

# Från professionellt skrivande till att lära ut skrivande

## Sammanfattning

I denna rapport redogörs för hur mina erfarenheter av att ha jobbat yrkesmässigt med text som journalist och dramaturg, liksom hur mina erfarenheter som dramapedagog, avspeglar sig i hur jag undervisar kring skrivande i grundskolan och på gymnasiet.

Undervisningspraktiken beskrivs också utifrån teorier om diskurser för skrivundervisning, basgenrer samt responsgrupper.

## Innehåll

1. Inledning och syfte.....	4
2. Bakgrund.....	4
3. Teori.....	5
3.1. Skrivundervisningens sex diskurser.....	5
3.2. Genrep pedagogik.....	6
3.3. Responsgrupper.....	7
4. Diskussion.....	7
Litteraturförteckning.....	10

## 1. Inledning och syfte

Syftet med denna rapport är dels att reflektera över hur min egen praktiska skrivundervisning i grundskola och gymnasium har påverkats av mina erfarenheter av att ha jobbat som kulturjournalist liksom mitt arbete som dramaturg då jag samarbetat med författare om att få deras texter spelbara samt mitt arbete som dramapedagog. Vidare kommer jag att försöka sätta in min praktik i sammanhanget av de teorier om skrivundervisning som presenterats för oss i kursen Skrivande i samhälle, utbildning och yrkesliv samt vilka pedagogiska ideologier som präglat läroplansarbetet i Sverige sedan Lgr 80.

## 2. Bakgrund

Ända sedan jag kom in på Journalisthögskolan som 19-åring har jag identifierat mig som en person som kan skriva. Men det skulle dröja till fyra år efter jag gått ut JH innan jag tyckte att jag hade tillräckligt på fötter för att börja skriva professionellt. Jag ställer stora krav på mig själv när det gäller skrivande, särskilt vad gäller grundliga ämneskunskaper och grundlig research.

Mitt professionella skrivande har inte varit problemfritt. Problemen startade redan när jag började skriva teaterkritik i Expressen 1983. En senior teaterkritiker som inte alls stod för det jag stod för hade för vana att klåfingrigt skriva om mina texter, så att jag aldrig visste vad som skulle möta mig när jag öppnade tidningen. Detta ledde till stor ångest. När jag ett par år senare gick över till DN blev jag stort uppmärksammasad som en som förnyade teaterjournalistiken. Kraven ökade och det var då min skrivkramp tog fart. Jag har många gånger kämpat med texter medan allt mer irriterade redigerare, ljudtekniker och redaktörer suttit och väntat på mig. Ofta med en lucka i tidningen eller ett hål i tablån avsedda för mina alster, en stor press. Ett par gånger låste det sig helt, vilket ytterligare ökade rädslan att misslyckas.

För att kurerat skrivkrampen har jag på senare år skrivit en hel del på Wikipedia där det man skriver publiceras direkt men där ingen väntar på att man ska bli klar. Det har hjälpt och jag har åter hittat lusten att skriva. Jag har fått tillbaka flytet.

Som dramaturg har jag jobbat med författares och översättares texter. Ofta i rollen som mellanhand mellan en skör författare och en kravställande regissör. Över huvud taget handlar dramaturgens arbete om att göra texterna spelbara. Det måste göras med största respekt och diplomatiska förmåga. Det skrivna sitter väldigt nära författarens identitet. Författare har ett närmare förhållande till sina texter än vad journalister som främst skriver brukstexter har. Alla författare förstår inte att det skrivna är ett partitur, att dramaten är en form som avser att ta en annan form – texten skall bli teater och då är författaren inte längre ensam upphovsman. Först när författaren insett detta blir hen dramatiker och det är dramaturgens uppgift att förmedla denna insikt.

En tredje erfarenhet som betytt mycket för mitt arbete som textkommunikations- och svensklärare är mitt arbete som dramapedagog. Dramapedagogik är en skapande pedagogik som ska ge deltagarna aha-upplevelser och hjälpa dem att hitta nya uttrycksätt. Ett särskilt givande projekt var när jag samarbetade med en filosof som arbetade med filosofi för barn (i vårt fall 12-åringar) och jag fick konstruera dramaövningar till hennes filosofiska problem.

