

# **Skrivhandledning**

## **– från skribent till skrivhandledare**

Kristoffer Ekfors, 38566

Tommy Holm, 36748

Ämnesdidaktisk teori och  
praktik I och II (2018)

Fackpedagogiska fältstudier och  
seminarier om skrivhandledning

Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier vid Åbo Akademi

# 1. Teori

I det här kapitlet presenteras teori som är relevant för den empiriska undersökning som vi har gjort. Tanken är att i slutet av uppsatsen återkomma till den teori som presenteras här och knyta den samman med den empiriska undersökningen.

David Wood , Jerome S. Bruner och Gail Ross slår fast att förmågan att undervisa är unik för människoarten (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 89). I det här skedet av våra studier är det dags att ge undervisningen ett större utrymme i vår tankevärld. Vi ska fortsätta att tillgodogöra oss ny kunskap samtidigt som vi också i allt högre grad ska använda den kunskap vi har och i samspel med våra elever förädla den. Den kunskap om skrivande som vi under skoltiden och studietiden har erhållit ska nu användas tillsammans med de elever som vi undervisar. George Hillocks Jr. menar att skrivande karaktäriseras av komplexitet (Hillocks, 1987, s. 71). När vi personligen funderar varför skrivande är komplext kan vi konstatera att det här är någonting som går att upptäcka i vår egen skrivutveckling. Till en början lärde vi oss bokstäver. Av de här bokstäverna lärde vi oss kort efteråt att bilda ord. Efter det började vi lära oss att bilda meningar. Det här blev vi med åren allt bättre på, men det var först på universitetet som vi på allvar lärde oss hur meningar teoretiskt sett är uppbyggda. Fortfarande lär vi oss nya dimensioner i skrivandet. Hillocks förklarar skrivandets komplexitet på följande sätt:

Research on the composing process indicates that writing is an enormously complex task, demanding the use of at least four types of knowledge: knowledge of the content to be written about; procedural knowledge that enables the manipulation of content; knowledge of discourse structures, including the schemata underlying various types of writing (e.g., story, argument), syntactic forms, and the conventions of punctuation and usage; and the procedural knowledge that enables the production of a piece of writing of a particular type (Hillocks 1986b). (Hillocks, 1987, s. 71).

Hillocks pekar på den breda kunskapsbas som skrivande vilar på. De dimensioner av skrivande som Hillocks presenterar är nödvändiga att känna till när man skrivhandleder. När man antar uppgiften att skrivhandleda en elev bör man börja med att ta reda på vilka områden

av skrivande som eleven är stark på och vilka områden hen behöver utvecklas sig i. När man har etablerat en god grund för sin skrivhandledning kan man sedan påbörja ett arbete som är både spännande och utmanande.

Annette Kronholm-Cederberg har i sin akademiska avhandling (2009) utfört en studie om responskulturen i ett finlandssvenskt gymnasium. Denna studie utgår från de studerandes perspektiv och hur dessa har upplevt modersmåslärares skriftliga respons på deras uppsatser. Kronholm-Cederbergs granskning av lärarens responsmarkörer visar inledningsvis att 85,9 % av dem är negativa, det vill säga att responsen i huvudsak tar fasta på brister och svagheter i elevernas texter (2009, s. 98). Utgående från de studerandes egna responsberättelser (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 102-203) ifrågasätter majoriteten flera av lärarens kommentarer och upplever dessutom att lärarresponsen är begränsad till en ortografisk, syntaktisk och lexikal nivå, medan själva innehållet, genren och strukturen ofta blir utan kommentarer.

Kronholm-Cederberg (2009, s. 297) påpekar att tidigare studier i skolans responskultur har visat på att elever i allmänhet upplever att de har en så kallad "äganderätt" till sin egen text. Denna äganderätt inverkar på den studerandes förmåga att ta emot lärarrespons och i vilken mån eleven väljer att protestera eller ifrågasätta lärarens kommentarer och bedömning. Kronholm-Cederberg nämner också att de studerande i flera fall kan välja att uppfatta lärarresponsen som obegriplig för att på det sättet inte vara tvungen att ta ställning till själva responsen och rätta sig efter denna (2009, s. 297). Som modersmåslärare i allmänhet och skrivhandledare i synnerhet, är det med andra ord värt att beakta elevernas roll som skribenter och deras egen inställning till skrivandet. Man kan bland annat fråga sig själv om de studerande skriver för att öva kreativitet eller för att uppvisa en viss nivå av språkfärdighet? Oavsett svaret anser vi att det hör till lärarens uppgifter att bemöta elevernas texter med konstruktiv respons och sträva efter att kommentera hela produktionen och inte enbart språket.

