

## Didaktiska perspektiv på skrivande och läsning

Pernilla Andersson Varga, Anna Winlund & Ann-Christin Randahl. Göteborgs universitet

I utvecklingen av elevers skrivande och läsning spelar undervisningen och de resurser som undervisningen erbjuder stor roll. Både skrivande och läsning tar tid. Det är viktigt att få läsa kognitivt utmanande texter och att skriva i alla ämnen, men forskning visar också att undervisningen behöver vara explicit. Explicit undervisning innebär till exempel att läraren modellerar och visar tydligt hur lässtrategier kan användas vid läsning eller ger goda instruktioner för skrivande. I den här delen ska vi visa några exempel på hur lärare kan bedriva explicit undervisning om skrivande och läsning genom att arbeta med genrepdagagogik. I slutet av artikeln diskuteras också respons av texter, följt av ett avsnitt om digitalt skrivande och andra resurser för skrivande.

### ***Två modeller för skrivundervisning***

Under 2000-talet har intresset för språk- och kunskapsutvecklande undervisning växt fram i skolorna. En sådan undervisning innebär att elever inte bara ska tillgodogöra sig innehållet i olika skolämnen utan också med stöttning av läraren tillägna sig det språk som förknippas med ämnet. Två modeller har dominerat undervisningen om skrivande i skolan under 2000-talet: processskrivande och genrepdagagogik. Processskrivande introducerades i Sverige på 1980-talet av Siv Strömquist (se t.ex. Strömquist, 1989 eller 2007). Med detta kom förståelsen av skrivande som en längre process med tre huvudfaser: förberedelsefas, skrivfas och bearbetningsfas. Att förbereda skrivandet och att organisera efterarbetet blev lärarens ansvar. Tekniker för att skapa, bearbeta och strukturera ett innehåll introducerades, liksom olika sätt att arbeta med respons och bearbetning. Genrepdagagogiken introducerades i Sverige på 2000-talet via andraspråksforskningen (se t.ex. Rothery 1996; Kuyumcu 2004). Forskarna visade nämligen att elever som av olika anledningar är mindre bekanta med skolans språk behöver en mer formell inläring av språkstrukturer och skrivkonventioner (Gibbons 2013). Fokus i genrepdagagogiken är därför att lära elever skriva olika slags texter: berättande, återberättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande. Även genrepdagagogiken är uppbyggd kring ett antal faser som illustreras i den så kallade *cirkelmodellen*, som beskrivs närmare nedan.

Ibland presenteras de båda modellerna för skrivundervisning som konkurrenter, men det finns viktiga gemensamma drag, framförallt i tanken på skrivande som en process som består av flera förberedande aktiviteter som läraren leder. Det finns också viktiga komponenter i de båda modellerna som visat sig vara framgångsrika på olika sätt. I processskrivandet betonas exempelvis betydelsen av att bearbeta texten som ett led i skrivutvecklingen. Inte sällan organiseras det som responsarbete med elever som läser varandras texter (se t.ex. Hoel 2001 eller Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011). Detta ligger

också helt i linje med tankar om formativ bedömning. I genrepedagogiken får elever mycket stöttning och många tillfällen att lära sig hantera en viss typ av text innan de själva ska producera texten. Genom att språkliga drag i texten fokuseras ges eleverna också möjlighet att utveckla ett metaspråk om text. Lärare och elever kan därmed få ett gemensamt språk för att tala om texter. I avsnittet som följer visar vi hur undervisning som bygger på genrepedagogiken kan se ut.

## **Genreskolans syn på skrivande**

En grundtanke i genrepedagogiken är att texter, såväl muntliga som skriftliga, som tillhör samma genre, har specifika särdrag som skiljer den från andra genrer. Man gör antagandet att alla texter har ett speciellt socialt syfte, en övergripande struktur och specifika språkliga drag. I en skolkontext betyder det att de olika skolämnena utmärks av sina specifika genrer. Texter är alltså uppbyggda på olika vis i olika ämnen, och sättet att läsa texter skiljer sig också åt mellan olika ämnen. Det är med genreskrivandets metodik som skrivande i olika ämnen och den språkbase under utvisningen har vunnit gehör.

