

Fackuppsats om skrivhandledning

Louise Nygård 37744 Sara Pollesello 35758

Åbo Akademi, Vasa 2018

# GLOBAL, UPPMUNTRANDE OCH RÖR(L)IG

*Granskning av två lärarstuderandes skrivhandledning i åk 9 och gymnasiet*

## INLEDNING

I denna studie behandlas skrivhandledning ur ett lärarperspektiv, med inriktning på processinriktat skrivande. Vårt fokus ligger på att analysera oss själva som skrivhandledare i en autentisk skrivprocess och därmed utvecklas i denna roll. Detta perspektiv är mycket relevant i och med lärarens handledande roll, i enlighet med den nya läroplanen. Våra mål som skrivhandledare är att ge respons på hela skrivprocessen, kommentera texten som helhet och inte koncentrera oss endast på till exempel stavning samt sporra eleverna i sitt skrivande.

## TEORI

Catharina Tjernberg skriver i *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet* (2016) om processinriktad skrivundervisning, där läraren handleder eleven genom hela processen: från de första utkasterna till en färdigt bearbetad text. Processinriktad skrivhandledning ställer enligt Tjernberg speciella krav på läraren, eftersom denna behöver ha "goda kunskaper om både skrivande och lärprocesser för att kunna bedöma var varje elev befinner sig i skrivprocessen och stödja elever som är på olika nivåer". En skicklig lärare uppfattar "vad varje elev inte förstått för att kunna komma vidare" och kan således snabbt hjälpa eleven.<sup>1</sup> Detta menar vi ändå gäller för all slags skrivhandledning, inte enbart den processorienterade.

Inom dagens skrivforskning är det ett allmänt godkänt faktum att skrivprocessen inte är linjär. Målet för eleverna i skolan är inte heller längre att skapa en färdig text på kort tid. Fokus har i och med processskrivandets genombrott redan ett par årtionden lagts på själva processen snarare än på produkten.<sup>2</sup> Därför vore det viktigt att läraren ger eleverna redskap för planering och

---

<sup>1</sup> Tjernberg, Catharina: *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*, Stockholm, Natur & Kultur, 2016, s. 13.

<sup>2</sup> Stolt, Sofia: "Planering som en del av skrivprocessen - analys av elevernas planering av en skrivuppgift" I: *Fokus på finlandssvenska elevtexter. Tankar om texter i modersmål och litteratur skrivna i årskurs 9 år 2014*, Helsingfors, Nationella centret för utbildningsutvärdering, 2015, s. 43.

bearbetning av texten.<sup>3</sup> Även i läroplanen för den grundläggande utbildningen tas denna aspekt av skrivande upp, då eleverna förväntas öva sig i “att producera texter steg för steg och att ge och ta emot respons i olika skeden av textproduktionsprocessen”.<sup>4</sup>

Responsgivning är alltså en viktig del inom skrivande och skrivhandledning. Annette Kronholm-Cederberg som forskat om responskulturen i finlandssvenska gymnasier lyfter fram tre allmänna drag för lärarrespons. För det första menar Kronholm-Cederberg att responsen är normativ och den tar alltså mer fasta på textens brister än dess förtjänster. Vidare påpekar hon att lärarna har en tendens att i sin respons behandla främst ortografisk, lexikal och syntaktisk nivå, medan kommentarer om disposition, innehåll och genre saknas. Slutligen ger lärarna i regel respons endast på färdiga textprodukter, vilket medför att processen inte synliggörs.<sup>5</sup> Denna typ av respons är ändå inte optimal, då god skrivhandledning bör röra sig mellan alla textnivåer.

Dessutom tar läroplanen för den grundläggande utbildningen upp att uppmuntrande respons under läroprocessen styrker elevens motivation samt tron på sina egna möjligheter. Uppmuntrande och konstruktiv respons hjälper också eleverna att utveckla sina språkliga färdigheter genom att hitta sina egna styrkor.<sup>6</sup> Att bara fokusera på texters brister, vilket Kronholm-Cederberg alltså menar vara kutym bland finlandssvenska gymnasielärare, står alltså i strid med detta.

