

Skrivrespons och bedömning av texter

Gustaf Skar, Skrivesentret och Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kjell Lars Berge, Universitetet i Oslo och Skrivesentret

En mycket viktig del av lärarens arbete är att kunna bedöma elevtexter i sina undervisningsämnen och ge eleverna skrivrespons. I bästa fall gör läraren det på ett sätt som främjar elevernas utveckling av kunskaper, språk och identiteter (jfr Lgr 11, Skolans värdegrund och uppdrag). I denna artikel ska vi fördjupa oss i frågor som rör respons och formativ bedömning av ut-texter. Vi ska visa konkreta exempel på bedömningsarbete och diskutera vad lärare kan göra för att ge god formativ bedömning och etablera en tolkningsgemenskap (Berge 2009).

Inledningsvis studerar vi en elevtext och drar slutsatser om elevens skrivförmåga utifrån texten. Resonemangen relateras till skrivsyfte och skrivhandlingar (Skrivhjulet, del 1) och till olika nivåer i Texttriangeln (del 3 och 4). Därefter ska vi diskutera elevtexten utifrån fyra aspekter av bedömning. Aspekterna rör relevans, pålitlighet, goda konsekvenser och ändamålsenliga beslut (Bachman & Palmer 2010, Kane 2015).¹ Vi avslutar med att sammanfatta artikelns viktigaste punkter.

Ett textexempel

Följande text är skriven av en elev i årskurs 5.² Texten är ett svar på en uppgift om att skriva en argumenterande text till skolans rektor. Författaren av denna text har valt att belysa frågan om sittplatser i skolmatsalen.

¹ I den här artikeln koncentrerar vi oss på formativ bedömning, det vill säga undervisnings- och lärandefrämjande bedömning. För läsare som är intresserade av summativ bedömning rekommenderar vi en bedömningsantologi redigerad av Skar & Tengberg (2015).

² Texten är tidigare publicerad i Bergh Nestlog, Ewa (2009). *Perspektiv i elevtexter. Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet. Institutionen för humaniora.

Fria sittplatser i matsalen!

Jag har funderat på att dom andra klasserna får sitta vart dom vill. Och det tycker jag att vi också ska få. För att vår klass har aldrig haft fria sittplatser i matsalen.

Ge oss vad vi vill ha..!

FRIA SITTPLATSER!

För det första: Man kan sitta med kompisar från andra klasser. Det får man inte göra om man har bestämda platser.

Dom andra klasserna får sitta vart dom vill. Och då kan dom sitta med kompisar från andra klasser. Det får inte vi för att vi har bestämda platser.

För det andra: Om det är fullt vid det bordet som läraren har sagt att man ska sitta vid, så är det bättre om man har fria sittplatser.

Det är ofta andra som sitter vid våra bord. Och då tycker jag att man ska få sitta vart man vill. För då slipper man säga till dom som äter att dom ska akta sig.

En annan anledning är att: Det kan bli tråkigt att sitta på samma plats länge. (om man inte gillar sin plats såklart).

Varje dag kommer man till matsalen och tänker "nu ska jag gå till samma gamla vanliga plats". Men om man får sitta vart man vill så kan man tänka att "nu kan jag sitta på en ny plats".

Ge oss vad vi vill ha..!

FRIA SITTPLATSER!

För visst blir det tråkigt att sitta på samma plats hela tiden? Men du kan göra en förändring. Du kan prata med din lärare. Vi i vår klass vill i alla fall inte sitta på bestämda platser hela tiden.

Ebba (åk 5)

Figur 1. Elevtext om sittplatser i matsalen

Är detta en väl fungerande text? Hur kan vi beskriva den här elevens skrivförmåga? För att svara på dessa frågor måste vi hämta vissa grundläggande begrepp från Skrivhjulet och del 1. Först måste vi förhålla elevens text till det som i Skrivhjulet kallas skrivhandling och skrivsyfte.

Den här elevens uppgift var att argumentera för en sak i ett brev till skolans rektor. Syftet med skrivandet är att (försöka) påverka rektor att uppfatta samma behov som eleven uppfattar och därtill vidta nödvändiga åtgärder för att justera sattsituationen. För att uppnå detta syfte passar det att använda skrivhandlingen att övertyga och uttrycka åsikter (se del 1 av denna modul). Det har eleven försökt att göra.