I sin studie har Kronholm-Cederberg analyserat gymnasiets responskultur utgående från elevernas responsberättelser och med hjälp av en modifierad version av Hillocks (1987) och Hoels (2000) triangelmodell för lärarresponsens olika textnivåer. Denna responstriangel

(Kronholm-Cederberg, 2009, s. 205) synliggör de sju olika delarna av en skrivhandledningsprocess på ett hierarkiskt vis. Längst ner hittar vi den ortografiskt relaterade responsen, strax ovanför den lexikala, följt av den syntaktiska och strukturella. Näst högst upp placeras den lärarrespons som har med innehållet och textgenren att göra och allra högst upp finns responsen som berör själva skrivsituationen. Kronholm-Cederberg konstaterar att modersmåslärares respons (i hennes studie) är mest negativ på den lokala textnivån, det vill säga den nivå som berör ortografi och lexikalitet (2009, s. 208-209). Problemen på denna nivå är i allmänhet konkreta stavfel och olämpliga ordval som är lätta att rätta till och därför är det också den del av elevernas textproduktion som traditionellt blir mest kommenterad.

Kronholm-Cederbergs studie visar dessutom att lärarresponsen mycket sällan berör själva skrivsituationen (2009, s. 267-268) medan den innehålls- och genrerelaterade responsen, av logiska skäl, ofta tangerar varandra i lärarens kommentarer och elevernas egna redovisningar (2009, s. 250). Utgående från dessa observationer kan vi konstatera att det är lätt hänt för en skrivhandledare att fokusera sin respons till den lokala textnivån och dessutom vara relativt negativt inställd till de studerandes insatser inom detta område. Utöver det här finns det också flera skäl för att försöka bli medveten om sin egen roll som respondent och faktiskt sträva efter att ge respons som berör elevernas hela skrivprocess och inte bara de mest påtagliga komponenterna.

## 2. Rapport från fältstudierna

### 2.1 Kristoffers handledning

Jag träffade min fokuselev i årskurs 9 fyra gånger varav tre var under lektionstid och en utanför lektionstid. Fokuseleven höll på att skriva en låt- och musikvideoanalys av låten "1-800-273-8255" av artisten Logic. Fokuseleven berättade inledningsvis vad låten handlar om och därefter lyssnade vi på den. Eleven visade vilka delar som skulle vara med i analysen och därefter satte vi igång. Under den första träffen arbetade vi med själva låttexten. Vi diskuterade olika tolkningar av texten och jag gav konkreta tips på hur hen kunde formulera

sig. Ofta blev mina formuleringar lite väl stela och högtidliga, men då skrev eleven med sina egna ord. Jag var hela tiden noggrann med att påpeka att hen inte behöver skriva så som jag säger. Mitt mål med att ge exempel på formuleringar var att ge nya infallsvinklar i tolkningen av låten, inte att diktera vad eleven skulle skriva.

Jag märkte att fokuselevens analys ofta stannade på en ytlig nivå. Därför gav jag eleven tips på hur man gör en djupare analys. Jag blev själv ganska ivrig att ge tips och med facit i hand kanske jag borde ha varit lite lugnare. Samtidigt kollade jag upp med eleven om det fungerade för hen att jag gav tips och hen var hela tiden nöjd med att få hjälp.

Under vår andra träff frågade jag av fokuseleven om det går bra att jag noterar de stavfel som jag ser. Fokuseleven ville att jag absolut skulle anmärka på stavfelen. Exempelvis påpekade jag åt hen att vissa av passagerna i hans text var kursiverade.

Under den tredje träffen påbörjade vi musikvideoanalysen. En utmaning var att få eleven att analysera och inte bara återge. Jag förklarade för eleven att det är viktigt att återge för att sedan kunna analysera, men att analysen är det viktiga i uppgiften. Vi funderade på hur videon är komponerad och hur bilderna i musikvideon samspelar med texten.

