

Formativ läsundervisning och bedömningsformer

Ingrid Mossberg Schüllerqvist, Karlstads universitet

I modulen *Lässtrategier för skönlitteratur* finns artiklar och undervisningsuppgifter för en rad olika kunskapsområden inom läsning av fiktionstext. I artiklarna används i första hand begreppet fiktionstext eftersom ordet skönlitteratur ofta leder tanken till romaner och noveller. Undervisning om läsning av fiktionstext behandlar olika typer av texter: romaner, noveller, serier, grafiska romaner, lyrik, drama, dramaföreställningar och film. Lärare behöver modellera flera olika sätt att läsa för eleverna, till exempel hur berättarstrukturer, stilistik, bildspråk och metaforer kan inverka på läsförståelsen.

De allt vanligare multimodala fiktionstexterna kräver särskild undervisning om på vilka sätt ljud, bild, grafik, memes, animationer och rörliga element används för att skapa karaktärer, miljöer, tematik och handling tillsammans med texten. Två artiklar i modulen behandlar hur lärare kan undervisa om fiktionstexter från andra tider och andra kulturområden och de så kallade sanna berättelserna.

Undervisningsförslag i artiklar och webbtexter är särskilt kopplade till områden som kan vara utmanande för eleverna. Modulen behandlar specifika lässtrategier för fiktionsförståelse. Kunskaper om olika texter, fiktivt berättande och språkliga särdrag kombineras med förslag på hur lärare kan utveckla fiktiv läsförståelse och fiktiv läskompetens. Ämnesspecifika lässtrategier kan kombineras med generella, som att göra förutsägelser, ställa frågor till texten och sammanfatta. I del ett i modulen behandlas sådana kombinationer.

Fördjupningsartikeln om formativ undervisning och bedömning diskuterar hur lärare kan använda bedömningsforskning för att utveckla elevers kunskaper och förmågor samt utveckla sin egen undervisning om fiktionstexter.

Formativ undervisning för att utveckla elevers fiktionsläsförståelse

För att undervisning om fiktionstexter ska utveckla och fördjupa elevers läsförståelse och läskompetens behöver lärare, förutom att förbereda introduktioner och uppgifter, också

utvärdera om undervisningen lett fram till ökade kunskaper och förmågor¹. Forskning om formativ undervisning och bedömning kan bidra till utveckling av systematisk undervisning och utvärdering av undervisningsinsatser. Forskningsområdet utgår från att elever har möjlighet att förstå varför olika uppgifter används i undervisning, vad de innebär och hur de ska arbeta med uppgifterna för att nå målen, om de får tillgång till systematisk undervisning.

Lärares formativa arbete med undervisningsutveckling, utvärdering och bedömning av läsförmåga, läsförståelse och läskompetens av fiktiva texter bygger på några särskilda grunder:

- att den tysta aktiviteten läsning artikuleras och diskuteras i klassrummet så att både elever och lärare är överens om vad undervisningen går ut på,
- att det finns tydliga definitioner av vad läsförmåga, läsförståelse och läskompetens innebär i förhållande till olika syften med läsning av olika fiktionstexter,
- att elever och lärare kan tala med varandra om varför vi läser, vad som händer när vi läser, när vi förstår och vad lärare kan göra när elever inte förstår (Kulbrandstad, 2003; Roe, 2014; Hirsch, & Lindberg, 2015).

En systematisk formativ läsundervisning om fiktionstexter behöver utveckla begrepp och beskrivningar för olika syften med läsning, för läsning av olika typer av texter, för olika faser i läsningen, om användning av olika lässtrategier och om vad som menas med att förstå en text i olika lässituationer. Undervisningen behöver också visa på vilka sätt kunskaper om ämnet i fiktionstexten, strukturen i olika typer av texter och kunskaper om olika sätt att läsa inverkar på elevernas läsförståelse och läskompetens.

Läsundervisning behöver också visa flera olika sätt att läsa, till exempel läsa för att uppleva, läsa för att lära om fiktionstexters sätt att berätta och läsa för att förstå och tillämpa de kunskaper och förmågor som erövrats i analys och tolkning. Läsning av multimodal fiktionstext kräver särskilda lässtrategier för att förstå varje modalitets bidrag till läsförståelse i serier, grafiska romaner, ljudböcker och film.

Om läsning däremot ses som en mystisk och tyst aktivitet, som en förmåga som förutsätter mögnad och som lärare inte undervisar om, blir det ofruktbart att undervisa om och

¹ Begreppen läsförståelse och läskompetens definieras i artikeln till del ett. Definitionerna finns i Astrid Roes *Läsdidaktik. Efter den första läsinlämningen* från 2014.

bedöma läsförståelse. Eleverna får mycket svårt att lära sig att förstå fiktiva texter och utveckla läskompetens (Roe, 2014).

Formativ undervisning och bedömning

Forskning om formativ undervisning och bedömning kan bidra till att utveckla systematisk och tydlig undervisning samt kompetens att utvärdera undervisningsaktiviteter och elevers läsförståelse. I forskning om formativ bedömning beskrivs tre nyckelprocesser som är effektiva för lärande (Black et al., 2003):

Tre nyckelprocesser (Black, & Wiliam, 2007):

- Fastställandet av var den lärande befinner sig just nu (Var är jag?).
- Fastställandet av var den lärande är på väg (Vart ska jag?).
- Fastställandet av hur gapet mellan nuläge och mål ska överbryggas, vilket innebär att lärare funderar över på vilka sätt undervisnings-, klassrums- och bedömningsaktiviteter stöttar överbryggandet av detta gap.

