Att skriva tillsammans i klassrummet

GUSTAF B. SKAR, PROFESSOR I NORSKDIDAKTIKK, NASJONALT SENTER FOR SKRIVEOPPLÆRING OG SKRIVEFORSKING, INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING, NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET, NTNU TRONDHEIM

Denna introduktion presenterar några orsaker till att skrivförmåga (fortfarande) är viktigt och att skrivande mer eller mindre alltid är en social aktivitet. Introduktionen presenterar vidare en skrivundervisningsmetod som nyttjar styrkan i kollaborativt skrivande och avslutas med en reflektion över spänningen mellan individuellt arbete och grupparbete i skolan.

Skrivförmåga är ett viktigt redskap

Verbaltext fortsätter att vara ett viktigt medium för kommunikation, trots goda möjligheter att meddela sig med ljud- och videoinspelningar, bilder och emojier. I de skandinaviska länderna prioriteras skrivundervisning och kursplanerna för danska[1], norska[2] och svenska[3] innehåller alla skrivningar som gör gällande att elever skall kunna skriva olika typer av texter och bemästra konventionella sätt att stava och strukturera text på. Att medborgarna i de skandinaviska länderna, genom beslutsfattande politiker, anser skrivande som viktigt kan hänga ihop med kraften i det verktyg som skrivande är. Graham et al. (2026b) har listat sju skäl till att vi skriver och varför det är ett mäktigt redskap.

> Verbaltext fortsätter att vara ett viktigt medium för kommunikation, trots goda möjligheter att meddela sig med ljud- och videoinspelningar, bilder och emojier.

Först och främst skriver vi för att kunna dela information bortom det omedelbara här och nu som en text blir till i. En berättelse eller en recension kan genom text dela någons fantasi eller omdöme utan att mottagaren är i rummet. En elektriker kan dokumentera utfört arbete utan att representanter för försäkringsbolaget måste ha närvarat vid installationen för att konstatera ett fackmannamässigt utförande.

En annan anledning till att skriva är för att utforska vem vi är. Graham et al. (2026b) exemplifierar med självbiografiska texter och dagboksinlägg. Kanske lär vi något nytt om oss själva när vi gör en plus och minus-lista inför ett viktigt beslut? Vi skriver också för att socialisera och för att läka.

1 https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

2 https://www.udir.no/lk20/nor01-08

3 https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/kursplaner-for-grundskolan/subjects/GRGRS-VE01?schoolType=GR&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&currentListHeading=Kursplaner%20i%20grundskolan&timespan=LATEST#knowledge-requirements

Flera undersökningar (t.ex. Marshall et al., 2025) visar att skrivande har en positiv effekt på den mentala hälsan.

Vi kan dessutom notera att skrivande lurar i kulisserna när vi avnjuter en film, en radioteater eller en mobilapp som har programmerats med hjälp av verbaltext. Skrivande spelar också en stor roll i försök att övertala andra att inta en viss ståndpunkt. Slutligen är skrivande också ett verktyg för lärande. Att skriva om ett tema har i studie efter studie visat sig vara positivt för lärande om detta tema.

Hur skall skrivande undervisas?

Att kunna skriva ger möjlighet till att kunna handla. Men som läsare av detta temanummer känner till finns det många bud om hur elever bäst lär sig (Graham et al., 2026a). En med tiden klassisk sammanställning av skrivforskning (Ivanič, 2004) ger vid handen att förståelsen av vad text är och vad skrivande är påverkar inriktningen på skrivundervisning. Om det att kunna skriva är att kunna stava, ja då följer av det att undervisning i stavning (och kanske andra formaliteter) troligen är mest ändamålsenligt. Om man däremot kommer fram till att skrivförmåga innefattar lite mer, till exempel både det att yttra sig i en given kontext och att använda kunskap om text för att komma med detta yttrande, ställer man sannolikt andra och mer omfattande krav på skrivundervisningens innehåll. Ännu större krav ställer man antagligen om man kombinerar ett socialt perspektiv (att yttra sig på ett förtjänstfullt sätt i en kommunikativ situation) med det vi vet om hur skribenters kognitiva mekanismer påverkar skrivande (Graham, 2018).