### 3. Teori

#### 3.1. Skrivundervisningens sex diskurser

I syfte att kunna studera och analysera skrivundervisning har Roz Ivanic (f. 1949) strukturerat denna i sex diskurser som läraren kan tillämpa: 1. Skills discourse 2. Creativity discourse 3. Process discourse 4. Genre discourse 5. Social practices discourse 6. Sociopolitical discourse. (Ivanic 2004 s. 225) I Ann-Christin Randahls (f. 1967) översättning blir dessa diskurser: 1. Färdighetsdiskursen 2. Kreativitetsdiskursen 3. Processdiskursen 4. Genrediskursen 5. Diskursen om sociala praktiker 6. Den sociopolitiska diskursen. (Randahl 2012 s. 119)

Enligt färdighetsdiskursen lärs skrivande ut genom undervisning i grammatik. Den som tillämpar kreativitetsdiskursen betonar att det är elevens kreativitet som är det viktiga och att eleverna skall få skapa fritt. Processdiskursen betonar själva skrivprocessen, hur det skrivna gestaltas över tid. Genrediskursen menar att det skrivna skall inordnas i bestämda genrer med sina skilda kriterier. (Ivanic 2004 s. 225) De sociala praktikernas diskurs betonar det kommunikativa i skrivandet (Ivanic 2004 s. 234). Enligt den sociopolitiska diskursen

kopplas skrivandet till identitet och eleverna ska lära sig vilken typ av skrivande som är gångbart i olika sociala sammanhang. (Ivanic 2004 s. 225)

Ivanic skriver att hon tror att de flesta lärare har eklektisk inställning till diskurserna och ofta tillämpar två eller fler i sin undervisning: (Ivanic 2004 s. 226 f.)

However, social action is not wholly determined by socially available discourses: human agents are continuously recombining and transforming discursal resources as they deploy them for their own purposes (as argued by, for example, Kress, 1996, 1997). Actual instantiations of discourses are not always homogenous, but are often discursively hybrid, drawing on two or more discourses. (Ivanic 2004 s. 224)

Ann-Christin Randahl har undersökt gymnasieelevers föreställningar om skrivande och skrivutveckling i förhållande till vad deras lärare betonade i sin undervisning. (Randahl 2012 s. 118) För att definiera lärarnas praktik applicerade hon Ivanic diskurser på dessa och fann då att de båda undersökta lärarna utifrån samma läroplan tillämpade helt olika diskurser. (Randahl 2012 s. 119) Cilla visade sig tillämpa färdighetsdiskursen (Randahl 2012 s. 120) medan Sofia tillämpade de sociala praktikernas diskurs. (Randahl 2012 s. 121). Cilla betonar att eleverna framförallt ska tillägna sig lingvistiska regler och det första hon utsätter eleverna för är att "peträtta" deras texter då hon slår ner på minsta fel. (Randahl 2012 s. 124 f.)

### 3.2. Genrepedagogik

Genrepedagogiken initierades i Sydney i början av 1990-talet av Jim Martin (f. 1950) och David Rose (f. 1955). (Holmberg 2010 s. 14) Per Holmberg (f. 1964) betonar att det är viktigt att skilja på vad litteraturvetenskapen menar med genrer (t.ex. noveller, lyrik, romaner eller drama) och skrivundervisningens genrer som han kallar basgenrer. (Holmberg 2010 s. 15) Exempel på basgenrer är berättelser (*narratives*), återberättelser (*recounts*), beskrivningar (*reports*), instruktioner (*procedures*), ställningstaganden (*expositions*) och förklaringar (*explanations*). (Holmberg 2010 s. 15) Syftet med basgenren berättelse är att skapa inlevelse i ett händelseförlopp. Den består av en utgångssituation, ett händelseförlopp med komplikation och en upplösning / poäng. (Holmberg 2010 s. 16) För att skriva exempelvis en novell kan eleven behöva tillämpa flera basgenrer, utöver berättelse även återberättelse, beskrivning och förklaring. (Holmberg 2010 s. 15 f.)