Så här långt har vi resonerat om textens skrivsyfte och skrivhandling. Nedan ska vi se närmare på texten med hjälp bedömningsdimensioner. Bedömningsdimensionerna är:

- Kommunikation
- Innehåll³
- Textstruktur
- Språkbruk
- Stavning
- Interpunktion⁴

Dessa bedömningsdimensioner är härledda ur Skrivhjulet (del 1), men kan också relateras till Texttriangeln, det vill säga den modell som återkommer i flera delar av denna modul. Kommunikations-, innehålls- och textstrukturdimensionerna kan kopplas till de överordnade nivåerna av triangeln, medan språkbruk, stavning och interpunktion rör detaljnivåerna (meningar, ord och tecken). Texttriangeln (se del 3 och 4) kan användas på såväl professionella som icke-professionella texter. För lärare kan den vara ett redskap för att analysera elevtexter, det vill säga få en så fullständig bild som möjligt av vad eleven skrivit och var eventuella problem ligger. En sådan analys utgör grunden för all bedömning, antingen den rör sig om att stödja eleverna vidare i processen eller att sätta betyg. Det är

³ Innehållsdimensionen är relevant att ge respons på även i elevers in-texter, medan övriga bedömningsdimensioner endast gäller ut-texter.

⁴ Dessa dimensioner presenterade vi kort i del 1. De finns också utförligt beskrivna i Berge och Thygesen (2015) och på det norska Skrivesenterets hemsida (www.skrivesenteret.no).

dock viktigt att vara medveten om skillnaden mellan analys av texten och respons till eleven. Det är god lärarpraxis att efter en värdering inrikta responsen på det som är mest lämpligt att ta tag i för ögonblicket. Det är detta vi kallar en selektiv respons, till skillnad från att kommentera ”allt”. Vi återkommer till det som rör selektiv återkoppling senare i artikeln.

Nu ska titta närmare på de sex bedömningsdimensionerna. När vi studerar elevtexten ur *kommunikationsdimensionen* undersöker vi om texten vänder sig till läsaren på ett väl fungerande sätt. Denna dimension har att göra med skrivhandling och skrivsyfte. Orienteras läsaren tillräckligt mycket om deltagare, skeenden och omständigheter för att förstå innehållet i texten? Är stilen och tonen rimlig? Vi ser till exempel att texten i figur 1 har en rubrik som avslöjar textens tes, och läsaren, rektorn, förstår omedelbart vad saken gäller. Hade avsikten varit att publicera texten utanför skolan hade inte rubriken ensam tydligt informerat vad texten avhandlar. Emellertid hade de första meningarna med ”vår klass” och ”dom andra klasserna” hade det blivit tydligt. Till denna specifika läsare lyckas författaren i stort sett vända sig på ett relevant sätt. Möjligen blir den avslutande appellen svår att fullt ut förstå. Det verkar som att författaren inte längre vänder sig till rektor, utan till ett annat ”du” som är i samma situation som författaren och hennes klasskamrater. Goda frågor till eleven hade kunnat handla om just avslutningen och hur den passar till den tänkta mottagaren.

Innehållsdimensionen berör i vilken utsträckning innehållet är relevant för syftet med skrivandet och i vilken utsträckning innehållet fördjupas. Vi kan se att författaren uteslutande uppehåller sig vid frågan om sittplatser i matsalen. Eleven för fram tre argument, men inget av dem fördjupas i någon större utsträckning. I samtal med eleven skulle det gå an att t.ex. diskutera vad som skulle bli effekten av att få sitta med elever från andra klasser, eller på vilket sätt det varierade sittplatser skulle kunna vara stimulerande.

Dimensionen *textstruktur* handlar om i vilken utsträckning texten är organiserad på ett sätt som passar skrivhandling och skrivsyfte. I detta fall har eleven valt att redovisa sin tes vid fyra tillfällen (i rubriken, i första och andra avsnittet och i näst sista och sista avsnittet). Huvuddelen av texten består dock av de tre argumenten, som vart och ett inleds med en kommentar till läsaren (”för det första” osv). Som sådan är den övergripande textstrukturen någorlunda funktionell för ändamålet, men i samtal med eleven skulle placeringen av tesen kunna diskuteras, liksom det faktum att informationen om reglerna för de andra klasserna återkommer i inledningen och i tredje stycket. Också det sista stycket skulle kunna diskuteras med tanke på att det dels upprepar tesen, dels vänder sig till någon annan än rektorn. På ”mikronivå” skulle eleven kunna få hjälp med att organisera avsnitten så att temat för avsnittet kommer först och fördjupningen därefter.