Ett grundläggande antagande inom forskningsområdet är att både elever och lärare är aktiva i nyckelprocesserna (Black, & Wiliam, 2009 i Hirsch, & Lindberg, 2015). De teoretiska perspektiven bakom formativ bedömning fokuserar på utveckling av elevers lärande men också på lärares utveckling av undervisningen (Hirsch, & Lindberg, 2015; Hirsch, 2017). Undervisning ses som den viktigaste förutsättningarna för elevers utveckling av olika kunskaper och förmågor.

Paul Black och Dylan Wiliam resonerar i artikeln ”Inside the black box” om formativ bedömning och om undervisningens plats i bedömningsarbetet (1998). Bedömning är inte något som ska ske separat från undervisning utan bedömningen ger upphov till ny undervisning. Black och Wiliam menar vidare att lärare behöver söka information om var eleverna befinner sig i förhållande till målet med lärandet, i enlighet med nyckelprocesserna. Dessa bedömningar av vad elever kan och ännu inte kan, hjälper lärare att utveckla och systematisera undervisning. Det är viktigt, menar Black och Wiliam, att planeringen av undervisningen inte baseras på lärares föreställningar om elevernas kunskaper och förmågor eller på tidigare erfarenheter, utan på faktiska kunskaper om elevernas aktuella kunnande och förmågor. All undervisning bör inledas med frågorna från nyckelprocesserna Var är vi? och Vart ska vi? Utan kunskap om var eleverna är i förhållande till vart de ska riskerar lärare att påbörja en undervisningsprocess vid sidan av elevernas kunskaper eller över huvudet på dem. Utan en reell förståelse hos eleverna om var de befinner sig, kan de inte heller delta i lärandeprocessen eller integrera nya kunskaper med tidigare erfarenheter och kunnande.

I *Synligt lärande* poängterar John Hattie (Hattie, 2012) att eleverna ska förstå undervisningen och på vilka sätt lektioner och uppgifter är utformade för att stötta dem att nå förmågor och kunskaper, till exempel att kunna välja och använda olika lässtrategier för att förstå fiktionstexter. Eleverna kan i ett synligt lärande förstå vad läraren vill åstadkomma med uppgifter, frågor och lektioner. Förstår eleverna var de är i förhållande till var de ska, har

elever också möjligheter att arbeta med självvärdering. De behöver då inte sitta och vänta på läraren varje gång de kör fast eller undrar något, utan kan ta hjälp av sig själva eller kamraterna.

Lärare behöver visa för eleverna vad det innebär att använda generella och specifika lässtrategier och också låta eleverna prova och öva sådana strategier. Om elever och lärare står nära i varandra i förståelsen av hur olika lässtrategier stöttar utvecklingen av läsförståelse och läskompetens, kan ämneskommunikationen underlättas betydligt. För elever med olika behov av stöttning i lärandet, är nyckelprocesserna och aktivitetstyperna särskilt viktiga. Resonemangen kan också bidra till att hjälpa eleverna att språkliggöra det som ska läras.

Undervisning som fokuserar på att lära elever olika sätt att fylla i tomma luckor, behöver först definiera och diskutera vad en tom lucka innebär och varför det finns sådana i fiktionstexter. Arbete med serier kan stötta förståelsen av att tomma luckor eftersom det finns tydliga mellanrum mellan rutorna, där något händer som inte sägs rent ut, eller visas. Nästa steg i undervisning om tomma luckor kan vara att be eleverna att beskriva hur de tänker om texten utifrån frågorna ovan och också visa vad i texten som får dem att fylla i luckan på ett visst sätt. En utvärdering av elevernas sätt att svara, kan visa för läraren om eleverna förstått vad tomma luckor innebär och om de på olika sätt har fyllt i dem. Om det saknas element i förståelsen, behöver läraren utveckla ny undervisning med nya instruktioner om att fylla i tomma luckor.

För att lära elever att tolka är det viktigt att utvärdering och bedömning inte fokuserar på ett rätt svar. Läraren kan samla ihop elevernas svar för att diskutera dem tillsammans i klassrummet och relatera svaren till texten.

Lärare kan välja några olika fiktionstexter, början på en novell, en dikt, en serie eller en ljudbok och instruera eleverna att lista associationer och olika funderingar utifrån frågor om vem som beskrivs, var det händer, vad som händer och om vissa ord får dem att tänka på något särskilt. Ett exempel på en specifik lässtrategi är när Olle Nordberg (2017) frågade sina elever varför ett träd svävade i en dikt och hur de tänkte om trädet i texten.

Glappet mellan lärares och elevers ämnesförståelse

I föregående avsnitt betonades vikten av att lärare reellt vet vad eleverna kan och förstår när de planerar undervisning utifrån frågorna Var är jag? och Vart ska jag? och inte utgår från föreställningar om elevers kunskaper eller från sin egen ämnesförståelse.