### 3.3. Responsgrupper

Torlaug Løkensgard Hoel (f. 1939) påpekar att elevrespons tillämpades av vissa lärare i den norska skolan redan under början av 1800-talet. (Hoel 2001 s. 12) Elevrespons är ett inslag i processorienterad skrivundervisning som bl.a. kan bestå av delmomenten idéfas, responsgrupper, lärarrespons och dagboksanteckningar. I norska undersökningar har det visat sig att ungefär en fjärdedel av lärarna i såväl högstadiet som gymnasiet tillämpar elevrespons. Kritik som riktats mot responsgrupper från lärare är att eleverna kan för lite om språk och texter för att kunna ge adekvat feedback, att utbytet inte är mätbart och att arbetssättet tar för mycket tid. (Hoel 2001 s. 13) Hoel delar upp responsarbetet i tre steg: läsarorienterad, kriterieorienterad och skrivarorienterad. Den läsarorienterade handlar om läsarens spontana upplevelse, den kriterieorienterade handlar om ifall texten uppfyller uppställda kriterier, den skrivarorienterade handlar bl.a. om vad som är bra med texten och vad som kan vara svårt att förstå. (Hoel 2001 s. 108 ff.) Vidare räknar Hoel upp sju kompetenser som eleverna måste tillägna sig och utveckla i responsarbetet: 1. Kännedom om skrivprocesser 2. Textkompetens 3. Läskompetens 4. Sakkunskap 5. Pedagogisk kompetens 6. Metaperspektiv och 7. Ansvarskänsla (Hoel 2001 s. 147 ff) Eleven måste ha insikt i såväl den mentala som hantverksmässiga skrivprocessen. (Hoel 2001 s. 108) Textkompetenen innefattar såväl läsarorienterad som kriterieorienterad respons. Läskompetensen kräver både en positivt-stödande som en kritisk-konstruktiv läsart. (Hoel 2001 s. 109) Den pedagogiska kompetensen kräver bl.a. inlevelseförmåga. Metaperspektivet innebär att eleverna tar ansvar för sitt eget lärande såväl som kamraternas lärande. Att stödja och kritisera sina kamrater kräver ansvarskänsla. (Hoel 2001 s. 110)

### 4. Diskussion

Jag bekänner mig i huvudsak till kreativitetsdiskursen. Jag försöker skapa sammanhang som gör det lustfyllt att skriva. Det jag sätter först är varje elevs personliga språkutveckling, Det är viktigt för mig att både de "svagaste" och de "starkaste" eleverna utvecklas i sitt skrivande (sociopolitisk diskurs). Jag får alla att skriva genom att alltid börja med några prestigelösa och lekfulla skrivövningar. Inte någon av de allra första övningarna, men en tidig är att eleverna ska blunda medan jag delar ut en fin sten till var och en (de vet alltså inte i förväg att det är stenar jag delar ut). Blundandes skall de tänka på var stenen kommer ifrån

och vad den varit med om för att hamna i deras hand. Först när de öppnar ögonen ser de vilken färg stenen har. Uppgiften blir att skriva en dikt om stenen.

Att jag tillämpar kreativitetsdiskursen innebär inte att jag någonsin tillämpar fritt skrivande. Det är slapp pedagogik. Jag sätter upp tydliga kriterier för varje skrivuppgift. T.ex. arbetar jag allra först i sjuan med sagor. Då går vi igenom ett antal typiska inslag i sagor, varav eleverna ska välja två som de tillämpar i sin saga. Skrivprocessen börjar med tankekartor, persongalleri och utkast (synopsis) (processdiskurs). Mitt i processen genomförs kamratrespons i smågrupper utifrån tydliga kriterier: Vad är bäst med sagan? Finns det två typiska inslag? Finns det något som är svårt att förstå? Denna kamratrespons är alltså läsorienterad och kriterieorienterad (sociala praktikernas diskurs). Projektet avslutas med att eleverna gruppvis får läsa sina sagor för lågstadiel elever som i sin tur får rita sagorna (sociala praktikernas diskurs). Det är viktigt att eleverna lär sig att ha andra läsare än läraren i åtanke.

Oavsett vilken (traditionell) genre eleverna får arbeta med så sätter jag upp tydliga kriterier för just den genren oavsett om det gäller noveller, reportage, jobbsökningar, recensioner osv. När det t.ex. gäller recensioner får de aldrig skriva "jag har läst" eller "jag tycker" eller "vi fick i uppgift att läsa". De ska istället börja med något ur boken som väcker läsarens intresse (genrediskurs och färdighetsdiskurs). Jag menar att det är lättare att skriva om man får ramar att hålla sig inom. Det befrämjar kreativiteten. Att sätta upp kriterier för varje genre är detsamma som att bygga byggnadsställningar kring elevernas skrivande (*scaffolding*).