Språkbruksdimensionen handlar bland annat om graden av precision och variation. I ett ämne som är så vardagligt som det föreliggande förväntar vi oss inte avancerade termer. Eleven använder ord och uttryck som ”fira sittplatser”, ”kompis”, ”klass” och ”matsal” vilka är precisa nog med tanke på tematiken. Meningen ”men du kan göra en förändring” är möjlig-

en något oklar, men det är den också ur ett kommunikations- och textstruktursperspektiv. Här måste därför läraren fundera på vilken av de tre dimensionerna som är viktigast att fokusera. Vad gäller variation kan konstateras att meningarna inleds på olika sätt, vilket tillsammans med en förbättrad textstruktur kan göra texten välfungerande.

De två sista dimensionerna är *stavning* och *interpunktion*. I slutfasen av arbetet, när texten börjar bli klar för publicering, kan lärare och elev gemensamt se på de formella aspekterna av texten. Det är självfallet meningslöst att tvinga eleven att ägna sig åt formella aspekter av textavsnitt som ändå ska revideras.

Vi har i genomgången av skrivsyfte, skrivhandling och de sex bedömningsdimensionerna kunnat se att denna text erbjuder flera kvaliteter och också indikerar något om vilka områden som kan prioriteras i en fortsatt skrivundervisning. En omarbetning av texten skulle kunna innebära ett större fokus på kommunikationsdimensionen och på textstruktursdimensionen, utan att bortse från eller enbart fokusera på stavning och interpunktion.

Det kan vara en god idé att låta eleverna spara sina texter över tid. Det ger både eleverna, föräldrarna och läraren möjligheter att se skrivutvecklingen och jämföra kvaliteter i olika texter de skrivit.

Det viktigaste med denna genomgång är att den illustrerar den komplexitet som är förknippad med att svara på frågorna: Är detta en väl fungerande text? Vilken skrivförmåga har skribenten? När vi svarar på frågorna utifrån de sex bedömningsdimensionerna, blir svaret att texten fungerar som ett bra utkast och att skribenten har skrivförmåga god nog att skriva en funktionell text. Om texten inte skulle revideras, utan omedelbart fungera i det tänkta sammanhanget hade vi gett ett delvis annat svar. I nästa avsnitt ska vi därför se närmare på hur definitioner av skrivande hänger samman med skrivbedömning. I de följande tre avsnitten diskuteras fyra kännetecknen som karaktäriserar god formativ skrivbedömning.

Relevanta tolkningar – att definiera skrivförmåga

God skrivbedömning kännetecknas av att läraren bedömer elevers skrivförmågor på ett *relevant* sätt. Att göra relevanta tolkningar av elevers skrivförmåga handlar om att dra slutsatser om vad elever kan och på vilket sätt elevens skrivförmåga kan utvecklas. En svårighet med skrivförmåga är att det är en osynlig förmåga. Som bäst har vi en eller flera elevtexter som kan användas som ”representation” av denna förmåga (Borgström 2012). I avsnittet

ovan använde vi en text om en exkursion skriven av en elev i biologiundervisningen som representation för skrivförmåga. Vi vet strängt taget bara det vi kan utläsa av texten och, som vi såg spelar det stor roll *hur* vi läser. För att läsa rätt måste vi veta vad vi letar efter.⁵

För att kunna göra relevanta tolkningar av elevers skrivförmåga gäller det att definiera hur sådan förmåga kan komma till uttryck i en text.⁶ Vi måste alltså definiera skrivförmåga. Definitioner av skrivförmåga i skolan bygger på skrivteoretiska modeller, kursplaner och professionell erfarenhet och insikt. Skrivhjulet (se del 1) och bedömningsdimensionerna är delar av en skrivteoretisk modell som i generella termer beskriver vad skrivande används till och vad som är betydelsefullt att bedöma. Kursplaner indikerar vilken typ av skrivande som är aktuellt i olika ämnen. Till exempel anger kunskapskraven för betyget A i geografi, årskurs 6 att: ”Eleven kan resonera kring frågor som rör hållbar utveckling och ger då välutvecklade och väl underbyggda förslag på miljöetiska val och prioriteringar i vardagen” (Lgr 11). Utgår vi från Skrivhjulet, ser vi att detta är exempel på utforskande skrivhandlingar, med kunskapsutvecklande skrivsyfte, vilket är bedömningsbart. Varken Skrivhjulet eller kursplanen anger emellertid specifikt *hur* skrivhandlingen ska utformas. För det behövs lärarens professionella erfarenheter och insikter. En geografilärare vet förstås vad som utmärker en god elevtext som för välutvecklade och väl underbyggda resonemang om miljöetiska val och prioriteringar i vardagen. Läraren vet hur en väl fungerande text vänder sig till läsare (t.ex. genom rubriker och saklig ton), vilket innehåll den inkluderar, hur den är uppbyggd och vilka begrepp som är nödvändiga. Därför behöver vi alltså såväl modeller och kursplaner, som egen professionell erfarenhet av ämnestexter, skrivande och bedömning för att definiera skrivförmåga.

Ett lärarlag som vill arbeta systematiskt med skrivbedömning bör läsa kursplanen med hjälp av en skrivteoretisk modell, exempelvis Skrivhjulet. En sådan läsning innebär att relatera relevanta delar av kursplanen till skrivmodellens begrepp, för att få syn på vilken typ av skrivande som är aktuell i det egna ämnet. Kanske upptäcker lärarna att det i kunskapskraven framgår att eleven främst ska skriva beskrivande och utforskande texter. När denna

⁵ I bedömningsforskningen talar man vanligen om att göra *valida tolkningar* av elevers (skriv)förmåga.

⁶ Bedömningsforskare talar om att göra en konstruktdefinition (Skar, 2015). Begreppet konstrukt kommer från psykologin och avser osynliga förmågor (t.ex. skrivförmåga, läsförmåga) och mer eller mindre fasta egenskaper (t.ex. motivation) och som vi mäter och bedömer med någon typ av instrument. Konstruktdefinitioner är en förutsättning för konstruktvalida tolkningar. Skrivförmåga bedömer vi med hjälp av skrivuppgifter och bedömningskriterier.

analys är gjord kan lärarna konstruera ämnesrelevanta skrivuppgifter. Därefter bör läroverket specificera vad som utmärker goda elevlösningar, med hjälp av de olika bedömningsdimensionerna. Därigenom konkretiseras definitionen av skrivförmåga i det aktuella ämnet och läroverket konstruerar tillsammans kriterier för goda texter och uppgifter (jfr Otnes 2015).

Pålitlig bedömning – att etablera en tolkningsgemenskap

God skrivbedömning kännetecknas också av att lärarens bedömning är *pålitlig*. Bedömningsans trovärdighet och pålitlighet har med bedömningskonsistens att göra, det vill säga om den är motsägelsefri, logiskt sammanhängande och består av ställningstaganden som rör texten, inte eleven.⁷ När vi genomför bedömningar, vill vi vara säkra på att sådant som är irrelevant (t.ex. att bedömaren är hungrig eller allmänt irriterad) inte spelar in. Bedömningar är pålitliga när de är konsistenta och när irrelevanta faktorer spelar liten roll. Låt oss nämna några exempel på konsistenta bedömningar.

Ett tecken på konsistent bedömning kan vara när samma elevtext bedöms på samma sätt av två eller fler oberoende bedömare. Ett annat exempel på konsistent bedömning kan vara när en och samma lärare ger en och samma text, samma omdöme vid olika bedömningstillfällen. Ett tredje och sista exempel på konsistent bedömning kan vara när samma elev presterar på samma nivå på olika, men likvärdiga skrivuppgifter, och läraren i de båda uppgifterna således gör samma bedömning. I de kommande avsnitten ska vi fokusera på den aspekt som vällat mest bekymmer, nämligen att olika lärare ger samma elevtext olika omdömen.

Pålitligheten har också att göra med om bedömningen är ett uttryck för lärarens tolkningsgemenskap. En tolkningsgemenskap etableras när lärare som grupp å ena sidan delar uppfattningar om vad skrivande är, det vill säga hur skrivande i skrivundervisningen ska förstås, och å andra sidan delar uppfattningar om vad som kännetecknar kvalitet i texter. På så sätt innebär en tolkningsgemenskap att olika lärare är överens när de bedömer samma urval elevtexter. Att etablera en tolkningsgemenskap har visat sig vara en återkommande svårighet (Berge 1993 & 2009). I ett svenskt skolsammanhang vill vi förstås att alla lärare runtom i Sverige ska utgöra en tolkningsgemenskap.

⁷ Konsistent bedömning omtalas vanligtvis som reliabel, dvs. pålitlig och trovärdig. Hög reliabilitet är en förutsättning, men inte tillräckligt för att göra valida, dvs. giltiga tolkningar.

Precis som att skrivförmåga är en osynlig förmåga, är tolkningsgemenskap inget vi ser med blotta ögat. I stället är det vanligt att undersöka samstämmigheten bland bedömare för att skatta graden av överensstämmelse. Samstämmighet undersöks till exempel genom att beräkna hur stor procent av alla bedömningar som blir identiska. Om samstämmigheten är hög (> 70 %), antas det föreligga en tolkningsgemenskap. Och vice versa, är den låg, antas det finnas skillnader bland bedömarna, som beror på att uppfattningar om skrivande, textkonventioner och språknormer inte delas. Det ska dock sägas att hög eller låg samstämmighet inte automatiskt innebär närvaro eller frånvaro av en tolkningsgemenskap. Ett lärarlag kan mycket väl ha olika uppfattningar om textdimensioner, men ändå göra liknande omdömen. Omdömena görs då på olika grunder, vilket leder till hög, men konstgjord samstämmighet. På samma sätt kan lärare vara i stort sett eniga om vad som ska bedömas, utan att för den skull vara eniga om omdömet.

Hur kan då ett lärarlag göra för att undersöka och eventuellt fördjupa tolkningsgemenskapen på skolan? Vi vet att lärare influeras av annat än kursplanens bedömningskriterier (Eckes 2011), liksom alla gör som arbetar med bedömningar (Kahneman 2011). Att veta vem som har skrivit en text, inverkar på vår bedömning vare sig vi vill eller inte. Ett första steg är att samla in ett antal elevtexter, till exempel från det nationella provet, som anonymiseras. De anonymiserade elevtexterna, säg totalt 10–15 stycken från lärarlagets olika klasser, delas sedan ut till samtliga kollegor. Alla läser alltså samma 10–15 texter och utgår från samma bedömningskriterier. Lärarna måste förvissa sig om att de har samma förståelse av vad som är skrivuppgiftens skrivhandling och skrivsyfte (se Skrivhjulet).

När samtliga lärare har läst och gett omdömen på de olika bedömningsområdena, gäller det att avsätta god tid för bedömningssamtal. Ett sådant samtal innebär att man utser en samtalsledare. Därefter går man laget runt och presenterar sin bedömning samt var i elevtexten man finner stöd för den. Det är viktigt att alla bidrar och att alla *argumenterar* för sin bedömning. Det är sedan samtalsledarens uppgift att väga de olika argumenten och att se till att man etablerar konsensus i gruppen. Ett exempel kan vara följande: Någon i lärarlaget anser att texten som återgavs i figur 1 kommunicerar väl, eftersom det är tydligt vad texten vill säga. En annan lärare menar kanske att texten inte kommunicerar särskilt väl. För att göra det skulle eleven som skrivit texten behöva utveckla texten genom att tillfoga en tydligare rubrik. De båda lärarna gör alltså inte samma bedömning av hur väl kommunikationen fungerar. När en tolkningsgemenskap ska etableras behöver man därför tillsammans dra upp generella riktlinjer för vad som kännetecknar god kommunikation. Det är samtalsledarens uppgift att väga de olika argumenten som framkommer.

En tolkningsgemenskap bygger på att man i grunden delar uppfattningar om vad skrivförmåga är, vilket kan vara en mödosam process att nå fram till. Inledningsvis kan det vara svårt att nå enighet, men ju fler texter och ju fler rundor lärarlaget går igenom, desto mer samstämmiga blir bedömningarna.

Lärare behöver också sträva efter att bilda en tolkningsgemenskap med eleverna. Det är möjligt om läraren kontinuerligt granskar texter tillsammans med eleverna och samtalar med dem om kvaliteter i texterna. På så sätt främjas elevernas möjligheter att kunna bedöma och ge respons på både andras och egna texter. Därigenom ges eleverna också möjligheter att förstå vilka potentialer till utveckling det finns i olika texter.

Goda konsekvenser och ändamålsenliga beslut – responsens potential

Den viktigaste indikatorn på god bedömning är att lärarens bedömning av elevens text leder till *goda konsekvenser* (Bachman & Palmer 2010). Vad betyder då det?

All bedömning för med sig konsekvenser. Exempelvis kan betyg i årskurs 6 påverka elevers självförtroende och slutbetyget från gymnasiet ger olika möjligheter till arbete och vidare studier. Låga betyg begränsar elevers möjligheter att välja mellan utbildningsprogram, medan höga betyg ger större valmöjligheter. Ett annat exempel rör formativ bedömning (Stobart 2012), som när den fungerar optimalt betyder att elever utvecklar sina kunskaper och förmågor.

Vad händer då när bedömning inte för med sig goda konsekvenser? Exempel på när bedömning inte fungerar som det är tänkt, är när betygssystemet drabbas av betygsinflation. Då fungerar inte längre betyg som ett rättvist sorteringsinstrument för intag till nästa utbildningssteg (t.ex. gymnasiet eller högskolan). Ett annat exempel gäller när den formativa bedömningen inte leder till ökad kunskapsutveckling. Då utsätts både elever och lärare för onödigt bedömningsarbete, som i bästa fall inte leder till någonting och i sämre fall leder till att både elever och lärare tappar motivation.

Betyg och betygssystem samt formativ bedömning i klassrummet är exempel på bedömning på olika nivåer och med olika intressenter. I fråga om betygen och betygssystemet, är eleven långt ifrån ensam om att ha intressen av att systemet fungerar som det är tänkt. Andra intressenter är andra elever runtom i landet liksom rektorer, föräldrar, lärare och utbildningssystemet i stort. När det gäller formativ bedömning är antalet intressenter färre, men även här har fler än bara eleven intressen i den bedömning som äger rum, främst lärare, rektorer och föräldrar, som är alla intresserade av att eleven ska utvecklas.

För att specificera de goda konsekvenser man tänker sig med bedömningen bör man inledningsvis definiera avsikten med bedömningen och hur de goda konsekvenserna ser ut för de intressenter man identifierar. När det handlar om formativ bedömning är ändamålet att elever ska utvecklas. Bedömning är formativ när:

lärare, elever eller klasskamrater producerar, tolkar och använder bevis om elevers förmågor för att fatta beslut om undervisningens nästa steg, som sannolikt är bättre, eller mer välinformerade än om besluten hade fattats utan dessa bevis. (Black & Wiliam 2009, vår översättning)

I citatet framhävs att den bedömning av elevers förmågor som lärare och elever gör, påverkar den fortsatta undervisningen.

Om vi vill att elever ska utvecklas som skribenter, måste vi handla på ett sådant sätt att vi genom *ändamålsenliga beslut* kan vara förvissade om att eleverna når goda resultat genom skrivundervisningen.

Besluten kan röra exempelvis hur den fortsatta undervisningen ska anpassas, vad i texten läraren ska kommentera, hur kommentarerna ska formuleras och hur responsen ska delges eleven. I huvudsak finns det alltså två sätt att agera när vi ökat vår kunskap om elevers skrivförmåga. Det ena sättet är att låta bedömningen styra den kommande undervisningen. Det andra sättet är att muntligen eller skriftligen ge respons på den aktuella texten.

Att förändra sin undervisning baserad på bedömning är inte så dramatiskt som det kan låta. I allt väsentligt innebär det att anpassa den kommande undervisningen till de generella utvecklingsbehov som synliggjorts vid bedömningen. Ett exempel kan vara följande: Vid bedömning av ett urval elevtexter upptäcker en tolkningsgemenskap av lärare att texterna i regel har ett intressant innehåll, att elevernas texter kommunicerar väl med tänkta läsare och att språkbudet i texterna är anpassat efter uppgiftens tema, skrivhandling och skrivsyfte. Emellertid visar det sig att lärarna är överens om att textstrukturen inte kan bedömas som tillfredsställande. Som vi kunnat se i tidigare delar av denna modul, är det då viktigt att arbeta med strategier för hur texten kan planeras bättre. Att undervisa elever för att tillägna sig strategier för skrivande, har visat sig vara något av det som ger absolut störst effekt i skrivundervisning (Graham m.fl. 2012). De andra delarna i denna modul behandlar denna undervisningsaspekt mer utförligt.

Den andra typen av respons, en skriftlig eller muntlig kommentar till en elevtext, är välbekant för de flesta lärare. När avsikten med återkopplingen är att bidra till att justera gapet mellan nuvarande nivå och målsättningen, måste responsen uppfylla vissa kriterier. I en artikel beskriver Kvithyld och Aasen (2011) att respons, för att fungera, bör *ges under skrivprocessen* – och inte efter. Den bör också vara *selektiv* och *framföras i dialog* mellan den som ger och den som tar emot respons. Responsen behöver även vara *motiverande* samt *förståelig och utvecklande* för eleven. Vi ska nu se närmare på vart och ett av dessa kriterier.

1. Kravet om att ge respons under skrivprocessen relaterar till det faktum att elever sällan har motivation att göra något med texter som är ”färdiga”. En kommentar till ett utkast har med all sannolikhet större möjlighet att medföra förändring, än en aldrig så utförlig respons på en färdig text. När texten är klar är elever i regel mer upptagna av andra aspekter, till exempel vad bedömningen kommer att innebära för betyget.
2. Kravet om att vara selektiv handlar om att möta eleven i hans eller hennes skrivutveckling och därmed individanpassa responsen. Det handlar också om att prioritera bland allt en lärare kan se i elevtexten och välja ut det som eleven faktiskt bör arbeta vidare med. Medvetenhet om vikten av att vara selektiv handlar dessutom om att all

respons förmedlar ett budskap om vad som är betydelsefullt i texten. Läraren kan till exempel koncentrera sig på det som är den individuella elevens huvudproblem (som t.ex. verböjning hos en andraspråkselev), medan hon vid andra tillfällen gör motsatsen och tar fram något som eleven lyckats särskilt väl med. Andra gånger kan det röra sig om att fokusera på ett särskilt språkdrag som hela klassen har som ett gemensamt fokus (till exempel olika sätt att inleda en text på). Ett sådant selektivt kommenterande kräver både textkompetens och erfarenhet. Det kräver också att läraren och eleven har en gemensam överenskommelse om att inte allt läraren ser i texten kommer att kommenteras. Om vi tar texten i figur 1 som exempel, kan vi tänka oss att en första respons skulle kunna fokusera på skrivhandling och skrivsyfte. Med en så enkel åtgärd som en informativ rubrik skulle texten delvis frigöras från den kontext den producerats i och kommunicera bättre. Kommunikation är ett överordnat mål för allt skrivande. Om vi också kommenterat alla formella fel, skulle responsen kunna bli överväldigande och leda till att denna skribent skulle kunna tappa motivationen. När texten i övrigt fungerar väl, kan vi lägga kraft på stavning och interpunktion och andra formella aspekter.

3. När responsen utvecklas som en dialog mellan responsgivare och elev, kan läraren bättre förstå var eleven är utvecklingsmässigt och också styrka elevens självinsikt. Kvithyld och Aasen (2011:13) föreslår att frågor som: ”Vilka delar av texten är du nöjd med?”, ”Vad har du försökt att få till här?” och ”Vilka delar av texten är du inte nöjd med?” både kan ge läraren ökad insikt om var eleven befinner sig och öka självinsikten. En sådan strategi bidrar också till att låta eleven äga texten och låta läraren vara en konstruktiv samtalspartner.
4. Kravet om att respons ska vara motiverande, innebär att elever upplever lust att arbeta vidare med den text som läraren har gett respons på. En förutsättning för detta är att elever inte uppfattar textbearbetning som ett straff. Detta kräver i sin tur en förståelse från elevens sida om att skrivande är en process och att lärare och elever ser responsen som en stöttningmekanism och inte som ett slutgiltigt omdöme. En förutsättning för detta är att responsen visar eleven hur man når det uppsatta målet, snarare än att den begränsas till att kommentera på vilket sätt måluppfyllelsen brister.