Man kan säga att skrivforskare gör det lite komplicerat för sig genom att inte nödvändigtvis dela uppfattningar om vad skrivande är, hur skrivförmåga utvecklas och hur det bäst skall undervisas. Samtidigt är denna mångfald också ingrediensen till spännande komparativ forskning. Vilka metoder fungerar bäst och sämst?[4]

> **Skrivforskare gör det lite komplicerat för sig genom att inte nödvändigtvis dela uppfattningar om vad skrivande är, hur skrivförmåga utvecklas och hur det bäst skall undervisas.**

Amerikanska och europeiska metaanalyser av effekten av skrivundervisningsåtgärder (t.ex. Graham et al., 2012; Koster et al., 2015) drar nytta av det faktum att skrivforskare runt om i världen har provat olika sätt att utforma skrivundervisning på. En relativt sentida metaanalys visar 18 typer av skrivundervisning som är mer effektiva än undersökta alternativ (Graham et al., 2023).

4 I förlängningen av denna observation är det viktigt att notera att också sätt att mäta skrivförmåga skiljer sig mellan olika forskningsprojekt. I en genomgång av 859 skrivinterventionsstudier (Graham et al., in press) fann författarna 15 sätt att mäta skrivförmåga på (t.ex. textkvalitet, genreelement, vokabulär, stavning). Det vanligaste sättet, att bedöma textkvalitet, rymmer i sig många skillnader, eftersom det inte finns en universell beskrivning av vad som kännetecknar en god text. Detta varierar mellan åldersgrupper, kontexter och föreställningar om vad skrivande är. Denna variation gör jämförelser mellan studier ännu lite mer komplicerad. Om skrivförmåga i en studie främst handlar om att ha en stark röst och i en annan att kunna följa genresteg ökar osäkerheten vid jämförelsen av de två undersökningarna.

Bland dessa sätt kan nämnas strategiundervisning (effektstorlek[5] [ES] = 0.93) – och då särskilt *self-regulated strategy development* (SRSD; ES = 1.16) – såväl som modellering av ”goda” texter (ES = 0.56), kamratbedömning (ES = 0.53) och grammatikundervisning (ES = 0.47). Det visar sig också att kollaborativt arbete – att elever skriver tillsammans – i genomsnitt haft positiv effekt (ES = 0.43). Något som inte visat sig vara effektivt är att uteslutande öka dosen skrivande i klassrummet (ES = 0.05). Alltså: fler minuter med skrivundervisning har inte visat sig vara effektivt, i stället är det avsiktliga och systematiska insatser som ger resultat.

Innehållet i detta temanummer relaterar till flera av de skrivundervisningsmetoder som visat sig vara effektiva. Och gemensamt för de undersökningar som ingår är att man inte ”bara” givit eleverna mer tid till att skriva, utan utforskat systematiska metoder för att öka elevernas skrivförmåga. Titeln på temanumret är ”Skrivedidaktik – Når vi skriver sammen”, varför nedanstående avsnitt skall se närmare på samskrivning generellt och speciellt en sammansatt metodik (SRSD), i vilken samskrivning – på olika nivåer – ingår som en central komponent.

Att skriva är att vara ensam?

I en SVT-dokumentär om författaren och journalisten Jan Guillou får TV-tittarna se en generöst tilltagen skrivarlya med djurhuvuden på väggen, panoramafönster mot ett skogsparti och en gammaldags skrivmaskin på skrivbordet. Det är lätt att få intryck av att skrivande är en huvudsakligen solitär akt. En författare ensam med sin fantasi utan digital påverkan. Men även om Guillous lya ligger långt från närmsta Europaväg är det möjligt att skönja skrivbordsspår av det som gör skrivande till en allt annat än ensam aktivitet – här är fullt av tidigare texter och ur skrivmaskinen matas sidor som småningom kommer att få läsare. Skrivande innebär att vända sig till någon – det är en interaktiv aktivitet – samtidigt som det innebär att förhålla sig till det som tidigare är sagt och sätten på vilka det är sagt (Evensen, 2002). Sålunda är inte ens den isolerade författaren ensam.