I en studie av historieundervisning i flera olika klassrum observerade Ola Halldén (1987) skillnader mellan lärares och elevers förståelse när en instruktion gavs vid starten för ett historiskt arbetsområde. Halldén noterade vad lärare berättade om vad som skulle göras och varför. Sedan intervjuade han eleverna om hur de uppfattat instruktionen. Eleverna förstod mycket lite av vad läraren avsåg för att de ännu inte hade tillräckliga kunskaper inom området. När de arbetat med innehållet en tid, förstod de mer. Halldén benämnde

skillnader i ämnesförståelse med begreppet *glappet*. Undervisningen inkluderade ingen undersökning av elevernas kunskaper och lärarna visste därför inte vad eleverna reellt kunde eller förstod av instruktionen. Halldén uppfattade att lärarna utgick från sitt eget ämneskunnande när instruktionen utarbetades.

Vibeke Hetmar (1996) har i en studie av undervisning i danskämnet i femteklass även undersökt skillnader mellan elevers och lärares ämnesförståelse. Hon beskriver det som två olika sorters kunnande, kvalitativt annorlunda från varandra. Med två olika förståelser av vad som ska läras i klassrummet försvåras kommunikation mellan lärare och elever. Forskningen om formativa nyckelprocesser strävar efter att hantera denna skillnad. Black och Wiliam (1998) utgår från glappet när de menar att lärare behöver göra empiriska undersökningar av vad eleverna kan, istället för att utgå från sin egen ämnesförståelse och föreställningar om elevernas. Undersökningar av elevers aktuella kunskaper och förmågor kan hjälpa lärare att utforma undervisning som eleverna förstår. Forskning om Learning Studies inriktas mot att undervisningen ska baseras på var eleverna befinner sig, för att sedan ta dem vidare mot fördjupade kunskaper (Runesson, 2011).

Bakgrundskunskaper

Bakgrundskunskaper om läsning och attityder till läsning kan också inverka på elevers ämneskunnande och vad elever förstår av beskrivningar av förmågor, centralt innehåll och kunskapskrav. Lärare behöver visa och samtala med eleverna om vad mål och kunskapskrav innebär och tydligt visa och berätta om hur olika delar av lektioner och uppgifter medverkar till att de ska komma närmare mål och krav. I projektet *Fiktionsförståelse i skolan* (Mossberg Schüllerqvist, & Olin-Scheller, 2011) arbetade lärare med att överbrygga glappet i undervisningen genom att förändra instruktioner och uppgiftskonstruktioner. Det visade sig vara en omvälvande upplevelse och innebar nya sätt att se på hur ämnesteorier omvandlas till undervisning. Ett bedömningskriterium i svenskämnet vid den tiden innehöll anvisningar om att eleverna skulle tolka en text med ”originalitet och precision”. I en klass bestämdes att eleverna skulle göra en bild som visade förmågan att använda de båda begreppen i tolkningen. Läraren delade bedömningskriterierna med eleverna, undersökte både var de befann sig och förståelsen av vart de skulle. Tolkningsförslagen i bilderna var mycket innovativa och visade både originalitet och precision. I diskussioner och samtal om texter frågar lärare ofta vad elever ser. Inre bilder är beroende av tolkning av texten och elever kan fokusera på mycket olika aspekter av texten de läser, vilket projektet visade.

En fiktionstext som innehåller berättelser om kattungar, dinosaurier eller havet är beroende av ämneskunnande hos eleverna. På vilka sätt läser och förstår en elev, som hela sitt liv bott i en bergsregion med mycket barrskog, en text där miljöbeskrivningen utgår från ett hav? På vilka sätt kan undervisningen stötta en förståelse om en handling som baseras på storm i havsmiljö, till exempel via multimodala framställningar? Undervisning kan också visa på vilka olika sätt havet används metaforiskt eller symboliskt i fiktionstexter. Vilka övningsuppgifter behövs i undervisningen för att olika elever ska kunna förstå hur beskrivningar och metaforer av olika havsmiljöer införlivas i texter? Utan undersökningar

av elevers reella kunskaper om fenomen och förmågor kan inte undervisningen förändras för att nå dessa elever.

Aktivitetstyper i systematisk undervisning

Black menar att fem aktivitetstyper bidrar till att utveckla systematisk undervisning och utvärdering (Black et al., 2003). Både lärare och elever förutsätts vara aktiva, liksom i nyckelprocesserna.

Fem aktivitetstyper

- Visa framgångskriterier för eleverna, det vill säga reda ut vad syfte och mål innebär.
- Utforma tydliga klassrumsfrågor, vilket innebär att frågor som ställs har ett fokus på syften och mål.
- Ge kommentarer på elevprestationer, vilket innebär att systematisk återkoppling ges på uppgifter och frågor.
- Ge möjlighet till kamrat- och självbedömning, vilket innebär att eleverna deltar i den formativa processen.
- Utforma formativ användning av summativa prov, vilket innebär att systematisk återkoppling ges på svaren i prov samt förslag till vidareutveckling av svaren ges.