Företrädare för den australiensiska genreskolan (Knapp & Watkins, 2005; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) menar att det är mer fruktbart att undervisa om genrer som processer, snarare än som färdiga textprodukter. Man kan förstå textaktiviteter som tidigare tagits upp i modulen som exempel på sådana processer. Ett sådant förhållningssätt gör att processerna blir användbara för alla slags texter som skrivs av elever under hela skoltiden. Att under skrivandet se på hur en text är uppbyggd, till exempel vilka textaktiviteter den består av, möjliggör för lärare att stötta elever i att bygga på och utveckla vad de redan bemästrar. Eleverna lär sig att gå från att skriva texter i *enkla genrer*, texter som enbart består av en textaktivitet, till att kunna producera texter som innehåller flera textaktiviteter, så kallade *komplexa genrer*.

## **Genreskolans cirkelmodell**

Genreskolans modell för att utveckla elevers skrivande kallas ofta för cirkelmodellen (se figur 1 nedan). Syftet med denna modell är att ge *alla* elever möjlighet att konkret förstå hur olika skolämnens texter byggs upp av olika, typiska språkmönster. På detta sätt underlättas också elevernas läsförståelse av skolans olika texter. Cirkelmodellen brukar delas upp i fyra faser så att eleverna har arbetat med flera aktiviteter, innan de själva skriver sin text.

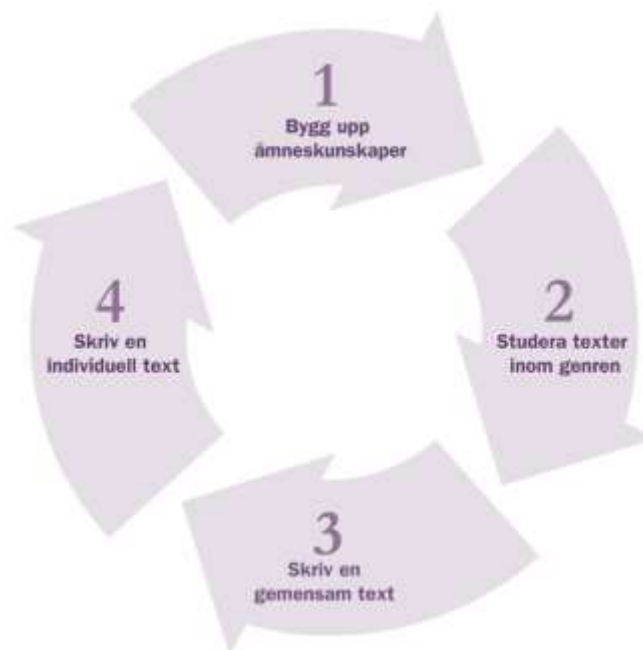
I den första fasen bygger elever och läraren tillsammans upp kunskap om det område som eleverna skall studera. Det är detta innehåll som sedan skall ligga till grund för den text eleverna skall skriva. Det kan till exempel vara en beskrivande text, en förklarande text som reder ut ett problem eller en argumenterande text där eleverna tar ställning i en viss fråga. Läraren börjar med att kartlägga vad eleverna redan kan om det valda området, till exempel genom att skapa en för klassen gemensam tankekarta. Sedan fortsätter man att bygga på elevernas kunskaper genom olika kommunikativa aktiviteter där eleverna läser, lyssnar, ser

film och antecknar. För nyanlända elever kan det vara en stor fördel om de i detta initiala skede ges möjlighet att använda flera av sina språkliga resurser såsom modersmålet eller andra språk de behärskar väl.