Musikanalys stod i centrum under den fjärde lektionen. Vi lyssnade hur musiken är uppbyggd med vers och refräng och olika sångare som sjunger olika passager. Vi lyssnade också på var i låten trummorna kommer in och vad det bidrar med till helheten. Även här diskuterade vi hur musiken samspelar med texten.

Jag valde att direkt från början ha en uppmuntrande attityd för att ge fokuseleven inspiration. Det ledde till att eleven också visade uppskattning. I slutändan bidrog det till ett gott samarbete där mycket text av god kvalitet producerades. En upptäckt som jag gjorde under skrivhandledningen var att det krävs en enorm organisationsförmåga att som skribent hålla reda på alla detaljer som hör skrivandet till. Hillocks tanke om skrivandets komplexitet visade sig i praktiken när jag som handledare fick se en text som jag själv inte hade full kontroll över (Hillocks, 1987, s. 71).

## 2.2. Tommys handledning

Jag träffade min fokuselev fyra gånger varav två var under lektionstid och två utanför lektionstid. Hen hade som uppgift att skriva en till formen vetenskaplig uppsats om Michael Jacksons musikvideo till låten *Billie Jean*. Under första handledningstillfället som ägde rum i en datorsal diskuterade vi inledningsvis själva analysuppgiften och vad som krävdes av fokuseleven. Därefter granskade jag hur långt hen hade kommit och vad som hittills hade varit det mest utmanande. Fokuseleven som aldrig hade gjort en multimodal analys i ett vetenskapligt format förut, upplevde att skrivarbetet verkade massivt och spretigt. Utgående från denna iakttagelse tillägnade vi de två första träffarna i datorsalen till att bryta ner arbetet i mindre delar och diskutera vad den vetenskapliga aspekten innebar för själva musikvideoanalysen. Att plocka isär uppgiften och diskutera varje del skilt för sig, verkade genast lugna fokuseleven och höja hans motivation att arbeta vidare. Under denna del av handledningen behandlade jag med andra ord textens innehåll och genre, vilket i sin tur innebar att jag inledde min handledning från toppen av Kronholm-Cederbergs modifierade version av responstriangeln (2009, s. 205).

Till vår tredje träff som i sin tur skedde utanför lektionstid, bad jag hen att skicka sitt arbete till mig för utvärdering och granskning. Då jag läste igenom fokuselevens text, hade jag som mål att vara så konstruktiv som möjlig och fokusera på vad som hittills hade gått bra. Jag strävade nämligen efter att undvika att bryta mot den "äganderätt" som Kronholm-Cederberg (2009, s. 297) påpekar att eleverna kan upplevas ha till sin egen text. Trots detta förhållningssätt, var jag flera gånger tvungen att hejda mig själv från att ge skriftliga tillrättavisningar för textens felstavningar, mindre passande ordval och ordföljder. Istället valde jag att medvetet lägga ut mestadels positiva responsmarkörer och egna exempel på förbättring där det fanns både mindre och större brister i produktionen. Första halvan av den tredje träffen gick sedan åt att diskutera vad fokuseleven redan hade åstadkommit, hans styrkor som skribent och eventuella korrigeringar i texten. Andra hälften av träffen ägnades därefter åt att lägga upp en plan för resten av skrivprojektet. Syftet med att planlägga resten av arbetet, var att både ge fokuseleven en chans att strukturera själva innehållet i analysen och samtidigt fördela den återstående arbetstiden på ett effektivt sätt.

Slutligen till vårt fjärde och sista möte, skickade fokuseleven åter hela sin text till mig för respons. Denna gång fanns det inte lika mycket att kommentera eftersom hen hade varit på resa och endast hunnit slutföra den analysdel som var på hälft vid det föregående handledningstillfället. Istället gick denna träff mestadels åt att förbereda eleven för den sista etappen av skrivprojektet och att diskutera vad hen hade tänkt behandla i de återstående avsnitten av musikvideoanalysen. Orsaken till att jag bad fokuseleven diskutera resten av arbetet med mig, var helt enkelt att lägga igång tankeverksamheten och ge förslag på vad som skulle kunna tas med i resten av analysen. På detta sätt hade eleven redan fått tänka igenom allt ordentligt före hen skulle skriva ner samma tankar. Fokuseleven medgav nämligen att hen är en relativt långsam skribent eftersom hen har svårigheter med att formulera sig smidigt i text. Därmed utgick jag från min egen erfarenhet gällande samma skrivhinder och lät honom redogöra för sina idéer muntligt innan vi avrundade handledningen och vårt goda samarbete.