Återkoppling och respons

En av aktivitetstyperna beskriver vikten av respons på elevsvar och elevprestationer. Systematisk och välgrundad respons eller återkoppling lyfts ofta fram som kärnan i formativ bedömning och undervisning (Hirsch, & Lindberg, 2015; Hirsch, 2017). Skrivforskning har studerat hur respons kan utveckla elevers texter, men återkoppling i samband med läsning har fått mindre utrymme (Hoel Løkenngaard, 2001; Dysthe, Hertzberg & Hoel Løkenngaard, 2011).

Men återkoppling eller respons behöver systematiseras och knytas till syften och mål med olika uppgifter. I artikeln ”The Power of Feedback” beskriver John Hattie och Helen Timperley (2007) olika återkopplingsformer med skilda syften. *Feed up* innebär att läraren reellt undersöker var eleverna befinner sig i förhållande till syftet med en uppgift eller mål för lärandet. Man sätter också upp riktlinjer tillsammans för hur en uppgift ska lösas, till exempel att eleverna ska läsa en text med hjälp av lässtrategier före och under läsning för att fylla i tomma luckor, för att sedan undersöka om förståelsen av texten ändrades.

Feed back innebär att elevernas lösningar av en uppgift, att arbeta med lässtrategier före och under läsning² för att fylla i tomma luckor, stäms av mot den överenskomna uppgiftsformuleringen. Feedback fokuseras på vilka olika sätt eleverna använt strategierna och på vilka sätt de fyllt i luckorna. *Feed forward* innebär att återkopplingen riktas framåt, mot vad som kan utvecklas i lösningen av uppgiften. Den formen av respons bör endast ges av läraren, eftersom läraren kan avgöra vilka kunskaper och förmågor som behöver utvecklas. Läraren har ett mer omfattande kunnande än eleverna. I feed forward-fasen kan också nästa steg i undervisning om tomma luckor förberedas, till exempel att eleverna i en läsuppgift ska arbeta med att förankra sina sätt att fylla i tomma luckor i texten.

Hattie och Timperley (2007) menar att de tre återkopplingsformerna kan användas för uppgifter, men också för att ge återkoppling på processer i arbetet. Ges feed up, feed back och feed forward också till summativa bedömningar, visar läraren att provet ingår i ett sammanhang för att till exempel utveckla läsförståelse på grundval av specifika och generella läsförståelsestrategier.

I avslutningen av artikeln av Hattie och Timperley diskuteras användningen av odifferentierat beröm, som ”Bra” och ”Bra jobbat, fortsatt så”. Sådan återkoppling kan vara besvärlig att använda eftersom eleverna kan ha svårt att förstå vad som är bra i hur de fyllt i en tom lucka eller vad det innebär att fortsätta som förut.

Judith A. Langer (2002) har genomfört en studie av skolor med svag socioekonomisk bakgrund med många flerspråkiga elever som hade höga resultat på så kallade *high stakes testing* (ungefär detsamma som nationella prov, men i USA är det delstatsprov). På de skolor som fick höga betyg, trots svag socioekonomisk bakgrund, kännetecknades undervisningen av aktivitetstyperna och nyckelprocesserna och av en tydlig integrerad återkoppling med feed up, feedback och feed forward.

Stöka runt som feed up

I Anders Jönssons *Lärande bedömning* (2012) diskuteras forskningsresultat från ett amerikanskt projekt, *Teaching for understanding*, och särskilt fenomenet ”stöka runt” (Jönsson, 2012) i inledningen av ett nytt arbetsområde. Stöka runt betyder att lärarna ger uppgifter som syftar till att eleverna i inledningen till ett arbetsområde aktivt arbetar med att förstå vart de ska, det vill säga arbetar med feed up, och integrerar sin förståelse av syfte och mål av uppgiften med tidigare kunskaper, förmågor och erfarenheter. Begreppet stöka runt

² Lässtrategier före, under och efter läsning diskuteras i del ett i modulen, där också lässtrategier utifrån Judith A. Langers läsmodell introduceras.

innebär att detta moment är lite ostrukturerat, kanske för att eleverna har olika förståelse och kunskaper som ska synliggöras.

Efter att stöka runt-tiden är avslutad visar eleverna reellt i olika presentationer hur de uppfattar vart de ska i förhållande till var de är och har varit. I ett specialpedagogiskt perspektiv blir detta mycket viktigt. Olika elever kan berätta om svårigheter och olika sätt att förstå och handskas med läsning av fiktionstexter. Posterpresentationer, tryckta eller digitala, åskådliggör även var klassen befinner sig. Jönsson menar att presentationerna ger många möjligheter att ge feed up, feedback och feed forward, på den inledande fasen i lärandeprocessen mot nya mål och innehåll (Jönsson, 2012).

Lärare kan till exempel låta eleverna stöka runt kring fenomenet ”tom lucka” eller ”att läsa mellan raderna” för att samla ihop klassens uppfattningar om vad en tom lucka innebär och varför fiktionstexter har sådana. Frågor om sakprosa och läroböcker också innehåller tomma luckor eller om det finns tomma luckor i vardagssamtal mellan olika personer kan också ställas. I en diskussion om att läsa mellan raderna i en mellanstadieklass i projektet *Fiktionsförståelse i skolan* menade en elev att det var konstigt att fråga efter det, eftersom inget stod mellan raderna (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011). Sådana uttalanden från eleverna kan bidra till att utveckla undervisning om fiktionstext och överbrygga glappet mellan olika sorters ämnesförståelse.