Tjernberg menar att lyckad skrivhandledning också ska utnyttja olika stödstrukturer. För att kunna stödja eleverna individuellt och beroende på undervisningens och skrivprocessens syfte är det viktigt att läraren är medveten om de olika nivåerna. Tjernberg delar utgående från Knight (2014) in stöden i fem plan, från högst till lättast; där det högsta stödet utgörs av delat skrivande, medan det lättaste begränsas till frågor som rör skrivandet framåt.<sup>7</sup>

För att optimera vår skrivhandledning utgår vi från Kronholm-Cederbergs responstriangel (figur 1), som är en modifiering av Hillocks (1987) och Hoel (2000), samt Tjernbergs stödstrukturer under våra handledningstillfällen. Metoden för insamlandet av empiriskt

---

<sup>3</sup> Ibid, s. 51.

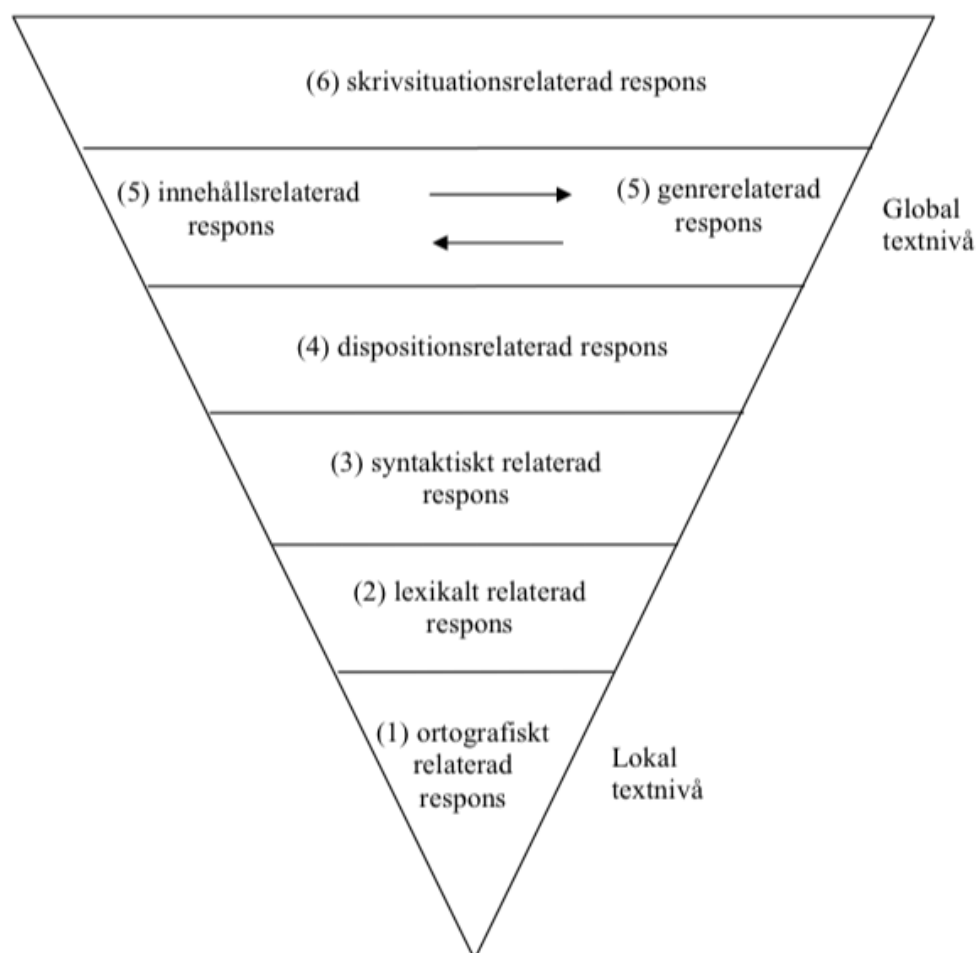
<sup>4</sup> Utbildningsstyrelsen: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, Helsingfors, 2014, s. 292.

<sup>5</sup> Kronholm-Cederberg, Annette: *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*, Åbo: Åbo Akademis förlag, 2009, s. 5.

<sup>6</sup> Läroplanen 2014, s. 16 & 289.

<sup>7</sup> Tjernberg, s. 36.

material i denna studie har en etnografisk ansats. Vi använder oss i vår handledning av elevtexter som eleverna oberoende hade skrivit. “Med elevtext avses texter som tillkommit i sammanhanget skola, det som enligt Barton (2007) kallas för skriftpraktik”.<sup>8</sup> Detta gör både skrivhandledningen och skrivsituationen autentisk. Samtidigt kan autenticiteten ifrågasättas utgående från Björklund et al (2016), som påpekar att fastän man i skolan “strävar efter att skapa skrivsituationer som ska efterlikna de som finns ute i samhället handlar det ofta om att eleverna låtsas skriva till en fiktiv mottagare och att de är medvetna om att de skriver för att få ett vitsord eller en examen. Skrivandet blir mer en strategisk handling än en kommunikativ handling där mottagarens förståelse är det viktiga”.<sup>9</sup> Som en kompromiss kan skrivsituationen således kallas för skolsk autentisk.