Jag sätter aldrig röda bockar i elevernas texter. En bildlärare kluddar inte på elevernas teckningar, eller hur? Istället tar jag mig tid och pratar med varje elev om deras texter. Då lyfter jag först och främst fram vad som är bra och unikt med texten. Jag behandlar alltså elevernas texter med samma respekt som jag gjorde som dramaturg. Självklart påpekar jag även språkliga fel, men bara ett åt gången: Det här ska du tänka på i fortsättningen. Hos mig skriver eleverna så mycket att under skoltiden hinner vi gå igenom samtliga fel eleverna gör. Inget ska lämnas åt slumpen (färdighetsdiskurs). Så som Cilla gör i Randahls undersökning är fullständigt förkastligt. Hon gör eleverna illa.



Så här långt har jag alltså tillämpat samtliga de sex diskurserna. Jag har också använt mina erfarenheter både som journalist, dramaturg och dramapedagog.

Jag har inte jobbat strikt med Martins och Roses basgenrer, men jag har jobbat på liknande sätt med gestaltungsövningar: Gestalta en plats, gestalta en person, gestalta en känsla, skriv om en fysisk ansträngning så att läsaren kan leva sig in, skriv om en dröm. Dessa övningar är förberedelser både för att skriva noveller och för att skriva reportage. Gestalta plats-övningen börjar med ett dramapass som avslutas med djupavslappning och när de är riktigt avslappnade skall de tänka på en plats där de känner sig trygga och uppfriskade. Det är den platsen de sedan skall gestalta.

Som pedagog bekänner jag mig till progressivismen med ursprung hos John Dewey (1859-1952) (Broady 1981 s. 90 f.) och konstruktivismen med ursprung hos Jean Piaget (1896-1980). (Björn 2018) Progressivismen har varit en tongivande pedagogisk inriktning i den svenska skolan sedan utredningen om Skolans inre arbete (SIA) som resulterade i Lgr 80. (Broady 1980 s. 110, Lundgren 2012 s. 110) Konstruktivismen har präglat den svenska skolan sedan Lgr 11. (Björn 2018)

Det är Dewey som står bakom deviserna *learning by doing* och att sätta eleven i centrum. Eleverna ska inte pådyvlas kunskap uppifrån utan själva utforska den under lärarens ledning. (Egidius 1999 s. 62 f.) Piaget "sätter fokus på hur vi lär och konstruerar/bygger upp alltmer sofistikerade begrepp inom olika områden under vår utveckling." (Björn 2018) I kursplanen i svenska i Lgr 11 kommer detta till uttryck bl.a. i betoningen på källkritik och elevernas förmåga att föra resonemang kring olika företeelser. (Skolverket, Lgr 11)

Resonemang är alltså en viktig genre i skolan, som det kommer an på svenskläraren att utveckla elevernas förmåga till. I anslutning till detta bör svenskläraren inom arbetslaget även blandas in i de faktatexter eleverna skriver i orienteringsämnena. Också dessa kan ges form och genrebestämmas som uppslagsartiklar eller resonemang osv.

## Litteraturförteckning

Björn, Kristina. Svenska skolan: "Missledande om kunskap och konstruktivism", *Svenska Dagbladet* 26/10 2018. <https://www.svd.se/a/J18GjP/missledande-om-kunskap-och-konstruktivism>

Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposium

Egidius, Henry (1999): *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur & Kultur

Hoel, Torlaug Løkensgard (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*, översättning Sten Andersson. Lund: Studentlitteratur.

Holmberg, Per (2010). Text, språk och lärande: Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, Mikael (red.). *Symposium 2009: genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag. S. 13-27.

Ivanic, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. I: *Language and Education* Vol 18, No 3. S. 220-245.

Lundgren, Ulf P. (2012). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapssamhälle. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur. S. 101-133

Randahl, Ann-Christin (2012). Elevers skriftpraktiker – mer än att oreflekterat leverera en text på beställning. I: Lehti-Eklund, Hanna (red.). *Skriftpraktiker hos barn och unga*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten. S. 119–129.

Skolverket. Läroplan (Lgr 11) för grundskolan. Svenska.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=->

996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor4