själva skrivandet av musikanalysen. Jag har här gett skrivsituationsrelaterad respons (Kronholm-Cederberg 2009: 205–206). Casper funderade mycket på textens mottagare och dess syfte. Vi har tillsammans diskuterat kontexten (när låten utkom, artisten, mottagandet), låttextens handling och betydelse samt symboliken. Jag har här också använt mig av lättare stöd eftersom vi tillsammans tänkte högt (Tjernberg 2016). Casper var fundersam över hur han skulle återberätta handlingen i videon och jag använde mig här av stöttningslättast stöd eftersom jag ställde frågor till honom för att föra lärandet framåt till exempel om hur han skulle sammanfatta handlingen och vilka händelser som han tyckte var de mest relevanta (Tjernberg 2016). Han byggde sedan upp analysen utgående från de viktigaste händelserna. Utöver detta funderade vi också tillsammans på användningen av metatext och hur man med hjälp av det kan göra en text läsbar. Jag använde mig här av lättare stöd eftersom vi diskuterade tillsammans, men också lätt stöd genom att förklara och att ge exempel (Tjernberg 2016). Högt stöd förekom genom interaktivt

skrivande på så sätt att Casper självständigt analyserade och tolkade musikvideon men också diskuterade med mig för att omsätta sina tankar till text.

4.2 Fokuselev 2: Lisa

Jag träffade Lisa tre gånger för att hjälpa henne med ett längre skrivprojekt som bestod av en multimodal analys av musikvideon till Hoziers låt *Take me to church* (2013). Två av träffarna skedde under lektionstid och den sista efter skoldagens slut. Vi arbetade i skolans datasal alla gånger.

Vid den första skrivhandledningsträffen diskuterade vi skrivprocessen och Lisa berättade om vilka utmaningar hon uppfattade som jobbigast och vad hon mest behövde hjälp med. Hon tyckte att det var svårast att strukturera texten till en fungerande helhet samt att formulera sin analys.

Lisa hade egentligen inte särskilt stora problem med att omsätta planeringen och idéerna till text, hennes problem var snarare att formulera tankarna till en läsarvänlig text. För att underlätta detta använde jag mig av olika formers stöttning, bland annat högt, lätt och lättast stöd (Tjernberg 2016). Vi jobbade alltid på så vis att jag satt bredvid och ställde frågor som förde Lisa framåt i skrivprocessen (exempel: "Hur tolkar du det här?" och "Vilket ord skulle passa för att beskriva den känslan?") samt gav flera exempel på hur jag själv skulle formulera en tanke som hon hade problem med att formulera. Jag gav ofta flera exempel för att mana henne att själv fundera ut vilket som passade hennes text och språkliga stil bäst. Vi ägnade oss åt interaktivt skrivande på så vis att Lisa varierade mellan att självständigt tolka och analysera musikvideon för att sedan tillsammans med mig omsätta tankarna till ord.

Under handledningsträffarna lade jag märke till att Lisa hade en tendens att skriva rejäla stycken text som ibland saknade desto större substans. Hon fokuserade vid de tillfällena på textens kvantitet i stället för kvalitet. Dessa textstycken bestod till stor del av lösryckta tankar och tyckanden (exempel: "Låten är viktig för samhället.") som jag ofta bad henne utveckla och fördjupa genom att ställa frågor som *varför*, *på vilket sätt* och *hur ser du det*. De här styckena gav mig också tillfälle att ägna mig till innehållsrelaterad och genrerelaterad respons (Kronholm-Cederberg 2009: 205). För att texten skulle bli en analys av något slag diskuterade vi mycket vad en analys faktiskt är och hur den ska byggas upp.

Lisas skrivprocess var intressant att iaktta eftersom hon ägnade väldigt lite tid åt planering av själva texten. Hon sade själv att hon tyckte det gick bra att skriva på det sättet att hon helt enkelt analyserade musikvideon eller hämtade information från olika källor och sedan direkt skrev ner

sitt innehåll i analystexten. Då jag jämför Lisas skrivprocess med Hayes och Flowers (1980) modell för skrivprocessens olika delprocess så kan jag snabbt konstatera att Lisa inte använde så mycket resurser till planering som de avbildas i modellen (Wengelin 2008: 40). Modellen talar för att hälften av resurserna skulle gå åt till planering, medan i Lisas fall lade hon betydligt mera tid och tankeverksamhet på omsättningen av tankar och idéer till språk och redigering av skriven text. Redigeringen skedde mestadels på min efterfrågan efter att jag hade läst igenom hennes text och gett respons på vad som kunde fördjupas och eventuellt förändras.

4.3 Fokuselev 3: Alexander

Vi träffade Alexander sammanlagt tre gånger och handledde honom tillsammans. Vi träffade honom två gånger under lektionstid men arbetade sedan i ett avskilt rum. Den sista gången träffades vi utanför lektionstid. Texten som vi huvudsakligen jobbade med var en längre essä där Alexander analyserade huvudkaraktärens personlighet i romanen *Parfymen – berättelsen om en mördare* (1985) skriven av Patrick Süskind.

Under vår första träff med Alexander berättade han om utmaningarna i hans egen skrivprocess. Hans största utmaning var att omsätta tankar till ord och helt enkelt påbörja skrivandet. Han hade inga problem att analysera och planera innehållet. Utgående från Hayes och Flowers modell från 1980 placerar sig Alexander tydligt i den första delprocessen: planering (Wengelin 2008: 40). För att hjälpa honom att ta steget från planering till omsättning till språk började vi med en skrivövning där han fick flödesskriva i två minuter om sina tankar om huvudkaraktären. Vi valde denna övning för att hjälpa honom att komma igång med själva skrivandet utan att fästa mycket fokus på språkriktighet.