Kravet om att responsen ska vara förståelig och utvecklande, kan framstå som självklart, men många studier har visat att det finns risk för avstånd mellan vad responsgivare vill förmedla och vad responsmottagare uppfattar. En klassisk studie av Sommers (1982) påvisade en responspraktik där det mesta som responsgivaren noterade också kommenterades, dessvärre ofta tämligen kryptiskt. Exempel på kommentarer som ofta förekom var: ”var specifik”, ”utveckla”, ”precisera” och så vidare. Råd som dessa kan vara svåra att följa om man inte också vet vad i texten som gör den oprecis, och hur en precision skulle kunna se ut. Kvithyld och Aasen (2011) påpekar att de flesta elever skriver på ett sätt som de tänker sig är funktionellt. En god kommentar bör då hjälpa eleven att gå in som ”kritisk läsare av sin egen text för att se skillnaden mellan den avsedda texten i elevens huvud och den text som föreligger” (ibid.:14). Detta ligger i linje med undersökningar om formativ återkoppling, som demonstrerat att elever utvecklas när de vet vad målet är, var de själva befinner sig

i förhållande till detta mål och hur de ska göra för att nå dit (Hattie & Timperley 2007). Skulle vi ge återkoppling till skribenten av texten som återgavs i figur 1, skulle det inte vara till mycket nytta att be eleven vara ”mer kommunikativ”. I stället hade vi exempelvis kunnat ställa frågor till skribenten om hur rektor ska kunna uppfatta att texten är riktad till henne. Svaret, ”genom att inleda eller avsluta med kära rektor” blir förstås en utmärkt revision.

Sammanfattning

I denna artikel har vi diskuterat vad som kännetecknar god bedömning. Vi har sagt att det finns fyra kriterier som bör vara uppfyllda, nämligen att lärarens tolkningar av elevers förmågor är relevanta, bedömningsunderlaget är pålitligt, konsekvenserna av bedömningen är goda för eleven och besluten som fattas av läraren är ändamålsenliga. Vi har visat att relevanta tolkningar bygger på god förståelse av vad som ska bedömas. Vi har presenterat åtgärder för att stärka pålitligheten i bedömning genom att etablera en tolkningsgemenskap i ett lärarlag. Slutligen har vi diskuterat några principer för god respons, vilket handlar om att fatta ändamålsenliga beslut för att bedömningen ska ge goda konsekvenser för eleverna.

Något som vi inte sagt, men som torde framgå mellan raderna, är att det finns all anledning att *börja med bedömningen*. Det betyder inte att skolan ska förvandlas till en ändlös räcka av uppgifter och uppgiftslösningar. Däremot betyder det att välplanerad bedömning i hög utsträckning kan bli ett gott instrument både för undervisningsaktiviteter och för aktiviteter där man samlar underlag för exempelvis betygssättning.

Skrivbedömning är ett stort ämne och är, som vi har visat, inte på något sätt begränsat till den skriftliga responsen på elevers texter. Även om den är viktig är lärarens respons i form av ändrad eller anpassad undervisning minst lika viktig. Det är också av stor betydelse att läraren är helt på det klara med vad som kännetecknar skrivandet i det egna undervisningsämnet och vilka uppgifter och bedömningskriterier som är aktuella.

Referenser

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Berge, K. L. (1993). Hvorfor er det så vanskelig å få til en pålitelig bedømming av elevtekster? I P. A. Michelsen (Ed.), *Sjangeroppbrudd* (pp. 65–94). Oslo: Cappelen.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Eds.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (pp. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <http://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Borgström, E. (2012). Skrivförmåga på prov. I G. Skar & M. Tengberg (Eds.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon* (pp. 209–223). Stockholm: Svenskläraryöreningen.

- Eckes, T. (2011). *Introduction to many-facet Rasch measurement: analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, 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. <http://doi.org/10.1037/a0029185>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kane, M. T. (2015). Validitet. I G. Skar & M. Tengberg (Eds.), *Bedömning i svenskämnet* (pp. 212–237). Stockholm: Natur och kultur.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden Om Läsning*, (9), 10–16.
- Otnes, H. (Ed.). (2015). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skar, G., & Tengberg, M. (Eds.). (2015). *Bedömning i svenskämnet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148–156. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/357622>
- Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. I J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2nd ed., pp. 233–242). London: SAGE.