I samma dokumentär bidrar också Guillous fru, bokförläggare Ann-Marie Skarp, och det äkta paret beskriver hur Skarp genomgående läser och kommenterar utkast. Det är lätt att föreställa sig att författaren går i dialog med denna återkoppling i ett efterföljande revisionsarbete. Genom återkopplingen får författaren insikt i hur texten kan tolkas och måste besluta sig för om en sådan tolkning är i linje med det som avsetts. En författare är inte ensam även om skrivandet sker i isolation, och så snart en återkopplande läsare blir inkopplad blir skrivandet en kollaborativ process.

För paret Guillou–Skarp resulterar skrivsamarbetet i texter med den förre som avsändare. Andra skrivsamarbeten (som exempelvis inom akademin) resulterar i att fler än en person står som författare. Paret Alexandra Coelho Ahndoril och Alexander Ahndoril har beskrivit ett skrivsamarbete där den enas ord hakar i den andras. De har också valt att publicera sig under den

5 Ett standardiserat mått på interventionseffekt är ”effektstorlek” som uttrycker skillnaden mellan en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. Effektstorlek förenklar jämförelser av resultat från undersökningar som använt olika mått. En undersökning kan ha mätt textkvalitet på en skala mellan 1 och 5 och en annan mellan 1 och 36. Om vi tänker oss att skillnaden mellan interventions- och kontrollgruppen i den första undersökningen är 1.5 poäng och den motsvarande skillnaden i den andra undersökningen är 10 poäng kan en jämförelse av icke-standardiserade skillnader få det att framstå som att undersökning 2 var mer effektiv (då det var större skillnad mellan grupperna). Men skalan i den andra undersökningen var längre, så jämförelsen blir orättvis. Standardisering av skillnader mellan grupper gör att resultaten från bägge undersökningar hamnar på samma skala. En effektstorlek på 0.0 indikerar frånvaro av skillnader mellan intervention och kontroll, medan en effektstorlek på 1.0 indikerar att skillnaden mellan intervention och kontroll var 1 standardavvikelse. (För exempel och tolkningar, se Ellis, 2010; Hattie, 2009.)

gemensamma pseudonymen Lars Kepler. Vad som avgör hur samarbetspartners väljer att markera skrivandets kollaborativa natur har med konventioner att göra och med det faktum att det är textens avsändare som förväntas stå till svars för innehållet.

Det kan framstå som relativt långa avstånd mellan Sverige- och världskända författare och det som sker i klassrum. Men anekdoterna pekar på att skrivande aldrig är en helt solitär aktivitet, att kollaboration i skrivande kan vara allt från enkla återkopplingar till mer av symbiosskrivande i vilken en tanke hos en person föder en tanke hos en annan. Textens syfte, konventioner och (tysta) överenskommelser om hur olika delar av arbetet skall uppmärksammas avgör om en text har en eller flera namngivna författare.

> **Att skrivande aldrig är en helt solitär aktivitet, att kollaboration i skrivande kan vara allt från enkla återkopplingar till mer av symbiosskrivande i vilken en tanke hos en person föder en tanke hos en annan.**

Samskrivande

Lusten att utforska samskrivande i skolan härstammar antagligen från tanken om att två eller fler huvuden tänker bättre än ett och att det finns lärandepotential i att verbalisera sina tankar. Härvidlag kan det vara fördelaktigt att skilja mellan två typer av samskrivande. Den ena typen utnyttjar läraren som en mer kunnig person som visar – modellerar – skrivande. Läraren kan tänka högt om vad en text bör innehålla och hur man kan formulera sig och bjuda in elever att komma med förslag till en text som gradvis växer fram på tavlan och på elevernas papper. Denna modell, som vi förknippar med exempelvis ”genrepedagogik” (Rose, 2016), drar nytta av det som kallas Zone of Proximal Development (Bozhovich, 2009; Vygotsky, 1978), alltså området eller tillståndet i vilket ännu inte fullt tillägnade färdigheter mognar. Med hjälp från en mer kunnig person kan en elev åstadkomma resultat som inte varit möjliga om eleven genomfört uppgiften i isolation. Den elev som aktivt deltar i lärarens modellering får möjlighet att skriva under trygga omständigheter och med hjälp av förstahandserfarenhet av just skrivande. Som noterades för ett halvt sekel sedan (Bandura, 1977) kan det att själv erfara eller se någon annan uppleva lyckade resultat av en handling vara en källa till tilltro till egen förmåga (*self-efficacy*). Sådan tilltro är i sin tur en viktig källa till motivation.