Figur 1

<sup>8</sup> Björklund, Siv, Heilä-Ylikallio, Ria, Magnusson, Ulrika och Rejman, Katarina: “Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys” I: *Teksti ja tekstualisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*, Vasa: VAKKI Publications 7, 2016, s. 154.

<sup>9</sup> Ibid, s. 154.

## EMPIRI

I den här studien riktas uppmärksamheten mot den respons vi ger på elevtexter skrivna i åk 9 och gymnasiet. Materialet samlades in vid sex tillfällen, två per fokuselev. Två av fokuseleverna (Gurli och Gertrud) går på åk 9 i en svensk skola på en helt finskspråkig ort, medan Hjördis går andra året på gymnasiets IB-linje. Fokuseleverna fick individuell handledning av oss tillsammans. Eftersom fokus för vår analys ligger på vårt eget agerande som skrivhandledare spelade vi in våra samtal med fokuseleverna, utdrag ur samtalen finns citerade i studien. Fokuselevernas namn är fingerade.

Vid den första träffen med såväl Gurli som Gertrud diskuterade vi den multimodala analysen nyligen börjat med inom ämnet modersmål och litteratur. Eftersom arbetet ännu inte kommit ordentligt igång kunde vi inleda processen med att samla fokuselevernas tankar i en tankekarta, i enlighet med Kronholm-Cederberg: "I skrivundervisningen används mer modelltexter, så kallad brainstorming används som förberedande aktivitet"<sup>10</sup> och Tjernberg: "I skrivundervisningen betonas vikten att dela med sig av sina skrividéer och sätta ord på hur man har tänkt innan man börjar skriva".<sup>11</sup> Tjernberg menar vidare att tankekartor ofta används inom processinriktad skrivundervisning.<sup>12</sup> I följande citat från vår första träff med respektive fokuselev i åk 9 (Gurli1 respektive Gertrud1) förklarar vi vårt syfte med att jobba med tankekartor:

Louise (Gurli1): Så vi tänkte att ifall vi sku göra, eller att du sku göra en mindmap. På just vilka tankar du ha tänkt skriva om och just hur du har tänkt gå tillväga och sånt.

Sara (Gurli1): Varför det just kan vara bra med en mindmap att sen just när man börjar skriva och ska ha den där texten så där disponerad och vad som kommer i vilka stycken så är de bra med den där mindmapen för då har man ju sådär ganska tydligt att okej att alla dom här sakerna hör till liksom bakgrunden och dom här sakerna hör till analysdelen och de här e min tolkning.

---

<sup>10</sup> Kronholm-Cederberg, s. 38.

<sup>11</sup> Tjernberg, s. 93.

<sup>12</sup> Ibid, s. 36.

Louise (Gertrud1): Men för vi tänkt nu också just eftersom ni är så tidigt i den här processen att vi ... öhh.. du sku få gör en mindmap över vad vilka idéer du har och vad du ha tänkt ha med i din analys och lite så här strukturer upp de visuellt.

Även under vårt andra handledningstillfälle med Hjärdis diskuterades tankekartor. Vi uppmuntrade henne att använda sig av denna metod för att åskådliggöra sammanhang och därmed få hjälp med att strukturera sin text:

Louise (Hjärdis2): Sätt dig ner med penna och papper och skriv ner dom viktigaste sakerna du vill ha sagt och gå sedan tillbaka till texten.

Vi använder oss alltså systematiskt av tankekartor i vår skrivhandledning. Speciellt för eleverna i åk 9 kunde vi notera att tankekartorna var till mycket stor hjälp i deras textproduktion, eftersom de kunde återgå till den i sitt fortsatta skrivande.