Formativ forskning och utveckling av undervisning

Forskning om bedömning för lärande eller formativ bedömning är ofta inriktad mot att utveckla elevers förmågor och kunnande. Åsa Hirsh har tillsammans med Viveca Lindberg genomfört en forskningsöversikt av formativ bedömning i Sverige (Hirsch & Lindberg, 2015). Få studier fokuserar elevernas upplevelser och erfarenheter av formativ bedömning. Det finns också få studier som undersöker lärares användning av bedömningsarbetet för att utveckla undervisning.

Lärarens ansvar när det gäller vart den lärande är på väg är att ”tydliggöra mål och framgångskriterier för lärande” och elevens ansvar består i att ”förstå och dela mål och framgångskriterier för lärande” menar Hirsch och Lindberg (Hirsch, & Lindberg, 2015, s. 21). Lärarens ansvar innebär också att ”skapa effektiva klassrumsdiskussioner och andra situationer som ger bevis för lärande” och ”ge återkoppling som tar den lärande framåt” (Hirsch, & Lindberg, 2015, s. 21).

Hirsch visar i *Formativ undervisning* (2017) hur lärare kan utveckla den formativa bedömningens fokus på elevernas utveckling till att också omfatta ett lärarperspektiv med utgångspunkt i nyckelprocesserna och aktivitetstyperna. Hon för ett resonemang om att elevers kunnande är ett resultat av undervisning. En inventering av elevernas kunskaper och förmågor, kanske efter några pass med ”stöka runt”, ligger sedan till grund för att utveckla och förändra undervisningen. Hirsch menar att ett formativt fokus syftar till att forma både lärare, undervisning och elever, och inte bara elever.

Hirsch (2017) menar att förändring av undervisningen underlättas av kollegiala diskussioner och arbete med forskningslektioner som studeras tillsammans i kollegiet med inspiration från Learning studies och Lesson studies (Runesson, 2011). I en sådan form av undervisning fokuserar lärare tillsammans på att utforma lektioner om något som elever har svårt för eller utgår från kritiska aspekter på det som ska läras. Kritiska aspekter är en term som används inom Learning studies och innebär att det som ska läras behöver urskiljas i förhållande till något annat.

Lärare kan till exempel fundera över vad en tom lucka innebär, hur olika fiktionstexter använder sig av detta fenomen och hur tomma luckor skiljer sig från explicita beskrivningar. Exempel som visar varför vissa karaktärer beskrivs noggrant och andra inte kan visa för eleverna de kritiska aspekterna på en tom lucka. Begreppet behöver inte nämnas, men det är viktigt att definitionen av en tom lucka beskriver vad det är och hur de fungerar i fiktionstexter. Nya lektioner kan med utgångspunkt i intervjuer eller enkäter utformas utifrån vad eleverna tagit upp som särskilda svårigheter med att förstå vad en tom lucka är.

Hållplatser och självvärdering

För att arbeta sig fram mot målen, skapa ny kunskap eller utveckla och fördjupa tidigare kunskaper behöver kunskapsprocessen etablera *hållplatser*, ställen för begrundan och eftertanke, för att sedan ta ny sats och staka ut tankestigar eller tankemotorvägar mot nästa hållplats. Jon Smidt talade vid en konferens i Trondheim om varför hållplatser i undervisningen behövs. Hållplatser måste läggas in för att lärare ska kunna byta roller, växla mellan att stödja processen i lärandet och bedöma var eleverna befinner sig, för att sedan åter stödja processen i ny undervisning. Eleverna behöver också tid för att stanna upp och fundera över var de är i förhållande till vart de ska.

Vid hållplatsen kan elever fundera över vad tomma luckor kan betyda för deras läsförståelse och hur lässtrategier om olika sätt att fylla i tomma luckor fungerar för dem. De kan också begrunda om de kan använda specifika lässtrategier och om de kan kombinera dem. Strukturade självvärderingar som är knutna till undervisningen kan utgöra en hållplats. Det är viktigt att lärare utformar modeller för bedömning och självvärdering med tydliga syften för läsning och läsuppgifter som eleverna förstår och kan använda. Instruktioner för läsning behöver klargöra på vilka sätt fiktionstexten ska läsas, motivera varför och berätta vad samtalet om fiktionstexten ska inriktas mot och hur det ska genomföras, innan läsningen påbörjas.

I Hirsch och Lindbergs forskningsöversikt (2015) diskuteras studier av elevers förmåga att genomföra självvärderingar. Kvaliteten i självvärderingar kan ifrågasättas, likaså i kamratbedömningar, eftersom eleverna kanske inte kan tillräckligt för att kunna göra avstämningar (vart de ska) och också har svårt att avgöra var de är i förhållande till målet. Men i undervisning med tydliga syften och modellering om hur elever kan ge varandra ge respons och genomföra självvärderingar, kan elevers förmåga till kunskapsreflektion och självvärdering utvecklas. Om elever ska ge respons till varandra är det viktigt att de får

konkreta uppgifter vad responsen ska innehålla och varför, i enlighet med Hattie och Timperleys modell. En metakognitiv undervisning som behandlar och diskuterar elevers olika svar på hur tomma luckor kan fyllas i, kan bredda deras uppfattningar om vad tolkning innebär. Det viktiga är inte att hitta ett rätt svar, utan att förankra sin tanke i texten och diskutera de olika svaren.

Portföljer i formativ fiktionsundervisning och bedömning

Portföljer kan vara ett sätt att synliggöra hur fiktiv läsförståelse och läskompetens utvecklas, både för elever och lärare. Eftersom läsning är en tankeprocess, ibland fylld med känslor, behöver tankarna artikuleras språkligt och visas i modeller, bilder och ljud. Huvudsaken är att tanken inte stannar i den egna tankeprocessen utan att den kommuniceras och diskuteras med lärare och i klassen.

Det finns ännu inte så många beskrivningar av läsportföljer i forskning. Mer vanligt är användning av olika typer av läsloggar för att följa läsprocesser. En fördel med att utforma portföljer, gärna digitala sådana, är att elever kan arbeta med sådana för olika lässtrategier, olika sätt att inventera attityder och vanor att läsa. Elever och lärare kan tillsammans diskutera vid olika hållplatser hur elevernas läsförmåga, läsförståelse och läskompetens förhåller sig till olika ställda mål och kunskapskrav i relation till uppgifter i portföljen. Roe (2014) argumenterar för att portföljbedömning kan användas för att bedöma och ge feedback och feed forward på ämnesläsförståelse, till exempel om tomma luckors funktion, hur berättarstrukturer fungerar och språkbruk i lyrik och andra texter. Portföljerna kan också användas för att undersöka om undervisningen gett eleverna de redskap och den förståelse som behövs eller om något behöver justeras. De kan vara mindre omfattande eller breda för att täcka större områden. I en studie av portföljanvändning i danskämnet i gymnasiet beskrev eleverna portföljarbetet som en extra chans att utveckla sitt ämneskunnande (Krogh, 2007). Lise Iversen Kulbrandstad (2003) diskuterar om inte läsundervisningen borde ta lärdom av forskning om processororienterat skrivande och skrivportföljerna och utveckla liknande arbetssätt för läsundervisning. Inom processororienterat skrivande har arbetet med bedömningsportföljer en lång historia (Dyshe & Steinar, 2000). Astrid Roe (2014) diskuterar också portföljer som ett sätt att arbeta med formativ undervisning och integrerad bedömning av läsning

Portföljen kan användas både formativt och summativt. Aktivitetstyperna inom bedömningsforskningen betonar formativa samtal utifrån summativa bedömningar. Elever säger ofta att de är klara med uppgifter. Men en formativ ansats med tydlig feed up, feedback och feed forward kan stötta elever att se att de är färdiga med ett delmål och att det finns flera sätt att lösa uppgifter.

Att lära sig att tolka fiktionstexter utifrån analyser innebär att man behöver vara öppen för många möjligheter att förstå texten och att olika tankar alltid måste förankras i texten. En viktig utgångspunkt för undervisning om tolkning av fiktionstext är att lära elever att urskilja känsloupplevelser och egna värderingar i förhållande till andra mer ämnesbaserade sätt att tolka.

Att klargöra syfte och uppgifter för elever med hjälp av modellering blir mycket viktigt när lärare använder sig av portföljer. Portföljuppgifterna behöver utformas i den undervisningskontext där de används. Läraren kan planera och utforma lektioner, uppgifter för att utveckla förmågor och förståelse, men de kan också samplanera och få förslag från eleverna på möjliga uppgifter och lektioner.

Uppgifter i portföljer

Följande avsnitt innehåller förslag på möjliga uppgifter att arbeta med i formativa undervisningsportföljer för att utveckla fiktiv läsförståelse. Varje uppgift i portföljen bör kopplas till syftet med uppgifterna i som finns i den. Det kan vara bra att utforma smala portföljer i början av ett undervisningsområdet, för att sedan utforma bredare uppgifter där kunskande från flera områden kombineras.

I undersökningar av elevers reella kunskaper och uppfattningar om läsning av fiktionstext kan läsarbiografier utgöra en viktig uppgift i portföljer (Mossberg Schüllerqvist, & Olin-Scheller, 2011). Elever kan beskriva vilka fiktionstexter de läser, vilka tv-serier, film och serier de följer, minnen av när de började läsa och hur de uppfattar vad fiktion är. I en smalare inriktad läsarbiografi kan de få specifika frågor om hur de läser just nu, om de samtalar med någon om texten och hur det var förra gången de läste.

En portfölj kan också innehålla uppgifter där elever ska spela in hur de tänker med stöd av think-aloud-metoder när de arbetar med Langers modell för att läsa sig igenom en föreställningsvärld, med en eller flera lässtrategier. De kan också få i uppgift att rita eller skapa bilder digitalt som visar hur en text kan tolkas (Mossberg Schüllerqvist, & Olin-Scheller, 2011) eller skriva hur de arbetar med texten utifrån syftet med läsningen. Partituranalysens frågor kan också utgöra grunden i en bredare portfölj som behandlar läsning av historiska eller okända fiktionstexter. Undersökningar av hur kunskaper om metaforer och förståelse av hur de inverkar på förståelsen av en dikt utifrån lästriangeln (Mossberg Schüllerqvist, Hedelin, & Wejrum, 2016) kan också ingå i en portfölj. På ett likartat sätt kan förståelse av memens betydelse i en multimodal text utgöra en portföljuppgift.³

Om portföljer också innehåller metauppgifter i flera led övar sig eleverna att fundera över var de är i förhållande till vart de ska. Instruktionen kan vara att be eleverna att beskriva hur de tänkte när de började arbeta med att förstå metaforer. Sedan kan de jämföra med hur de

³ De undervisningsförslag som finns i modulens webbtexter kan också utgöra exempel på portföljuppgifter.

tänker om hur metaforer inverkar på förståelse av texten efter att de arbetat med uppgifter på lektionerna. Eleverna kan också beskriva vilka särskilda svårigheter som de mött i arbetet med att förstå metaforer. Metatexter där eleverna får visa, skriva eller berätta muntligt i en podd om hur de arbetat med olika delar av fiktionsförståelsen, hur de förstått och hur de utvecklats i sin läsförståelse och läskompetens är en viktig del i en läsportfölj.

En annan möjlig metaportfölj är att välja en fiktionstext och läsa den på olika sätt i undervisningen. En sådan läsning kan baseras på de läsarter som Michael Tengberg identifierade i en undersökning av vad litteratursamtal fokuserade på (Tengberg, 2011). I en portfölj kan elever få undersöka vad en handlingsinriktad förståelse bidrar med till förståelsen av texten, för att sedan jämföra med en betydelseorienterad läsning. Men ett sådant portföljarbete kräver en systematisk undervisning och läsning.

Portföljer kan innehålla *quiz*. Ett quiz är ett frågebatteri med flera olika svarsalternativ som kan genomföras på papper eller digitalt. Det kan fokusera på rätt och fel när det gäller förståelse av ett begrepp, men ett quiz kan också ha flera svarsalternativ för att diskutera några olika tolkningar. Svarsalternativ behöver utformas så att flera svar är möjliga. Bredden av svaren kan sedan diskuteras i klassen och ge underlag till diskussioner om rimliga tolkningar.

Mortensen-Buan (2015) beskriver också några bedömningsuppgifter som kan bidra till utveckling av metaperspektiv i läsningen. Hon föreslår att lärare utvecklar tre typer av självvärderingsuppgifter med olika fokus som kan ingå i portföljer. Den första typen efterfrågar *deklarativ kunskap*. Här kan läraren ställa frågor för att ta reda på om eleverna vet vad som påverkar läsningen av olika texter, vilka tidigare kunskaper och erfarenheter eleverna har inför det område som texten behandlar och hur dessa påverkar deras läsförståelse. Mortensen-Buan menar också att eleverna ska kunna prata om och beskriva detta för att ha deklarativa kunskaper om läsprocesser på ett metaplan. För att arbeta med en sådan portfölj behöver eleverna ha övat sig i undervisningen under lång tid.

Den andra metastrategin kallas *procedurkunskap* och det innebär att eleverna ska kunna tänka igenom vilka lässtrategier som är möjliga att använda i en fiktionstext, men också fundera över kontexten för texten och för syftet med läsningen.

Den tredje metastrategin *villkorskunskap* innebär att eleverna ska kunna visa en övergripande förståelse om vad som påverkar läsprocessen i förhållande till olika texter och olika kunskapsområden. Uppgiften innebär också att de ska kunna diskutera varför vissa strategier är bättre än andra, till exempel när man studerar grammatiken i lyrik eller förbereder för ett prov om metaforers användning i dikter eller i romaner. Lärare behöver undervisa om metastrategier för att eleverna ska kunna utveckla sådana. I undervisningen kan lärare diskutera med eleverna om hur de valt olika lässtrategier i relation till syftet med läsningen och även hur de kan resonera om och motivera valen.

Summativa portföljer

Kunskapskravens olika nivåer kan utgöra uppgifter i en portfölj. Metauppgifter för att diskutera skillnader mellan de olika nivåerna kan också läggas i portföljen. Lärare kan också utforma portföljuppgifter som visar hur olika delar av centralt innehåll kan bygga upp kunskaper och förmågor som bedöms i kunskapskraven. På så sätt kan elever utveckla sin förståelse av betygssystemets uppbyggnad om vart de ska i förhållande till var de är.

De läsförmågor som beskrivs i PISA och i nationella prov kan också utgöra grunden i portföljer. Astrid Roe (2014) har jämfört de svenska nationella proven i årskurs 9 med huvuddragen i beskrivningar av läsförmåga i PISA och de är tämligen likartade på en övergripande nivå. I nationellt prov i svenska och svenska som andraspråk efterfrågas följande förmågor i läsning:

- hitta efterfrågad information
- dra enkla slutsatser
- sammanföra och tolka information och idéer samt reflektera
- granska och värdera innehåll, språk och textuella drag.

Och i PISA efterfrågas följande förmågor i läsning:

- huvudvikt vid funktionell och kritiskt reflekterande läskompetens
- hitta information i texter
- att förstå vad som är huvudbudskap
- att uppfatta samband mellan olika element i en text
- reflektera kritiskt och analytiskt över texters form och innehåll.

Utvärdering av undervisning av fiktionsförståelse

Olika arbetsuppgifter, provuppgifter samt frågepraktiker i klassrummet visar för eleverna vilket kunnande som undervisningen tar fasta på (Hirsch, 2017). Elever använder sig därmed av lärares bedömningspraktiker för att ta sig igenom ämneslärandet. Om frågor i klassrummet ofta inriktas mot handling och karaktärer lär sig elever att detta är viktigt att lägga märke till. En systematisk undervisning för en utvecklad fiktionsförståelse och läskompetens behöver ställa olika sorters frågor i klassrumssamtalen om fiktionstexter och koppla frågepraktiken till ett tydligt syfte för att bredda förståelsen av vad läsning och tolkning av olika fiktionstexter kan innebära. Lärare kan till exempel ställa frågor utifrån kopplingar till elevens erfarenheter utifrån literary transfer. De kan också ställa frågor om hur berättarstrukturer fungerar i texten, till exempel om vem som ser i berättelsen, för att sedan jämföra på vilka sätt de olika svaren belyser texten.

En studie i samhällskunskap (Odenstad, 2010) antyder att bedömningsformer skiljer sig åt mellan olika ämnesområden inom ett ämne. En undersökning av hur grammatiska

kunskaper bedöms i förhållande till läsförståelse och tolkning av skönlitterär text, kan ge en intressant insikt i olika bedömningspraktiker i kollegiet.

En möjlig formativ uppgift skulle kunna konstrueras utifrån hur ordval inverkar på beskrivningar av karaktärer. En annan möjlig uppgift kan inriktas mot att tolka hur ljud, bild, grafik och beskrivningar sammantaget ger läsaren en uppfattning om miljön i en fiktiv berättelse. I enlighet med forskning om hur elever tolkar provpraktiker (Hirsch, 2017) behöver lärare konstruera uppgifter där berättelsen i verbaltext jämförs med bilderna och bildtexterna och med berättandet i animationer, ljus och ljud för att utveckla elevers kunskaper om och förståelse av de olika modaliteternas betydelse. Uppgiften kan gärna innehålla en metauppgift som efterfrågar vilket berättande som de olika modaliteterna innehåller och hur de sammantaget skapar en övergripande berättelse. Om uppgiftens innehåll har övats innan bedömningstillfällena, är uppgiften möjlig att lösa även för yngre elever. Svensklärare kan tillsammans undersöka sina provuppgifter och vilka frågor som ställs i undervisningen för att utveckla undervisning, bedömning och prov.

Sammanfattning

Val av och användning av generella och ämnesspecifika lässtrategier ingår i en utvecklad läsförståelse och tolkning av texter. I en formativt inriktad undervisning och i olika bedömningsuppgifter kan lärare visa och artikulera vad användning av lässtrategier i läsning av olika texter innebär. Eleverna behöver sedan öva på uppgifter och lässtrategier efter att de behandlats i undervisning. Bedömningsuppgifter och övningsprocesser ska omgärdas med systematisk återkoppling genom feed up, feedback och feed forward. När abstrakta förmågor, som lässtrategier, läsförståelse, läskompetens, granskning och tolkning samt kunskaper om olika fiktionstexter, ska utvecklas i undervisningen är modelleringar ett konkret sätt att visa hur en självständig läsare går tillväga när hen läser en text. Genom att tydligt visa hur eleverna kan använda strategier och kombinationer av strategier blir det tydligt för dem hur de kan arbeta med lässtrategier i sin egen läsning.

Självvärderingsuppgifter och uppgifter där elever tillsammans kan diskutera användning av generella lässtrategier och mer ämnesspecifika, behöver utvecklas i undervisningen. Genom formativ undervisning och formativa prov, som utgår från kunskaper om komplexa fiktiva texter och berättande, kan elevernas förståelse och användning av modeller för läsförståelse och läskompetens av fiktionstext utvecklas.

Referenser

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

Black, P., & Wiliam, D. (2007). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1), 5-31.

Black, P.J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Williams, D. (Red.) (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham: Open Univ. Press.

- Dysthe, O., & Steinar, K. (2003). *Mapper som pedagogiske redskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning* (2 [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Godhe, A. (2014). *Creating and Assessing Multimodal Texts: Negations at the Boundary*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Halldén, O. (1987). Om elevers förståelse av historieundervisning. *Historiedidaktik i Norden 3, Bergen 1987*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra et almenpædagogisk position*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hirsch, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hoel, T., L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Johanneshov: TPB.
- Krogh, E. (2007). *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Odense: Syddansk universitet. *Gymnasiepædagogik*. Nr. 60
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Landslaget for norskundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langer, J.A. (2002). *Effective literacy instruction: building successful reading and writing programs*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Mortensen-Buan, A-L. (2015). Lesestrategier og metoder. Arbeid med fagtekster i klasserommet. I E. Maagerø, & E.S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mossberg Schüllerqvist, I., Hedelin, Z., & Wejrum, M. (2016). Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen. I *Lässtrategier för ämnestexter*, del 1. Stockholm: Skolverket.
- Mossberg Schüllerqvist, I., & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2017. Uppsala.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

Runesson, U. (2011). Lärares kunskapsarbete - exemplet learning study i *Forskning om undervisning och lärande*. Nr 5. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings förlag Symposion.