Den andra typen av samskrivande är två eller fler elever som får i uppgift att samförfatta en text. Detta kan göras strukturerat, till exempel genom att fördela olika roller i en mer eller mindre månghövdad skrivgrupp (De Smedt et al., 2020), eller genom att instruera elever att i grupp följa givna strategier. Samskrivande kan, som allt annat skrivande i skolan, också vara ostrukturerat i så måtto elever förses med en uppgift som skall lösas av två eller fler elever utan att det föreligger närmare instruktioner om hur uppgiften skall lösas. Sådant ostrukturerat arbete kan ibland utlösa negativa reaktioner hos den elev eller de elever som upplever att deras arbetsinsats har överstigit deras kamraters. Strukturerat samskrivande har visat sig vara effektivt (De Smedt et al., 2020).

SRSD – Strategier, modellering och gemensamt skapande

En undervisningsapproach som kombinerar den första och den andra typen av samskrivande är SRSD, som nämndes i förbigående ovan. Utveckling av SRSD initierades i slutet av 1970-talet (Harris, 2024) och approachen har visat sig vara livskraftig. Målet för SRSD-undervisning är att

elever skall utveckla strategier för att initiera, genomföra och slutföra skrivande. Undervisningen genomförs i sex steg i vad som kan kallas en gradvis minskning av lärarkontroll (Graham & Harris, 2018). De sex stegen är:

- *Utveckla nödvändig kunskap*. Läraren undervisar om skrivsyften och specifika strategier (inklusive självreglering) för att realisera dessa.
- *Diskutera*. Lärare och elever diskuterar vad som kännetecknar lyckade försök att skriva och hur strategier kan användas för att nå dessa mål. De diskuterar också elevernas nuvarande strategier och nuvarande förmåga att skriva.
- *Modellera*. Läraren använder tänka högt-strategier för att modellera tillblivelsen av text genom att använda generiska och genrespecifika strategier för att organisera arbetet med att skriva och för att generera innehåll. Läraren modellerar strategier för att reglera beteende (t.ex. ”det är jobbigt att skriva, men jag har en strategi som jag kan följa”). Elever får öva på samma handlingar.
- *Memorera*. Elever lär sig strategier utantill.
- *Stötta*. Elever tränar i par eller större grupper på att använda strategier för att skriva.
- Individuellt *arbete*. Elever arbetar individuellt.

> **Målet för SRSD-undervisning är att elever skall utveckla strategier för att initiera, genomföra och slutföra skrivande.**

Elever blir exponerade för och får erfarenhet av att använda strategier tillsammans med mer kapabla personer (läraren) och med minst lika kapabla personer (klasskamrater). SRSD-approachen drar nytta av kraften som kan ligga i strukturerat samskrivande. Elever blir förevisade och får testa att använda strategier innan de presterar på egen hand. Som upphovspersonen till SRSD har påpekat många gånger, är approachen avsedd att vara rekursiv, så att lärare genomför ett föregående steg en gång till om nästa steg skulle visa sig vara övermäktigt (Harris, 2024).