I cirkelmodellens andra fas studerar eleverna och läraren en modelltext i samma genre som eleverna ska skriva, men med ett annat innehåll än det man arbetat med under den första fasen. Modelltexten dekonstrueras – plockas isär – och de olika delarna undersöks. Man kan med fördel använda sig av textaktiviteter (se del 1, 2 och 4) när modelltexten analyseras. Syftet är förstås att eleverna ska upptäcka de specifika drag som utmärker den genre man dekonstruerar, men det långsiktiga målet är att eleverna lär sig att olika genrer utmärks av olika språkmönster. Genom att arbeta med textaktiviteter utvecklar lärare och elever både ett gemensamt metaspråk och ett analysverktyg. Det är en bärande tanke att de olika delarna i undervisningen ska bilda en bro mellan elevernas vardagsspråk och skolspråket och i förlängningen mellan elevernas vardagskunskaper och ämneskunskaper.

I den tredje fasen skriver läraren och eleverna en gemensam text i den utvalda genren, med utgångspunkt i det innehåll eller den kunskap som eleverna byggt upp under den första fasen. Här är det viktigt att det är läraren som styr skrivandet och att den framväxande texten exponeras så att alla elever kan se hur texten växer fram. Läraren leder arbetet genom att ställa frågor till eleverna om textens struktur, tänka högt och tydligt visa de olika stegen som bygger upp texten. I detta arbete framhålls liksom i fas två betydelsen av ett gemensamt metaspråk.

I den fjärde och sista fasen skriver eleverna enskilt eller i par en text i den utvalda genren, med ett delvis eller helt nytt, ämnesinnehåll. Nyanlända elever eller elever som befinner sig i början av sin litteracitetsutveckling kan hoppa över denna fas och istället fortsätta att utveckla skrivandet i fas tre – det gemensamma skrivandet. Läraren fortsätter att stötta, ge respons och feedback på elevernas skrivande både när det gäller ämnesinnehåll och språkliga drag.



Figur 1. Cirkelmodellen

Att arbeta med elevernas skrivande utifrån cirkelmodellen är tidskrävande men effektivt eftersom eleverna dels utvecklar kunskap om skrivande, dels om det innehåll som studeras. Det är viktigt att eleverna får möta samma genre flera gånger, men också att de ges möjlighet att skriva i fler skolämnen än i svenska eller svenska som andraspråk. Genom genrepedagogiken får elever mycket stöttning och många tillfällen att lära sig hantera en viss typ av text innan de själva ska skriva, samtidigt som de alltså får möjlighet att utveckla ett metaspråk om text. Lärare och elever kan därmed få ett gemensamt språk för att tala om texter. För fortsatt läsning kan man nämna Pauline Gibbons (2010; 2013) eller Maaïke Hajer och Theun Meestringa (2014) och Britt Johansson och Anniqa Sandell Ring (2015), samtliga översatta till svenska.

## **Genreskolans läspedagogik**

Under 2000-talet utvecklades genrepedagogiken från att ha elevers skrivande i fokus till att också inkludera elevers läsning av olika texter (Rose & Martin, 2013). Avsikten med pedagogiken, kallad Reading to Learn, är att stötta läsningen av välkonstruerade texter som också kan tjäna som modeller för elevernas eget skrivande. Genom en explicit undervisning bestående av lärarledda fördjupande samtal om texternas innehåll och utformning underlättas elevernas förståelse av texter i skolans olika ämnen.

Läsundervisningen, som riktas till alla elever i en klass eller elevgrupp, utgår från utvalda, åldersadekvata och kognitivt krävande texter av hög kvalitet inom olika ämnen och i olika genrer. Man undviker att använda förenklade texter därför att det kan bidra till att skillnaden mellan hög- och lågpresterande elever ökar genom skoltiden. De utvalda texterna

ska istället behandlas på djupet genom en noggrant strukturerad undervisning och dialog om texternas innehåll och utformning. Syftet är att eleverna ska tillägna sig ämnesinnehållet samtidigt som de utvecklar skrivande i olika genrer.