I den processinriktade skrivundervisningen betonas det att eleverna ska få tillfällen att kunna tillämpa den kunskap de lärt sig i en undervisningssituation och göra den till sin egen.<sup>13</sup> Detta kan till exempel göras genom att läraren modellerar exempel som eleverna sedan kan efterlikna i sitt eget skrivande. Att modellera och tänka högt benämner Tjernberg som lättare stöd vilket innebär att det är den tredje stödnivån.<sup>14</sup> När vi träffade fokuseleverna i åk 9 andra gången utgick vi från denna metod, då vi först tillsammans med fokuseleverna formulerade exempelmeningar varpå de själva fick konstruera liknande meningar. I vår handledning tillämpades denna metod speciellt på diskussionen kring användningen av metatext:

Sara (Gertrud2): Hmm, egentligen tycker jag att du alltså som... egentligen tycker jag att du har en ganska bra inledning här

Louise (Gertrud2): ja sku lägg lite metatext först

Sara (Gertrud2): mm! jo de e sant de sku man nog egentligen kuna göra

Louise (Gertrud2): så här att du skriver, ett exempel kan va såhär att du skriver i det här kapitlet ska jag analysera ... bilden ... eller musikvideon

Efter att vi gett detta exempel och eleven skrivit av det uppmuntrade vi henne att tillämpa modellexemplet för att skriva de övriga delarna i musikvideoanalysen.

---

<sup>13</sup> Tjernberg, s. 38.

<sup>14</sup> Ibid, s. 36.

Genom att analysera inspelningarna av handledningstillfällena kunde vi granska vilka nivåer i responstriangeln vi rörde oss på. Kronholm-Cederberg skiljer i responstriangeln på lokal och global textnivå. Vidare menar Kronholm-Cederberg att eftersom skribenter förutsätts röra sig mellan samtliga nivåer, bör också responsen göra det.<sup>15</sup> Även om vi rört oss mellan alla nivåer kan vi konstatera att vi främst gett respons på global textnivå. I följande utdrag ur vårt andra samtal med Hjärdis (Hjärdis2) syns det att vi rör oss mellan dispositionsrelaterad och genrerelaterad respons:

Sara (Hjärdis2): Speciellt med sådana här korta texter, som en kolumn, kan rubriken vara ganska viktig. För rubriken säger ju liksom genast vad den handlar om och ska fånga läsarens intresse. Och så kan man ju också lite tänka så här att första meningen, eller första stycket, i texten ska direkt återkoppla till rubriken. Och samma sista...

Hjärdis (Hjärdis2): Oj, ja måst skriva upp de här

Sara (Hjärdis2): ...stycket i texten får gärna också återkoppla till den där rubriken och knyta ihop texten.

Här diskuteras alltså en kolumn Hjärdis skrivit. Vid tillfället diskuterades både genre och disposition, samt syftet med texten:

Sara (Hjärdis2): E de liksom de som e kärnan i din text?

Hjärdis (Hjärdis2): Jo, de e nog de

Sara (Hjärdis2): Så dedär..

Hjärdis (Hjärdis2): Man sku ju kanske kunna börja med att, hur kommer det sig att

Sara (Hjärdis2): Ja, exakt. Och så gå liksom in på det här med: mitt första möte med Matilda Södergrans dikt, så det kan du liksom flytta till lite senare.

Utdragen är exempel på hur diskussioner kring globala textnivåer sett ut med vår fokuselev Hjärdis, men reflekterar också vårt arbetssätt överlag. Vi diskuterar problemet tillsammans och uppmuntrar eleven att själv komma fram till lösningen.

I studiens teoretiska del tog vi upp hur läroplanen för den grundläggande utbildningen framhäver uppmuntran och positiv respons som viktigt för elevens motivation och språkliga utveckling. Vi har således även synat huruvida vi lyckas med denna aspekt på responsgivandet i vår handledning. Även om det är svårt att hitta konkreta exempel på detta, då det ofta handlar

---

<sup>15</sup> Kronholm-Cederberg, s. 205.

om ton och stämning samt korta uppmuntrande uttryck (se ”Ja, exakt” i citatet ovan), menar vi att målet uppnåtts.

## SYNTES

Våra ambitioner för denna studie var att under handledningstillfällena behandla alla textnivåer som Kronholm-Cederberg nämner i sin responstriangel. Dessutom ville vi ge respons på hela skrivprocessen, inte bara den färdiga textprodukten.<sup>16</sup> Vidare strävade vi efter att genom vår handledning både motivera och inspirera våra fokuselever i deras skrivprocess.

Vi kunde efter att ha analyserat vårt förfarande som skrivhandledare konstatera några återkommande drag i vår respons. Responsen visade sig vara:

- a) Global. Vi har främst gett respons på disposition, genre, innehåll och skrivsituation. Således har vi för det mesta berört vad Kronholm-Cederberg kallar för en global textnivå. Kommentarer på lokal textnivå, alltså respons på syntax, lexikal nivå samt ortografi, förekommer endast sporadiskt och är därmed inget vi fokuserat vår handledning på. Vår ambition var ändå att kommentera samtliga textnivåer och därmed finns det här rum för utveckling. Samtidigt bör det tas i beaktande att vi endast hade möjlighet till ett fåtal handledningstillfällen och eftersom vi inte ville behandla allt för många textnivåer under samma tillfälle, begränsades således vår respons.
- b) Uppmuntrande. Genomgående i vår respons är en främjande inställning till fokuselevernas texter. Detta korrelerar med vår ambition om att motivera och inspirera eleverna i deras skrivprocess. Som tidigare nämnt är detta också något som läroplanen för den grundläggande utbildningen genomsyras av. Att inspirera och motivera eleverna är ändå ett abstrakt mål som inte på ett entydigt sätt går att bevisa.
- c) Rör(l)ig. Vår skrivhandledning är inte den mest strukturerade som skådats i denna värld. Vi ser ändå både fördelar och nackdelar med detta. En stor fördel är den flexibilitet som medföljer ett mindre stramt strukturerat handledningstillfälle. Dessutom bidrar detta till en lättsammare stämning, vilket varit gynnsamt speciellt då våra fokuselever handletts utanför lektionstid. Rörligheten innebär även ett snabbt växlande mellan de olika responsnivåerna, vilket möjliggör responsgivande på samtliga nivåer under ett kort handledningstillfälle. En nackdel är däremot att vi i och med våra

---

<sup>16</sup> Den skola våra fokuselever i åk 9 går i använder sig mycket av skrivprogrammet google docs. Detta är ypperligt i processinriktad skrivhandledning, eftersom läraren på så vis har tillgång till och lätt kan ge respons på hela processen.

spontana personligheter uttrycker oss utan att ha tänkt tanken till slut. Detta medför att vi upplever handledningen som lite rörig, vilket ytterligare förstärks av att handledningen utförts i par. Rörigheten hade möjligtvis kunnat undvikas genom att fördela tydliga roller mellan oss, vilket ändå i sin tur lett till att handledningen blivit mindre spontan och rörlig.

Vi kan också fastställa ett allmänt drag för vår skrivhandledning, nämligen att den följer Tjernbergs förklaring om vad processinriktat skrivande innebär: “[U]ppmärksamheten flyttas mellan läsande och skrivande, mellan talande och skrivande, mellan tänkande och skrivande”.<sup>17</sup> Detta märks tydligt i våra inspelningar, då kommentarer och samtal varvas med längre pauser då eleven skriver självständigt.

Syftet med denna uppsats var att analysera och utveckla vår handledande roll inom skrivande. Genom insamlandet av teori och empiri samt genomgående granskning av vårt tillvägagångssätt menar vi att analyssyftet har uppnåtts. Huruvida vi utvecklats under handledningsprocessen är däremot svårt att bedöma eftersom vi i denna uppsats har utgått från så få handledningstillfällen. Det vore alltså intressant att undersöka hur vårt handledande skulle utvecklas under en längre skrivprocess samt med texter från olika ämnesområden. Denna studie ger oss ändå en god grund att bygga vidare vår skrivhandledning på.

---

<sup>17</sup> Tjernberg, s. 136.



## KÄLLFÖRTECKNING

Björklund, Siv, Heilä-Ylikallio, Ria, Magnusson, Ulrika och Rejman, Katarina: "Elevtextens många uttryck – mot en multimodal analys" I: *Teksti ja tekstualisuus, Text och textualitet, Text and Textuality, Text und Textualität*, Vasa: VAKKI Publications 7, 2016. Finns tillgänglig på: [http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016\\_Bjorklund\\_et\\_al.pdf](http://www.vakki.net/publications/2016/VAKKI2016_Bjorklund_et_al.pdf)

Kronholm-Cederberg, Annette: *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*, Åbo: Åbo Akademis förlag, 2009.

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

Stolt, Sofia: "Planering som en del av skrivprocessen - analys av elevernas planering av en skrivuppgift" I: *Fokus på finlandssvenska elevtexter. Tankar om texter i modersmål och litteratur skrivna i årskurs 9 år 2014*, Helsingfors, Nationella centret för utbildningsutvärdering, 2015. Finns tillgänglig på: [https://karvi.fi/app/uploads/2015/09/KARVI\\_1915.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/09/KARVI_1915.pdf)