

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 lärares 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 fördjupas i frågor som rör respons och formativ bedömning av uttexter. 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 studeras en elevtext och vi drar slutsatser om elevens skrivförmåga utifrån texten. Resonemangen relateras till skrivsyfte och skrivhandlingar i skrivhjulet, och till olika nivåer i texttriangeln. Därefter diskuteras elevtexten utifrån fyra aspekter av bedömning. Aspekterna rör relevans, pålitlighet, goda konsekvenser och ändamålsenliga beslut (Bachman & Palmer, 2010; Kane, 2015). Den här artikeln är inriktad på formativ bedömning, det vill säga undervisnings- och lärandefrämjande bedömning, och med fokus på bedömning av det verbala skriftspråket i elevtexter.

Ett textexempel

Texten i figur 1 är skriven av en elev i årskurs 5 (Bergh Nestlog, 2009). Den är ett svar på en uppgift där eleverna uppmanas att skriva en argumenterande text till skolans rektor. Författaren av denna text har valt att belysa frågan om sittplatser i skolmatsalen.

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 den här elevens skrivförmåga beskrivas? För att svara på dessa frågor hämtas vissa grundläggande begrepp från skrivhjulet. Först är det lämpligt att 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 sittsituationen. För att uppnå detta syfte passar det att använda skrivhandlingen att argumentera och uttrycka åsikter. Det har eleven försökt att göra.

Så här långt har resonemanget rört textens skrivsyfte och skrivhandling. Nedan granskas texten med hjälp bedömningsdimensioner. Bedömningsdimensionerna är:

- Kommunikation
- Innehåll
- Textstruktur
- Språkbruk
- Stavning och interpunktion

Bedömningsdimensionerna är härledda ur skrivhjulet, men kan också relateras till texttriangeln. Kommunikations-, innehålls- och textstrukturdimensionerna kan kopplas till de överordnade nivåerna i texttriangeln, medan språkbruk samt stavning och interpunktion rör detaljnivåerna, det vill säga meningar, ord och tecken. De övriga delarna av denna modul har visat varför det kan vara nyttigt för alla lärare som möter elevtexter att ha ett brett perspektiv på vad textkvalitet innebär. Exempelvis kan ett gott innehåll skymmas av brister i formalia eller en icke ändamålsenlig struktur på texten. För lärare blir därför bedömningsdimensionerna i punkterna ovan redskap för att analysera elevtexter, det vill säga få en så fullständig bild som möjligt av vad eleven skrivit och var eventuella problem ligger. Dimensionerna kan därmed stödja en analys av i vilken utsträckning elevens skrivförmåga möjliggör eller hindrar eleven från att kommunicera relevant ämneskunskap. 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 dock viktigt att vara medveten om skillnaden mellan analys av texten och respons till eleven. Det är god lärarpraxis att efter en bedömning inrikta responsen på det som är mest lämpligt att ta tag i för ögonblicket. Det är detta som kallas en selektiv respons, till skillnad från att kommentera ”allt”.

Här följer en genomgång av de sex bedömningsdimensionerna. När elevtexter studeras ur *kommunikationsdimensionen* undersöks texten utifrån om den 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? Texten i figur 1 har en rubrik som avslöjar textens tes, och läsaren, alltså rektorn, förstår omedelbart vad saken gäller. Om avsikten hade varit att publicera texten utanför skolan hade skribenten behövt ändra

rubriken, eftersom den inte tydligt informerar om textens innehåll. Det är först efter att ha läst de första meningarna med ”vår klass” och ”dom andra klasserna” som innehållet blir tydligt för en utomstående läsare. 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. Dimensionen är således central i alla ämnen, och den är relevant att ge respons på även i elevers in-texter, medan övriga bedömningsdimensioner endast gäller ut-texter. Att dimensionen är central i alla ämnen blir extra tydligt när eleverna skriver om något mer ämnesspecifikt. Skribenten till texten i figur 1 uppehåller sig uteslutande 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 till exempel diskutera vad som skulle bli effekten av att få sitta med elever från andra klasser, eller på vilket sätt möjligheten att få byta sittplatser skulle kunna vara stimulerande.

Dimensionen *textstruktur* handlar om i vilken utsträckning texten är organiserad på ett sätt som passar skrivhandling och skrivsyfte. Strukturen hjälper till att lyfta fram textens innehåll och därför är en god, passande struktur nödvändig i texter i de flesta ämnen. 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” och så vidare. 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.

Språkebruksdimensionen 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 ”fria sittplatser”, ”kompis”, ”klass” och ”matsal” vilka är precisa nog med tanke på tematiken. Meningen ”men du kan göra en förändring” är möjligen 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”, eller inlämning, kan lärare och elev gemensamt se på de formella aspekterna av texten. Bristande stavning eller felaktigt bruk av skiljetecken kan

störa läsningen och hindra kommunikationen. Det är självfallet meningslöst att tvinga eleven att ägna sig åt formella aspekter av textavsnitt som ändå ska strykas.

Vid genomgången av skrivsyfte, skrivhandling och de sex bedömningsdimensionerna framgår att denna elevtext erbjuder flera kvaliteter och också indikerar något om vilka områden som kan prioriteras i en fortsatt undervisning. En omarbetning av texten skulle kunna innebära ett större fokus på kommunikationsdimensionen och på innehållsdimensionen, 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 frågorna besvaras 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 ett annat, mer offentligt sammanhang, hade svaret blivit ett annat. I nästa avsnitt är avsikten att visa hur definitioner av skrivande hänger samman med skrivbedömning. I de följande tre avsnitten diskuteras fyra kännetecken 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 emellertid att det är en osynlig förmåga, där läraren kanske har tillgång till en eller flera elevtexter som kan användas som ”representation” av denna förmåga (Borgström, 2012). I avsnittet ovan användes texten där en elev argumenterar om sittplatser i matsalen som representation för skrivförmåga. Som läsare vet vi 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. I bedömningsforskningen talar man vanligen om att göra *valida tolkningar* av elevers (skriv)förmåga.

För att kunna göra relevanta tolkningar av elevers skrivförmåga gäller det att definiera hur sådan förmåga kan komma till uttryck i en text. Definitioner av skrivförmåga i skolan bygger på skrivteoretiska modeller, kursplaner samt professionell erfarenhet och insikt. Skrivhjulet 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 skulle kunna vara 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). Förutsatt att

läraren väljer en skriftlig redovisningsform, efterfrågas här alltså en resonerande skrivhandling, med kunskapsutforskande 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 också hur en väl fungerande text vänder sig till läsare, till exempel genom rubriker och saklig ton, vilket innehåll den inkluderar, hur den är uppbyggd och vilka begrepp som är nödvändiga. Därför behövs alltså modeller, som exempelvis skrivhjulet, och kursplaner, såväl som egen professionell erfarenhet av ämnestexter, skrivande och bedömning för att definiera skrivförmåga.

Ett lärarlag som vill arbeta systematiskt med skrivbedömning har god nytta av att 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 kursplanen främst motiverar till skrivande av beskrivande och resonerande texter. När denna analys är gjord kan lärarna konstruera ämnesrelevanta skrivuppgifter. Därefter bör lärarlaget specificera vad som utmärker goda elevlösningar i ämnets genrer, med hjälp av de olika bedömningsdimensionerna. Det arbetet kan bidra till att sätta ord på den textkunskap som finns i kollegiet. Därigenom konkretiseras också vilken skrivförmåga som är aktuell i ämnet och lärarlaget 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*.

Bedömnings trovärdighet och pålitlighet har med bedömningskonsistens att göra, det vill säga i vilken utsträckning den är fri från tillfälligheter. Tillfälligheter innebär att sådant som trötthet, humör, hunger och andra, strängt taget irrelevanta, faktorer spelar roll för den bedömning som görs. När bedömningar genomförs är det viktigt att sådant som är irrelevant inte spelar in, som exempelvis att bedömare är hungrig eller allmänt irriterad. Bedömningar är pålitliga när de är konsistenta och när irrelevanta faktorer spelar liten roll.