För alla elever skall kunna tillgodogöra sig kvalificerade texter krävs en annan interaktion i klassrummet än den gängse, som ofta präglas av ett IRE-mönster, då lärare ställer en fråga (*eng.* interrogation), en elev svarar (*eng.* response) och svaret sedan värderas och kommenteras av läraren (*eng.* evaluation). I stället liknar interaktionen mer den mellan förälder och barn, då de läser tillsammans. Interaktionen kan beskrivas som en cykel, som repeteras ett antal gånger under läsningen:

## **förbereda → fokusera → identifiera → bekräfta → utveckla**

Den vuxne (föräldern och i skolkontexten läraren) förbereder barnet/eleverna på vad hen vill att barnet/eleverna skall fokusera, så att barnet/eleverna kan identifiera vad den vuxne vill att hen skall lägga märke till. Föräldern/läraren bekräftar och utvecklar barnets/elevens identifikation.

Inom genreskolans läspedagogik läggs en stor del av den explicita läsundervisningen på det som kallas *Förberedelse för läsning*. Att förbereda för läsning kan översättas till att läraren ger eleverna ett slags karta över den text som skall studeras genom att hen tydligt visar hur texten är strukturerad. Det förutsätter att läraren före lektionen förberett den text som skall studeras på ett noggrant sätt. Hen behöver ha bestämt genren, vad varje stycke vill förmedla och vilken nyckelinformation och/eller vilka språkliga mönster hen vill att eleverna skall uppmärksamma och lära sig. Förberedelserna skiljer sig åt beroende på vilket slags text som skall studeras. Att förbereda faktatexter, som syftar till att elever skall inhämta kunskaper, skiljer sig ifrån hur man förbereder texter, med syftet att engagera läsaren som berättelser och från texter som har ett värderande syfte exempelvis debattartiklar eller textresponser. En generell regel är att läraren, oberoende av vilken text som skall läsas, alltid börjar med att redogöra för textens huvudsyfte. Man börjar alltså *inte* med att förklara och gå igenom svåra ord före läsningen, utan det görs 'under tiden', när man går igenom texten stycke för stycke.

När det gäller faktatexter, som brukar domineras av textaktiviteterna beskrivning och förklaring (se del 4) börjar alltså läraren med att klargöra för eleverna det huvudsakliga syftet med texten. Vill texten beskriva ett fenomen eller förklara hur något fungerar eller kanske förklara ett visst fenomenorsak och verkan? Därefter går läraren relativt snabbt igenom texten stycke för stycke och redogör kortfattat för innehållet i varje del, och tar i detta sammanhang upp ett urval ord och begrepp som antas vara nya för eleverna. Efter det läser läraren eller eleverna texten högt.

Nästa steg är att ta ut nyckelinformation i varje stycke, och det är då som cykeln förbereda → fokusera → identifiera → bekräfta → utveckla kommer till användning. Läraren har ju på förhand bestämt vilken nyckelinformation som skall uppmärksammas, och genom att ge tydliga ledtrådar till eleverna (förbereda -fokusera) kan de identifiera den förberedda

nyckelinformationen. Läraren bekräftar att eleverna identifierat 'rätt' information och utvecklar deras svar. Är det en komplicerad text med ett avancerat skolspråk kan utvecklingen bestå av att läraren sätter ett mer vardagligt språk på nyckelinformationen, och vice versa. Prägla texten snarare av ett vardagligt språk kan läraren höja den språkliga nivån genom att göra sina utvecklingar mer akademiska. Eleverna markerar nyckelinformationen i texten, och den skrivs sedan upp på vita tavlan eller digitalt på en exponerad skärm. Denna information är sedan utgångspunkt då lärare och elever tillsammans skriver om en del av eller hela den studerade texten (jfr fas 3 i cirkelmodellen ovan). Vid denna omskrivning uppmärksammar läraren också drag som är typiska för genren. I en förklaring finns till exempel typiska bindningsord eller fraser som "därefter", "eftersom" och "som en konsekvens". Det kan vara viktigt att tillägga att läromedelstexter ofta är exempel på makrogener, det vill säga texter som består av flera genrer. Ett bokuppslag kan bestå av flera, kortare texter och bilder, i olika genrer och det behöver tydliggöras för eleverna.

När det gäller texter som har till syfte att underhålla och engagera sina läsare som berättelser och sagor, eller texter som syftar till att värdera, till exempel debattartiklar eller textresponser, ligger läsundervisningens fokus mer på mönster och de språkliga formerna i texterna, jämfört med faktatexterna där eleverna framför allt skall förstå ett innehåll. När klassen skall läsa en berättelse eller ska börja med, eller håller på att, läsa en roman, räcker det med att läraren vid läsningens början ger eleverna de grundläggande förutsättningarna för själva berättelsen samt för huvudpersonerna. Läraren summerar kort sekvenserna som vecklas ut under det avsnitt som skall läsas, samt redogör kortfattat för komplikationer och lösningar, utan att avslöja upplösningen. Nya och särskilt viktiga ord tas också upp under denna förberedelsefas. Syftet med att förbereda eleverna på detta sätt är att det stöttar och motiverar dem att uppmärksamma viktiga delar allteftersom de dyker upp i den litterära texten. Efter läsningen kan lärare och elever återvända till texten för att studera hur författaren gått tillväga - och vilken effekt det har på läsaren - i varje steg när texten skapats. Om man utgår ifrån textaktiviteter (se del 4) består ju *berättelse* av stegen situation, händelseförlopp och poäng. Stegen kan brytas ned ytterligare till faser, vilket ännu tydligare visar hur skönlitterära texter byggs upp. En situation kan bestå av faser som beskrivning och återberättelse, ett händelseförlopp kan vara uppbyggd av att ett problem uppstår varvid en person reagerar och reflekterar på ett visst sätt. Poängen eller upplösningen av en episod kan innehålla faser som förkommit i de tidigare stegen. En vanlig fas är till exempel reflektion, då en av personerna i texten tänker över vad som hände. Därefter kan lärare och elever mer i detalj studera hur språket ser ut i de olika faserna <sup>1</sup>. Syftet med denna typ av närstudie av språket i ett utvalt avsnitt är att eleverna skall få en modell över hur berättande texter är uppbyggda, som de sedan kan använda sig av vid egen textproduktion.

---

<sup>1</sup> För en genomgripande genomgång av genreskolans läspedagogik Readig to Learn rekommenderas läsning av kapitel 4 i Rose & Martin (2013).

## **Redigering av texter**

I den sista fasen i genrepedagogikens cirkelmodell skriver alltså eleven en individuell text medan läraren fortsätter att ge respons och feedback på elevernas skrivande. Det kan då vara bra för läraren att känna till olika sätt att redigera text.

Som vi tidigare konstaterat visar forskning att vi ägnar oss åt olika delprocesser när vi skriver (se t.ex. Hayes & Flower 1980) och att dessa processer är rekursiva snarare än linjära. Det betyder alltså att vi inte utför delprocesserna en gång var i en viss bestämd ordning utan att de återkommer under skrivandets gång. När det gäller en av delprocesserna - redigering - brukar man skilja mellan planerare och redigerare. Vissa skribenter planerar mer innan de börjar skriva medan andra snarare snabbskriver eller skriver utan att censurera språket. Det får i regel konsekvenser för deras redigeringsarbete. En planerare redigerar i regel mindre efteråt medan redigeraren gör tvärtom. Man har också jämfört redigeringar mellan oerfarna och erfarna skribenter (se Faigley & Witte 1981). Unga oerfarna skribenter redigerar mindre under skrivandets gång. De redigeringar som görs är på lokal nivå, det vill säga att de framförallt består av rättningar på textens yta, till exempel av stavfel. Unga avancerade skribenter redigerar mer under formuleringsfasen. Deras redigeringar påverkar i högre utsträckning textens innehåll eller dess globala nivå. I jämförelse med vuxna erfarna skribenter gör unga avancerade skribenter nästan dubbelt så många redigeringar, då de gör redigeringar såväl på lokal som på global nivå.

För att få en uppfattning om vilka språkliga resurser elever kan ta i bruk i sitt redigeringsarbete kan man kategorisera olika typer av redigeringar som görs i en text. Det finns olika digitala verktyg som sparar text i olika skeden. En wiki sparas exempelvis efter varje gång den stängs, och Googles ordbehandlingsprogram Drive sparar texten med minuters mellanrum. En enkel uppdelning kan göras i fem olika redigeringskategorier (jfr Randahl 2014. Se även Lillis 2008): *tillägg*, *strykning*, *omformulering*, *omdisponering* och *rättning*. En erfaren skribent kan använda sig av alla kategorier, en oerfaren skribent använder sig framförallt av rättningar. De olika redigeringskategorierna kan också vara mer eller mindre vanliga i olika genrer. Till exempel är det ovanligt med strykningar och omdisponeringar i laborationsrapporter men relativt vanligt i narrativa eller berättande texter. Vi tror att den här typen av digitala verktyg kan användas i undervisningen, för att synliggöra hur elever redigerar sina texter (se även Sofkova Hashemi 2013). Under fördjupningsfliken har vi därför lagt en text som beskriver hur program som sparar text automatiskt kan användas för ett sådant syfte.

För att utveckla avancerad skrivkompetens måste elever lära sig att hantera ett globalt och ett lokalt textfokus parallellt (se del 4). Det är därför bra om lärare undviker att fokusera på att kommentera formfel, som lätt kan åtgärdas, och istället inriktar sig på hur genre, textaktiviteter och textbindning fungerar i elevernas texter. Eleverna behöver också få hjälp att utveckla en medvetenhet om hur olika val under skrivandet påverkar texten.



## **Respons under skrivprocessen**

I en flitigt refererad artikel om respons på skriftliga arbeten (se Hattie & Timperley 2007) konstateras att respons ska ge skribenten svar på tre frågor: Vad är målet? Hur har jag gjort det? Vad ska jag göra för att bli bättre? Den första frågan bör besvaras redan när en skrivuppgift introduceras och vara tydligt framskriven i själva skrivuppgiftsinstruktionen. Som lärare behöver man ha klart för sig vilka förväntningar man har på textens innehåll, struktur och språk därför att elever skriver i dialog med vad de uppfattar som normerna för en uppgift. Om dessa normer är outtalade har elever svårare att situationsanpassa sin text. Att formulera krav på innehåll och genre är dessutom nödvändigt för att kunna ge skribenten svar på den andra frågan: Hur har jag gjort det? Här ställs elevens text just i relation till förväntningar eller mål. Svaret på den tredje frågan ska ge råd för den fortsatta utvecklingen av texten, om det är ett utkast, eller för den fortsatta skrivutvecklingen, om det är en färdig lösning. Den respons som ges under skrivprocessen brukar benämnas formativ, medan den respons som ges på den färdiga texten brukar benämnas summativ. Det hindrar inte att en summativ bedömning kan användas formativt i den fortsatta skrivutvecklingen, till exempel när en elev får arbeta vidare utifrån en kommentar som läraren gett på en färdig text.

Att läsa elevtexter och ge respons är en komplex uppgift. Det handlar inte bara om pendlingen i läsningen mellan vad som är, vad som kunde ha varit och hur eleven skulle kunna ta sig dit utan också om en förståelse för elevens projekt och de problem och möjligheter som detta projekt för med sig (se Igländ 2013). Därför är det viktigt att lyfta fram och förstärka det positiva i texten. För elevens fortsatta skrivutveckling kan det vara lika värdefullt att ta fasta på de delar av skrivandet där eleven har sin styrka som skribent som de delar där elevens text kan förbättras – i synnerhet om de senare handlar om textens ytnivå eller lokala nivå. Ett tredje mycket konkret råd är att i sin respons byta tilltal från ”Du behöver utveckla...” till ”I texten kan följande utvecklas...” - det gör att lärarresponsen, som ibland upplevs som kritik, inte riktas mot eleven som person, utan mot texten som kan bli ännu bättre.