### 2.3 Vår gemensamma handledning

Vi träffade vår gemensamma fokuselev i gymnasiet fyra gånger i mars. En av dessa gånger var vi båda två närvarande. De andra tre gångerna var bara en av oss på plats. Fokuseleven hade som uppgift att förbereda en presentation om *Gunnlaug Ormstungas saga*. Fokuseleven hade en stor mängd förkunskaper om romanen, men utmaningen för hen var att få struktur på dessa tankar. Under handledningsträffarna framkom redan från början att vår fokuselev hade svårigheter med att komma igång med själva skrivprocessen. Utmaningen blev att få en början och att strukturera upp arbetet. Fokuseleven berättade mycket om ämnet och utgående från det försökte vi hitta aspekter att ta fasta på. När vi hittade någonting som vi tyckte att lämpade sig till presentationen bad vi hen skriva ner det i dokumentet. Vi upptäckte att trots att fokuseleven hade svårt att fästa sina tankar till pappers, fungerade det med att vi hjälpte hen att anteckna nyckelord utgående från hens egna kunskaper.

Under de tre enskilda träffarna gick vi egentligen från att ha noll kunskap om själva arbetsuppgiften, ämnet och fokuseleven i fråga, till att skapa ett ömsesidigt förtroende mellan oss och eleven. Under första mötet med fokuseleven gick mycket av handledningen åt att reda ut vad som skulle vara elevens fokus i presentationen. Utgående från hens egna kunskaper och intressen, bestämde vi tillsammans att sederna i de olika länderna från sagan

skulle få fungera som projektets brännpunkt. Under de två följande skrivhandledningstillfällena fortsatte vi enskilt att reda ut fokuselevens stora mängd förkunskaper och rikta in dem på en konkret skrivprocess. Skrivarbetet kom igång ordentligt då vi tillsammans med eleven rent konkret skapade ett alldeles nytt PowerPoint-dokument och började lägga upp en enkel, men tydlig struktur. Därefter fortsatte vi att tillsammans med fokuseleven fylla ut presentationen med olika nyckelord som vi plockade från hans egna redovisningar och som hade en stark anknytning till de seder som låg som fokus för projektet. Denna typ av handledning rörde sig med andra ord i mitten på Kronholm-Cederbergs modifierade version av responstriangeln (2009, s.205), i och med att vi strävade efter att skapa en klar struktur för elevens text och låta resten av projektet utgå från denna.

Under den gemensamma träffen skrivhandledde i huvudsak Tommy medan Kristoffer iakttog och antecknade. Tommy handledde på ett uppmuntrande sätt och lät fokuseleven ha utförliga utläggningar om romanens innehåll. Samtidigt var Tommy också mån om att få ner text i dokumentet och därför avbröt han ibland fokuseleven när han hade förslag på vad fokuseleven kunde skriva ner. Utmaningen blev i det här skedet att inte kväva elevens entusiasm och intresse för ämnet, men ändå samtidigt fortsätta med att skapa en presentation. Vårt mål med skrivhandledningen sammanfattas koncist i läroplanen: "Undervisningen i modersmål och litteratur har som mål att de studerande ska nå en sådan kompetens gällande språk och litteratur samt språkbruk, textanvändning, kommunikation, medier och multimodalitet som krävs vid fortsatta studier samt i arbetslivet" (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, s. 41). Tommy lyssnade hela tiden noggrant på vad fokuseleven sade för att komma in i texten. Han läste dessutom romanutdraget för att bättre kunna handleda. Det här medförde att Tommy hela tiden kunde ge förslag på vad fokuseleven kunde ha med i sin text.