Det finns många andra metoder som också visat sig vara effektiva för utveckling av skrivförmåga och som bygger på samarbeten. Graham et al. (2023) noterar till exempel att så kallade *comprehensive programs*, i vilka elever blir undervisade enligt en processapproach (med samarbeten, publicering osv.), också i stort sett har varit effektiva. Ett exempel på ett omfattande och effektivt upplägg genomfört i Norge (Berge et al., 2019) innebar att elever fick skriva i många olika genrer, för publik och i samarbete med varandra. Till skillnad från SRSD var det norska projektet inte låst till vissa steg, utan lärarna instruerades att utifrån principer (t.ex. att texter skulle skrivas tillsammans) utforma den undervisning som de menade bäst passade deras elever.

Spänningen mellan grupparbete och betygsättning

På många arbetsplatser och i andra sammanhang sker former av samskrivande så att säga omärkbart. En kollega ombeds ”kasta ett getöga” på ett utkast, eller så redigeras en powerpoint på storskärm med exempelvis sekreterare och andra som idésprutor. I skolan är inte samskrivande lika självklart. Ett av många skäl kan vara skolans mandat – att certifiera individer och individuell kunskap. Skolan skall rusta elever för att kunna vara självständiga, och kanske uppfattas det som svårt att låta elever arbeta i par under den tid läraren skall bedöma elevers individuella kunskaper, vare sig det handlar om förberedelse till ett utvecklingssamtal eller att bilda underlag till betyg. SRSD visar på ett förtjänstfullt sätt hur man kan tänka på samarbete som vägen mot självständighet. Den och andra approacher är förhoppningsvis tillräckligt tilltalande för att lärare skall vilja utforska dem.

Litteratur

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 26*(1), 6-25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1330251

Bozhovich, E. D. (2009). Zone of Proximal Development: The Diagnostic Capabilities and Limitations of Indirect Collaboration. *Journal of Russian & East European Psychology, 47*(6), 48-69. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470603

De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology, 60, 101835.* https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes.* Cambridge University Press.

Evensen, L. S. (2002). Convention from Below: Negotiating Interaction and Culture in Argumentative Writing. *Written Communication, 19*(3), 382-413. https://doi.org/10.1177/074108802237750

Graham, S. (2018). A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing. *Educational Psychologist, 53*(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406

Graham, S., & Harris, K. R. (2018). An Examination of the Design Principles Underlying a Self-Regulated Strategy Development Study. *Journal of Writing Research, 10*(2), 139-187. https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02

Graham, S., Kim, Y.-S., Cao, Y., Lee, J. W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology, 115*(7), 1004-1027. https://doi.org/10.1037/edu0000819

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Graham, S., Skar, G. B., Collins, A. A., Ciullo, S., Cao, Y., & Lee, J. W. (in press). Trends in Writing Intervention Research: 1930s and Onward. *Writing & Pedagogy.* https://utppublishing.com/doi/10.3138/wap-2025-0020

Graham, S., Skar, G. B., & Myhill, D. (2026a). Teaching writing. *Scientific Studies of Reading, 30*(3), iii-xii. https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2644997

Graham, S., Skar, G. B., & Myhill, D. (2026b). Why Writing? *Scientific Studies of Reading, 30*(2), 95-104. https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2614774

Harris, K. R. (2024). The Self-Regulated Strategy Development Instructional Model: Efficacious Theoretical Integration, Scaling Up, Challenges, and Future Research. *Educational Psychology Review, 36*(4), 104. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09921-x

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education, 18*(3), 220-245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249-274. https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2

Marshall, S., Pennebaker, J. W., McAdams, D. P., Salmon, K., Segal, K., & Reese, E. (2025). Writing for health: Benefits of turning-point and expressive writing narratives for emerging adults' health and well-being. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 14*(4), 595-607. https://doi.org/10.1037/mac0000243

Rose, D. (2016). *New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy* (C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, Red.; 2. utg., s. 227-242). The Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Om forfatteren

Gustaf B. Skar är professor i norskdidaktikk vid NTNU i Trondheim. Han har i snart två decennier forskat på skriv- och läsundervisning och -bedömning. För närvarande leder han projektet "Skrivestrategier på yrkesfag". Han är också redaktör för *Writing & Pedagogy* och temanumret "Generative Artificial Intelligence and Writing Instruction in K–12 and College Education" i *Frontiers in Education.*