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 bedömnings-tillfällen. 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 både uppgifterna således gör samma bedömning.

En bedömnings trovärdighet och pålitlighet har främst att göra med om bedömningen är ett uttryck för lärares tolkningsgemenskap eller inte. 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 skol-sammanhang är det eftersträvansvärt att alla lärare runtom i Sverige ska utgöra en tolkningsgemenskap.

Precis som att skrivförmåga är en osynlig förmåga, är tolkningsgemenskap inget som syns 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, det vill säga högre än 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 bedömningsdimensioner, 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 tolknings-gemenskapen på skolan? Lärare influeras av annat än kursplanens kunskapskrav (Eckes, 2011), liksom alla gör som arbetar med bedömningar (Kahneman, 2011). Att exempelvis veta vem som har skrivit en text, inverkar på bedömningen vare sig man vill det eller inte. Ett första steg i att skapa en tolkningsgemenskap är att samla in ett antal elevtexter, till exempel från det nationella provet, som anonymiseras. De anonymiserade elevtexterna, säg totalt 5–10 stycken från lärarlagets olika klasser, delas sedan ut till samtliga kollegor. Alla läser alltså samma 5–10 texter och utgår från samma bedömningskriterier. Lärarna måste förvissa sig om att de har samma förståelse av vad som är skrivuppgiftens skrivhandling och skrivsyfte.

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 och var i elevtexten man finner stöd för den. Det är viktigt att alla bidrar och att alla *argumenterar* för sin bedömning. 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, och för att den skulle göra det skulle eleven behöva utveckla texten genom att infoga 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 sedan samtalsledarens uppgift att väga de olika argumenten som presenteras och att se till att man etablerar konsensus i gruppen.

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. 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 sätt att skapa goda konsekvenser med hjälp av bedömning är att använda sig av formativ bedömning (Stobart, 2012). När den framåtsyftande återkopplingen fungerar optimalt hjälper den eleverna att utveckla 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, till exempel till 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 exempelvis 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, vilka alla är intresserade av att eleven ska utvecklas.

För att specificera de goda konsekvenser man tänker sig med bedömningen bör man som lärare 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 framhåvs att den bedömning av elevers förmågor som lärare och elever gör, påverkar den fortsatta undervisningen.

För att elever ska utvecklas som skribenter, måste läraren genom *ändamålsenliga beslut* förvissa sig 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, ibland komplementära, sätt att agera när läraren ökat sin kunskap om elevernas 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 språkbruket 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. Det är då viktigt att arbeta med strategier för hur texten kan planeras bättre. Att undervisa elever så att de ges möjlighet att tillägna sig strategier för skrivande, har visat sig vara något av det som ger absolut störst effekt i skrivundervisning (Graham m.fl., 2012).

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 minska 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. Nedan följer en genomgång av vart och ett av dessa kriterier.

Kriteriet om att *ge respons under skrivprocessen* relaterar till det faktum att elever sällan har motivation att göra något med texter som de ser som ”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.

Kriteriet 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 är rimligt att eleven faktiskt arbetar 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, så som 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, som 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. Med texten i figur 1 som exempel, kan man tänka sig 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 läraren också kommenterat alla formella fel, skulle responsen kunna bli överväldigande och leda till att skribenten skulle kunna tappa motivationen. När texten i övrigt fungerar väl, kan eleven lägga kraft på stavning och interpunktion och andra formella aspekter.

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) 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.

Kriteriet om att *responsen 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 läraren och eleverna ser responsen som ett stöd 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.

Kriteriet 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). 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 läraren 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 läraren 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, att bedömningsunderlaget är pålitligt, att konsekvenserna av bedömningen är goda för eleven och att 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 läroplan. 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 räkka av uppgifter och uppgiftslösningar. Däremot betyder det att välplanerad bedömning i hög grad 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 verbala 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 ämnet 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.), *Tekstvrdering 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 Læsning*, (9), 10–16.
- Otnes, H. (Ed.). (2015). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.