### 3. Syntes

I teorikapitlet skriver vi om att man bör beakta elevens färdigheter och områden som hen bör utvecklas i innan man påbörjar skrivhandledningen. De fokuselever som vi jobbade med befann sig alla på olika nivåer och därför fick vi också sätta oss in i på vilken nivå de befann



sig. Alla elever är nämligen olika och enligt läroplanen behöver varje elev uppmuntran och individuellt stöd (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, s. 14). Därmed såg också skrivhandledningen olika ut för våra tre fokuselever. Skrivandets komplexitet som Hillocks presenterar och som vi diskuterar i teorikapitlet kom också till uttryck i arbetet med att skrivhandleda våra fokuselever (Hillocks, 1987, s. 71). En av fokuseleverna hade kunskap om den romantext som hen skulle presentera men hade svårt att få någonting till pappers. En annan fokuselev behövde tips på vad hen skulle skriva, men hade sedan lätt för att producera text. Samtidigt behövde den fokuseleven också stöd med att få stavningen och meningsbyggnaden rätt. Den tredje fokuseleven var i sin tur en relativt långsam skribent som hade vissa svårigheter med att ta sig an ett större analysprojekt och producera en sammanhängande helhet. Men trots dessa utmaningar var hen otroligt mottaglig för förslag och arbetade effektivt då skrivprocessens syfte, förväntningar och disposition var fastslagna. I teorikapitlet citerade vi Hillocks som redogör för vilka kunskaper som krävs av en skribent (Hillocks, 1987, s. 71). I beskrivningarna av fokuselevernas kunskap och utmaningar framkommer det att vi som skrivhandledare fick se hur viktiga de kunskaper som Hillocks beskriver är för att man ska lyckas i sitt skrivande.

Alla tre elever hade sina egna starka sidor som gjorde textproduktionen möjlig, men alla behövde stöd för att stärka de kunskapsområden inom skrivande som ännu inte var så starka. Utmaningen för oss som skrivhandledare blev att finna en balans mellan att uppmuntra eleven samtidigt som man påpekade de fel och brister som man såg i texten. Vi valde att ha en vänlig och uppmuntrande attityd när vi handledde. Enligt läroplanen inverkar responsen, stödet och handledningen som eleverna får på deras attityder till utbildningen samt motivationen och viljan att agera (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, s. 20). Vårt stöd och handledning bäddade dessutom för ett förtroende mellan oss och fokuseleverna och när förtroendet väl var etablerat kunde vi också ge konstruktiv kritik som hjälpte eleverna att skapa bra texter. Utgående från våra egna erfarenheter som skribenter och vad Kronholm-Cederbergs studier bevisar vad gäller negativ respons, verkade det självklart att sträva efter att fokusera på elevernas styrkor och det som var positivt utmärkande för deras texter. På grund av att fokuseleverna inte protesterade eller ifrågasatte våra förbättringsförslag eller kommentarer, upplever vi att vår handledningsstrategi har varit relativt lyckad.

Slutligen kan vi konstatera att det genom hela skrivhandledningen och vid varje möte med fokuseleverna gällde att tänka på vad som var viktigt att rätta till och vad som inte var lika viktigt. Om man hela tiden bara belyser felen är det stor chans att eleven tappar inspirationen och förtroendet för sin egen kreativa skrivförmåga. Samtidigt vill eleven också skapa en text av god kvalitet, vilket talar för att man som skrivhandledare ändå ska vara noggrann med att ge förbättringsförslag och sträva efter att kommentera alla de olika nivåerna i elevernas textproduktion. Om man som modersmåslärare och skrivhandledare enbart ger respons på språket i elevernas texter, får eleverna aldrig veta vad som är deras svagheter eller styrkor då det kommer till att skapa skriftliga helheter med slagkraftiga argument och ett disponerat innehåll som följer textgenrens ramar.

# Litteratur

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Grunderna för gymnasiets läroplan 2015, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Hillocks, George, Jr. (1986): The Writer's Knowledge Theory, Research, and Implications for Practice. *The Teaching of Writing. Eighty-Fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Anthony R. Petrosky and David Bartholomae (edit.), Chicago: The University of Chicago Press

Hillocks, George (1987): Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), s.71-82

Kronholm-Cederberg, Annette (2009): *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Stockholm: Natur & Kultur

Wood, David, Jerome Bruner & Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry.*, Vol. 17, s.89-100. Oxford: Pergamon Press