Trots goda intentioner, en omfattande kunskap om text och en känslighet i mötet mellan skribenten och läsaren når inte alltid responsen fram. Kronholm-Cederberg (2009) har undersökt lärares skriftliga respons och hur den mottas av elever. Hon konstaterar att elever förhåller sig på tre olika sätt: de förstår och accepterar responsen, de förstår men gör motstånd mot lärarens respons eller de förstår inte lärarens respons. Kronholm-Cederberg menar att det egentligen bara är för den tredje gruppen elever som lärarens sätt att ge respons är bekymmersam. Dessa elever behöver ytterligare stöttning, till exempel i form av samtal. Eleverna som gör motstånd mot lärarens respons väljer aktivt att exempelvis avstå från att göra ändringar som läraren föreslår. Det visar på en viktig princip för all kommunikation – att den bygger på förhandling, dialog och överenskommelser. Genrer och textaktiviteter är inte fasta, för allom givna strukturer, även om de är stabila och därmed möjliga att undervisa om. I studien konstateras också att elever ser respons som normer eller regler medan läraren ser respons som verktyg för skrivutveckling. Den studie som



nämns ovan (se Igländ 2007) handlar också om hur elever tar emot lärarens respons. Igländ analyserar de redigeringar elever gör i sina argumenterande texter efter att de fått respons. Eleverna visar sig ha lätt att förstå och göra bruk av respons som handlar om textstruktur, formalia och stil men har svårare att göra bruk av respons som handlar om att reflektera över sin egen ståndpunkt. Omarbetning av text har visat sig vara mer krävande på globala textnivåer, eftersom den typen av omarbetning ofta får konsekvenser för texten som helhet, medan omarbetning på lokala textnivåer är enklare att åtgärda. Precis som elevers redigeringsmönster kan relateras till ett lokalt och ett globalt textfokus kan respons fokusera olika nivåer i texten. I modulen försöker vi rikta uppmärksamheten mot den globala nivån. Därför har vi lagt stor vikt vid genrer och texters övergripande uppbyggnad med hjälp av begreppet textaktivitet samt vid organisering av innehåll med hjälp av begrepp som beskriver hur vi skapar tematiska och strukturella samband i text. Utan sådana kunskaper är risken stor att responsen i första hand, eller rent av endast, riktar in sig på textens allra mest lokala nivå (se t.ex. Hoel 2001).

## **Kamratrespons**

Vi vet att skrivutvecklingen gynnas av att elever ges tillfälle att bearbeta sina texter, helst vid flera tillfällen under ett skrivförlopp. Men att ge respons tar tid. Därför behöver även eleverna engageras i responsgivningen. Kamratrespons ger texten ett kommunikativt sammanhang; texten får en reell mottagare, vilket hjälper skribenten att inta läsarens perspektiv.

Forskare har utifrån sin egen praktik formulerat råd för arbetet med kamratrespons (se t.ex. Hoel 2001 och Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011). Responsen ska vara väl förberedd. Elever behöver kunskap om hur man ger respons och därför blir det viktigt att läraren först modellerar hur man ska göra och vad man ska ta fasta på i en text. Att arbeta utifrån en kriteriefokuserad respons underlättar genom att man utgår från målet för uppgiften, det vill säga de normer och förväntningar som gäller för textens innehåll, struktur och språk. Innan eleverna ger respons på varandras texter kan de öva på texter som andra har skrivit. Man kan också gärna låta elever ge respons på delar av en text eller korta texter under en inledande period.

Det är också viktigt att elever görs medvetna om att man som skribent alltid är sårbar. Positiv respons är central. Tala om vad som är bra och varför. För att minska det hotfulla i responsituationen kan man dessutom låta skribenten definiera sitt responsbehov genom att markera avsnitt i texten där respons önskas. Ofta rekommenderas skribenten att inte gå i försvarsställning utan att istället försöka anteckna och be om förtydliganden. Om man utgår från kriterier är det lättare att vara konkret och specifik i sin respons. Det gäller både det som är bra i texten och kommentarer där responsgivaren ger alternativa lösningar och förslag. Det kan vara bra att begränsa antalet kriterier, att anpassa dem efter elevgruppen och att framför allt fokusera sådant som man arbetat med under skrivprocessen.