Vi har gett dispositionsrelaterad respons (Kronholm-Cederberg 2009: 205–206) eftersom Alexander hade det svårt att strukturera innehållet och därför gav vi honom i uppgift att disponera texten i punktform. Tanken var att istället för att vi serverar honom en färdig struktur så skulle den här övningen styra honom i rätt riktning och låta honom själv få chansen att bygga upp strukturen.

Förutom dispositionsrelaterad respons har vi även gett syntaktiskt och lexikalt relaterad respons (Kronholm-Cederberg 2009: 205–206). Vi har inte lagt särskilt stort fokus på språkriktighet, men i och med att Alexander har väldigt stark engelska märkte vi att han hade svårigheter med meningsbyggnad och att hitta rätt ord på svenska. På grund av det valde vi att ibland låta honom själv söka fram lämpliga synonymer och fundera extra noga på vissa meningar som vi pekade ut. Vi gjorde jämförelser mellan engelska och svenska ordföljd och vokabulär.

Vi har använt oss av olika former av stöttning under skrivhandledningstillfällena med Alexander. Till största del har vi använt oss av högt stöd dvs. interaktivt skrivande vilket innebär att vi har stöttat Alexander under skrivprocessen genom att han växlar mellan att läsa och skriva och att utveckla sitt utkast till en färdig text (Tjernberg 2016). Utöver detta har vi också använt oss av lättare och lättast stöd alltså har vi förklarat och exemplifierat samt ställt frågor för att leda skrivprocessen framåt. För att exemplifiera detta återger vi en situation från en skrivhandledningsträff då Alexander behövde hjälp med textstrukturen. Utgående från punktlistan som han hade framställt frågade vi var han tyckte att en specifik punkt skulle passa i texten.

5 Avslutande diskussion

Vi har under denna period skrivhandlett tre olika fokuselever. Syftet med detta var att dokumentera vår egen utveckling som skrivhandledare och att analysera våra tillvägagångssätt under skrivhandledningsträffarna. Dessutom har vi under projektets gång haft möjlighet att hjälpa fokuseleverna med deras textproduktioner.

Vi har tagit del av olika teorier och modeller som hjälpt oss att förstå varför vi gör de val som vi gör då vi handleder. Vi har fått verktyg som hjälper oss strukturera vår skrivhandledning och utforma den utifrån elevernas individuella behov.

Det vi lade märke till då vi skrivhandleddes tillsammans var att man har betydligt mera resurser att tillgå i och med att man är två handledare. Dessutom är det lättare att utvärdera de träffarna eftersom man kan observera varandra och diskutera vilka olika handledningstekniker som tillämpas. En risk kan vara att eleven känner sig övervakad och pressad då man är två handledare, men i vårt fall fungerade det utan problem och atmosfären vid handledningsträffarna var trivsamt och trygg.

Vi tycker att det har fungerat bra att träffa fokuseleverna och diskutera deras texter och handlett dem på plats. Alternativet skulle ha varit att bara sköta handledningen via e-mail och responderat på elevernas texter skriftligt. Vi tror inte att vi skulle uppnått samma goda resultat om vi hade gjort på det viset eftersom under diskussionerna ledde en fråga ofta till en ny och öppnade därför upp nya perspektiv, frågor och utmaningar. Diskussionen blev således levande och naturlig vilket ledde till att stämningen och atmosfären blev mera avslappad. Vi tror att eleverna inte skulle haft lika stor nytta av handledningen om vi inte hade träffats och faktiskt gett utrymme för ömsesidig diskussion.

Det som skulle ha kunnat förbättra skrivhandledningen är att vi som handledare skulle ställt striktare krav på att få texter inlämnade på förhand så att vi hade kunnat läsa dem på förhand och förbereda frågor och idéer till träffarna. I vårt fall var det endast fokuselev tre som lämnade in texter på förhand och vi tror också att det är den fokuseleven som dragit mest nytta av skrivhandledningen i och med att vi hade förberett ett diskussionsunderlag för varje träff på basis av den inlämnade texten.

Vi upplever att vi har utvecklats till säkrare och mer bekväma skrivhandledare under den här perioden. Vi vet nu vad vi kan förvänta oss av liknande upplägg gällande skrivhandledning i vårt kommande yrke som modersmåslärare.

Litteraturförteckning

Hillocks, George Jr. 1987. "Synthesis of research on teaching writing". I: *Educational Leadership* 44 (8): 71–82.

Kronholm-Cederberg, Annette. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling vid pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Vasa: Åbo Akademis förlag.

Lundberg, Ingvar. 2008. *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Svenlin, Mindy. 2018. "Varför skrivhandledning". *Projekt Skrivkompetens*. Tillgänglig: <https://skrivkompetens.com/2018/04/20/varfor-skrivhandledning/> [6 maj, 2018]

Tjernberg, Catharina. 2016. *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Utbildningsstyrelsen. 2014. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf [15 maj, 2018]

Wengelin, Åsa. 2008. "Om barns skrivprocesser". I: Gun Oker-Blom, Annika Westerholm & Nina Österholm (red.). *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.