Det finns många argument för att arbeta med kamratrespons. Förutom det som nämnts tidigare i texten vill vi lyfta fram möjligheten att utveckla en kollektiv bedömningskultur, där lärare och elever kan dela föreställningar om vad som utmärker bra texter – och där man har språkliga verktyg – ett metaspråk - för att beskriva och samtala om dessa texter. Dessutom ger arbetet med kamratrespons eleverna inblick i varandras skrivprocesser. Det kan hjälpa till att avliva myten om den kompetenta skribenten som skriver sin text utan ansträngning. Och inte minst viktigt, visa att det finns olika vägar till en färdig text.

## **Resurser för skrivandet**

Bruk av resurser och användningen av strategier under skrivandet kan skilja sig åt mellan ämnen men det finns också resurser och strategier som individer använder sig av oavsett ämne. Vissa elever använder sig i högre utsträckning än andra av digitala medier i sitt skrivande. De söker information på Internet, använder sig av olika forum och diskuterar sina texter med kompisar på sociala medier. För andra elever kan en förälder fungera som en viktig resurs, inte bara för att rätta texten utan också för att diskutera innehåll och formuleringar. För att hemmet inte ska vara avgörande för om en elev kan lösa den skrivuppgift som lärare erbjuder dem kan det underlätta att tänka i termer av resurser. Vilka resurser har eleverna fått tillgång till i undervisningen för att generera innehåll till texten? Vilka resurser har de för att planera och formulera sin text? Har de förstått vilken genre och/eller vilka textaktiviteter som efterfrågas? Vet de vad som utmärker dessa textaktiviteter språkligt? Vilka resurser har de för att redigera sin text? Hur organiseras responsarbete under skrivprocessens gång? Får elever som läser och skriver på sitt andraspråk tillgång till studiehandledning på modersmålet och möjlighet att diskutera sina texter med kamrater på ett språk de behärskar bättre än svenskan?

I den här artikeln har vi velat visa vilken roll undervisningen och andra resurser kan spela för utvecklingen av elevers skrivande och läsning. Förutom didaktiska modeller för utveckling av läsförståelse och skrivande i olika genrer beskrivs också andra resurser som digitala hjälpmedel och respons under skrivprocessen. För lärare gäller det i slutändan att hitta ett sätt att arbeta med skrivande som passar dem själva, elevgruppen och ämnet.

## Referenser

- Dysthe, O., F. Hertzberg & T. Løkenstgard Hoel (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Faigley, L. & S. Witte (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32/4:400-414.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. 3. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie J. & H. Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77/1: 81-112.
- Hayes, John R. & L. S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. I: Gregg, Lee W. & Erwin R. Steinberg (red.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, s. 3-30.
- Hoel, T. Løkenstgard (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Igland, M. (2007). "Svinaktig vanskelig"?: skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I: Hoel, T. Løkenstgard & S. Matre (red.). *Skrive for nåtid og framtid 1: Skrivning I arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I: Skar, G. & M. Tengberg (red.). *Läsning!*. Stockholm: Svenskläraryöningen.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015). *Låt språket bära: genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skrift-praktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Vasa: Åbo Akademi.
- Kuyumcu, E. (2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och sambälle*. Lund: Studentlitteratur.

- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing”. Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25/3:353-388.
- Randahl, A. (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro: Örebro universitet.
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. I: Hasan, R. & G. Williams (red.). *Literacy in Society*. London: Longman.
- Sofkova Hashemi, S. (2013). Wiki-mediated writing. Design, media, writing strategies and feedback in online text production. *Acta Didactica*, 7/1 Art. 8.
- Strömquist, S. (1989). *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. 1. uppl. Malmö: Liber.
- Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*. 3., omarb. och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur