

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Att bedöma elevers skrivprocesser
En kvalitativ studie av fem svensklärares syn på bedömning

Diana Neumann

Interdisciplinärt examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp
LSV410, Svenska för blivande lärare, Språklig fördjupningskurs
Vårterminen 2011
Handledare: Hans Landqvist
Examinator: Lena Rogström

Sammandrag

Denna uppsats handlar om lärares helhetsbedömning av elevers skolskrivande. Vid en bedömning kan elevens skrivprocess vara lika betydelsefull som den färdiga texten att ta hänsyn till. Dock innebär processororienterad skrivpedagogik ett omfattande arbetssätt, och det kan av den orsaken vara svår att bedöma. Därför undersöks i denna uppsats några lärares perspektiv och deras uppfattningar om att bedöma något så komplext som elevers skrivprocesser.

Syftet med uppsatsen är att klargöra hur fem svensklärare säger sig bedöma elevers skrivprocesser. Mer specifikt gäller undersökningen hur lärarnas bedömningar förhåller sig till de nationella styrdokument, vilka didaktiska förhållningssätt de använder vid en bedömning av elevers skrivprocesser samt hur lärarna tror att deras bedömningar kan påverka elevernas fortsatta skrivande.

Den metodiska utgångspunkten är samtalsintervjuer med fem svensklärare från två olika högstudier, här kallade Söderskolan och Nordskolan. Resultatet från intervjuerna visar att samtliga lärare har en positiv inställning till en helhetsbedömning av elevens skrivprocess, även om detta inte är en självklar bedömningsmetod. De tre lärarna på Söderskolan utnyttjar oftast både textutkast och kamratrespons i sin bedömning av den färdiga texten, medan de båda lärarna på Nordskolan utesluter processen till viss del eller helt. En av anledningarna till att bedömningarna skiljer sig åt mellan skolorna kan vara att Söderskolan har formulerat en gemensam tolkning av de nationella styrdokument för svenskämnet, medan Nordskolan saknar en lokal arbetsplan. De didaktiska förhållningssätt som lärarna använder vid bedömning av elevtext (både i fråga om processen och den färdiga texten) är vid första anblicken en kvalitativ och holistisk bedömning, då textens innehåll och struktur studeras. En närmare analys visar dock att lärarna även tillämpar en empatiskt analytisk bedömning, eftersom elevens förmåga att skriva och uppnå sitt syfte med texten, enligt lärarna, är mycket betydelsefull för bedömningen.

I uppsatsen presenteras även tidigare forskning i ämnet och ett par olika metodiska förhållningssätt till bedömning av elevtext, samt läroplanens och de nationella styrdokumentens betygskriterier och mål för elevers skrivande. Dessa kopplas samman med uppsatsens resultat i den avslutande diskussionen.

Nyckelord: skrivprocess, bedömning, respons, didaktiska förhållningssätt, styrdokument

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
1.3 Disposition.....	2
2 Teoretisk bakgrund	3
2.1 Processorienterad skrivpedagogik.....	3
2.2 Svensk forskning om elevtexter	4
2.3 Respons på elevers skrivande.....	5
2.4 Olika didaktiska förhållningssätt för att bedöma elevers skrivande	6
2.4.1. Kvalitativ och holistisk bedömningsmodell	6
2.4.2. Empatiskt analytisk bedömningsmodell	6
2.5 Nationella styrdokument för elevers skrivande	7
2.5.1. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94	7
2.5.2. Kursplan och betygskriterier i ämnet svenska.	8
3 Metod och material	9
3.1 Metodiska utgångspunkter	9
3.2 Urval av skolor och lärare	10
3.3 Insamling av material	11
3.3.1. Intervjuguide.....	11
3.3.2. Genomförande av intervjuerna.....	11
3.3.3. Bearbetning och analys av materialet	12
3.4 Diskussion av metod och material	13
3.4.1. Reliabilitet och validitet	13
3.4.2. Etiska överväganden.....	14
4 Resultat	16
4.1 Olika verktyg som bedömningsunderlag	16
4.2 Respons.....	17
4.2.1. Kamratrespons och dess betydelse för bedömningen	17
4.2.2. Lärarrespons och dess betydelse för bedömningen	19

4.3 Ett långsiktigt perspektiv på elevers skrivande.....	21
4.4 Uppfattningar om bedömning av skrivprocessen och dess inverkan på elever.....	21
5 Diskussion.....	24
5.1 En lokal arbetsplan – inget som är givet.....	24
5.2 Kamratresponsens betydelse för bedömningen.....	25
5.3 Språkförmågan – en viktig aspekt vid bedömning	26
5.4 Elevers skrivande som en ständig process	27
5.5 Att bedöma elevers skrivprocesser – svårt men viktigt	28
6 Sammanfattning och egna reflektioner	31
Litteraturförteckning	34
Bilaga 1	36
Bilaga 2	38

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Under min lärarutbildning i svenska har elevers textproduktion ofta diskuteras. I dessa diskussioner har fokus ofta legat mer på att problematisera lärarens bedömning av elevers produkter, dvs. den färdiga texten, än på den skrivprocess som föregått produkten. Detta får sägas vara anmärkningsvärt eftersom forskningen om elevens skrivande i mycket har gått från att endast uppmärksamma den färdiga texten till att värdera hela skrivprocessen (Norberg Brorsson 2007:26). Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2007:12) skriver om helhetsbedömningens betydelse av elevers skrivprocesser och elevens insikt i denna. Detta borde innebära att det finns fler aspekter som läraren bör ta hänsyn till vid bedömningen av elevers skrivande än endast den färdiga texten.

I avsnittet Bedömning och betyg i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 94* (Lpo 94 2.7) står det bland annat att ”Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg”. Vad jag läser ut av detta är att läraren får ett visst utrymme att tolka betygskriterierna vid sin bedömning. Vidare står det att läraren ”vid betygssättningen [ska] utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” (Lpo 94 2.7). Här kan det utläsas att läraren vid bedömning ska se till mer än bara den färdiga uppgiften.

Gemensamt för forskningen och Lpo 94 är därmed att vid bedömning av elevens kunskaper gällande textproduktion bör hela processen tas i beaktande. Med utgångspunkt i Lpo 94 och styrdokumentet för svenskämnet syftar denna uppsats till att göra en fördjupning av begreppet ’helhetsbedömning’ gällande elevers skrivprocesser.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med uppsatsen är att klargöra hur fem svensklärare säger att de bedömer elevers skrivprocesser. Mer specifikt undersöks hur lärarnas bedömningar förhåller sig till de nationella styrdokument, vilka didaktiska förhållningssätt de använder vid en bedömning av elevers skrivprocesser, samt hur lärarna tror att deras bedömningar påverkar elevernas fortsatta skrivande. Undersökningen gäller verksamma svensklärare på två högstadier, och fokus ligger på hur lärarna bedömer högstadieelevers skolskrivande.

1.3 Disposition

I kapitel 2 ges först en teoretisk bakgrund om processororienterad skrivpedagogik. Här uppmärksammas även teoretiska och didaktiska metoder för bedömning med anknytning till elevers skolskrivande. Slutligen redogörs för innehåll i grundskolans läroplan och svenskämnets kursplan och betygskriterier som gäller elevers skrivande speciellt och bedömning generellt.

I det tredje kapitlet redogörs för metodvalet och en motivering ges för insamlingen av material från två olika högstadier och fem svensklärare. Därefter diskuteras de metodiska utgångspunkterna i förhållande till resultatets tillförlitlighet, validitet och reliabilitet.

Resultatet från intervjuerna av de fem svensklärarna presenteras i kapitel 4. I det femte kapitlet diskuteras resultatet utifrån den teoretiska bakgrunden.

I kapitel 6 ges en sammanfattning av uppsatsen. Där presenteras också egna reflektioner över resultatet. Kapitlet avslutas med förslag på vidare forskning.

2 Teoretisk bakgrund

Detta kapitel inleds med en kortfattad presentation av den processororienterade skrivpedagogikens framväxt. Vidare uppmärksammas olika perspektiv på elevtexter. Därefter behandlas responsens betydelse för elevers skrivande, och sedan presenteras två olika bedömningsmodeller. Avslutningsvis redogörs för de nationella kursplanerna för bedömning generellt och elevers skrivande speciellt.

2.1 Processororienterad skrivpedagogik

Den processororienterade skrivpedagogiken fick fäste i Sverige under 1980- och 1990-talet som en motreaktion till den tidigare skrivforskningen, som hade en traditionell produktorienterad syn på skrivande, dvs. skrivandet upplevdes som en linjär process (Nyström 2000:17). Hoel (1995), här i Norberg Brorsson (2007:45), menar att fokusering och kanske betygssättning av endast den färdiga texten hör till den traditionella skrivundervisningen. Detta paradigmskifte resulterade i att skrivundervisningen idag mer fokuserar på processen än på produkten (Nyström 2000:17). Hoel betonar att utmärkande för den processororienterade skrivundervisningen är att eleverna ges redskap för hur en text kan produceras, där de också förstår mottagarens betydelse för textutformningen.

Den nya skrivpedagogikens forskning påverkades bland annat av ett intresse för en *expressiv* och *kognitiv* syn på skrivandet (Hoel 1997:3–44, här i Norberg Brorsson 2007:24). Det som skiljer detta synsätt från det traditionella är, särskilt i fråga om det expressiva skrivandet, att skrivandet inte delas upp i olika delmoment som lärs in var för sig ”utan att skrivkontexten medger en helhetssyn där skrivandets olika aspekter blandas utan någon ideal ordning” (Elbow 1973:15, här i Norberg Brorsson 2007:24). Skrivsituationen medför att innehållet väger tyngre än formen, vilket i sin tur gör skrivandet fritt från bland annat konventioner och regler. Centrala drag för den kognitiva inriktningen är

att skrivandet ses som en rekursiv process och att skrivprocessen skildras som komplex och komplicerad. Också språkets sociala kontext fick betydelse för den nya skrivpedagogiken. Här fick bland annat relationen mellan skribenten och läsaren en viktig roll då en kommunikativ jämvikt eftersträvas (Norberg Brorsson 2007:25–26).

Den kritik som uppstod mot den processorienterade skrivpedagogiken kom från genreskolan i Australien. Föreläsarna för denna hävdar att eleverna riskerar att inte få en tillräcklig genremedvetenhet, eftersom elevers skrivande av berättande texter får alltför stort fokus i undervisningen (Norberg Brorsson 2007:25; Nyström 2000:28).

2.2 Svensk forskning om elevtexter

Både Nyström (2000:21–23) och Östlund-Stjärnegårdh (2002:23–26) refererar i sina respektive avhandlingar till Larssons (1984), Strömquists (1987) och Garmes (1988) perspektiv på forskningen om elevers språk och skrivande. Larssons centrala begrepp i den avhandling som omfattar högstadie- och gymnasieelevers skolskrivande (en berättande text och en argumenterande) är, enligt Nyström (2000:21), *språk*, *språkförmåga* och *språkutveckling*. Utmärkande för Larsson är att han fokuserar skrivprestationen mer än texten genom att undersöka om textens strukturer kan vara större än själva meningen. Detta kallas för textuella operationer på mikro- och makronivå (Nyström 2000:22). Nyström menar att med Larssons avhandling introduceras ett nytt synsätt på elevspråkforskningen; ett textlingvistiskt synsätt.

Utifrån samma elevtextmaterial som Larsson (1984) behandlar Strömquist (1987) stycket som textuell enhet (Nyström 2000:22; Östlund-Stjärnegårdh 2002:24). Styckets betydelse och funktion studeras i förhållande till skrivprocessen och elevtexten. Ett samband mellan styckeindelning och betyg identifieras på så vis att eleverna med låga betyg inte använde sig av någon styckeindelning alls. Dock genererade långa stycken ett högre betyg (Östlund-Stjärnegårdh 2002:24).

Också Garme (1988) studerar elevernas skrivstrategier i sin avhandling, som också utgår från samma material som tidigare nämnts (Nyström 2000:22; Östlund-Stjärnegårdh 2002:24). I texterna studeras elevernas förmåga att knyta an till den bild som var utgångspunkt för

skrivuppgiften, hur de avgränsar uppgiften, samt deras hantering och användning av dialog och repliker. I samband med detta betonar Garne även rubrikens betydelse generellt, för textens tillkomst och struktur. De elever som anses vara svagare skribenter är beroende av rubriken för inledningen, men denna spelar ingen roll för hur de sedan bygger upp och strukturerar texten (Östlund-Stjärnegårdh 2002:24).

2.3 Respons på elevers skrivande

En avgörande komponent i en processororienterad skrivpedagogik är responsen (Norberg Brorsson 2007:254). Denna har även en oundviklig koppling till bedömning (Bergman-Claesson 2003:27). Responsen har som syfte att hjälpa skribenten att föra texten vidare. Teleman (1989:7–18) skriver också om responsens betydande effekter för skrivutveckling då han särskilt talar om att bearbetningsfasen, där *metakunskap* dvs. att reflektera över sitt eget tänkande, spelar en viktig roll. Det egna skrivandet kan förbättras genom att ta del av andras skrivande. Vidare betonar han vikten av att ha kännedom om både texten som en produkt och om den egna skrivprocessen i sig. Med detta menas att såväl skribenten som skrivpedagogen behöver ha kunskap om vilka förmågor som krävs i den gällande skrivsituationen för att resultatet ska bli en god produkt.

Respons är dock inte alltid något så enkelt. Bergman-Claesson (2003:27) skildrar maktförhållandet över texten mellan eleven som skribent och läraren som responsgivare. Lärarens kommentarer upplevs ofta som ett krav, vilket påverkar rätten till ägande av texten. Bergman-Claesson belyser även sambandet mellan kvalitén på elevresponsen och lärarresponsen. Finns det brister på det sättet läraren undervisar processororienterat, så kan det ha en negativ inverkan på elevresponsens sätt att fungera.

En effektforskningsstudie visar på skiftande effekt av respons, beroende på när responsen ges under skrivprocessen (Bergman-Claesson 2003:30). Tydligt är att respons har effekt under processen, dvs. på ett utkast, medan respons på den färdiga texten inte har effekt. En annan effekt av respons på elevtext belyser Parmenius-Swärd (2008:230). Parmenius-Swärd menar att lärarnas inställning till bedömning av elevtexter inte alltid överensstämmer med elevernas. Lärarna anser att deras sätt att belysa elevernas misstag ger eleverna möjligheten att utveckla sin förmåga att skriva. Eleverna menar däremot

att de själva fokuserar på de kommentarer som pekar på deras svagheter, vilket i slutändan gör att elevernas upplevelse av skrivande blir negativt.

2.4 Olika didaktiska förhållningssätt för att bedöma elevers skrivande

2.4.1. Kvalitativ och holistisk bedömning

Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:152) utreder *kvalitativ* respektive *holistisk* bedömning av elevtexter. En *kvalitativ* bedömning är vanlig i anknytning till kriterier, där elevtextens svagheter respektive styrkor vägs ihop i förhållande till de aktuella kriterierna för att därefter sammanfattas i ett betyg. En *holistisk* bedömning grundar sig främst på ett helhetsintryck av elevtexten. I detta ingår flera olika aspekter som ”innehåll, disposition samt språklig variation och korrekthet” (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2005:152).

Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:20–21, 151–152) presenterar en holistisk modell för bedömning och analys av elevtext. Modellen sägs kunna användas för att bedöma både den färdiga produkten (exempelvis nationella prov) och de olika delarna i en skrivprocess, oavsett genre och texttyp (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:13). Bedömningsmodellen utgår från tre områden: *innehåll och textanvändning, disposition och sammanhang* samt *språk och stil*. Det praktiska tillvägagångssätt som Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:19–20) förespråkar under skrivprocessens gång är att läraren först analyserar innehållet, och kanske också dispositionen, medan språk och stil kan fokuseras vid slutet av processen. I vilket utvecklingsskede eleven än befinner sig är syftet med modellen att kunna ge svenskläraren verktyg för att själv kunna bedöma och i synnerhet att kunna uttala sig om den aktuella textens kvaliteter och eventuella brister (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:13).

2.4.2. Empatiskt analytisk bedömning

Den norska processorienterade skrivpedagogiken har ett annat förhållningssätt till bedömning av elevtext än den kvalitativa och holistiska förhållningen. Elevens textproduktion urskiljs som en

intensiv inlärningsprocess, där lärarens respons ska bidra med relevant språkhjälp. Parmenius-Swärd (2008:236) beskriver denna hållning som empatiskt analytiskt, där bedömningen är inriktad på att hjälpa eleven i dennes textutveckling på olika nivåer och samtidigt ta del av barnens livsvärld. Modellen (som presenteras nedan i det här avsnittet) bygger på ett dialogiskt perspektiv, där skribent, text och läsare ingår i ett samspel. Fokus ligger både på skribentens engagemang för att uppnå sitt syfte med texten genom olika språkliga och textuella tekniker och läsarens förmåga att förstå vad texten förmedlar (Parmenius-Swärd 2008:237).

Enligt Hoel (2001:108), här i Parmenius-Swärd (2008:236 - 237), bör denna modell utgå från tre olika utgångspunkter: *läsarfokuserad respons*, *kriteriefokuserad respons* och *skrivarfokuserad respons*. Dessa utgångspunkter utgör olika riktningar för hur återkopplingen bör ges. Den läsarfokuserade responsen utgår från den aktuella läsarens betraktelse av texten. Den kriteriefokuserade responsen återkopplas till de aktuella textkriterierna och den skrivarfokuserade responsen riktas mot skribenten själv.

2.5 Nationella styrdokument för elevers skrivande

2.5.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94

Skolans uppdrag är bland annat att främja elevernas lärande så att de kan utvecklas till verksamma individer i samhället (Lpo 94:5). I ett av strävansmålen uppmärksammas språkets betydelse för identitetsutvecklingen, då det ska finnas goda möjligheter för varje elev att läsa, skriva och samtala för att skapa ett förtroende till sitt eget språk. Skolan ska också eftersträva att den enskilde eleven utvecklar ett mångsidigt språk (Lpo 94:9). Vidare står det i ett av uppnåendemålen att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket” och med hjälp av detta kan ”uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lpo 94:10). Dessa formuleringar tyder på att språket ges en minst sagt betydande roll i den nuvarande läroplanen för svenska grundskolan.

2.5.2 Kursplan och betygskriterier i ämnet svenska

Vad gäller elevens skriftliga förmåga är ett av strävansmålen i den nuvarande kursplanen för ämnet svenska i grundskolan att "[...] eleven utvecklar en språklig säkerhet i [...] skrift" och därmed "vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet [...] erövra medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan" (2000:98). Därför har svenskundervisningen ett särskilt ansvar för att hjälpa varje elev att skriva väl. Detta ska ske utifrån strävansmålet att eleven "genom sitt eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket" för att utveckla "sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang" (2000:98). Vid slutet av nionde skolåret ska eleven ha uppnått ett mål som specifikt fokuserar skrivandet: "[Eleven ska] kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt" och kunna "tillämpa skriftspråkets normer [...]" (2000:102). Detta tydliggör att skrivövningar är ett viktigt verktyg för att utveckla elevens skriftspråk.

Kursplanens generella syn på processororienterat skrivande får sägas vara diffus. Indirekt berörs respons i vissa formuleringar, t.ex. "[Eleven skall utveckla sin förmåga] att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd" (2000:98) och "Eleven skall ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk" (102). Utifrån de här båda citaten kan det sägas att responskompetens är något eleven bör utveckla. Vidare under rubriken "Bedömning i ämnet svenska" kan en viss syn på förmågan att skriva processororienterat utläsas. I kriterierna för betyget Väl godkänd står det nämligen att "Eleven arbetar medvetet med sitt språk [...]" (2000:102), och ett av kriterierna för betyget Mycket väl godkänd är att: "Eleven är lyhörd för och reflekterar över stilistiska variationer och olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift" (2000:103). För att kunna bedöma om eleven uppnår dessa kriterier kan det tolkas som nödvändigt för läraren att ta del av elevens skrivprocess. Mina tolkningar är inga givna antaganden, utan snarare bakomliggande tankar som kan anas. Dock framgår det att det finns en viss tolkningsfrihet i det som styrdokumentet meddelar. Av denna anledning skriver Norberg Brorsson (2007:30) att de nationella kursplanerna inte är fullständiga förrän lärare har formulerat en lokal arbetsplan där svenskämnets innehåll och mål definieras. Detta innebär att varje skola ska ha en gemensam tolkning av de nationella styrdokumentet, uttryckt klart i lokala kursplaner och betygskriterier.

3 Metod och material

I detta kapitel redogörs och motiveras för valet av metod, skolor och lärare. Därefter presenteras hur jag genomförde intervjuerna och bearbetade materialet. Sist diskuterar jag studiens tillförlitlighet.

3.1 Metodiska utgångspunkter

För att uppnå syftet med uppsatsen (se avsnitt 1.2 ovan) har jag valt att basera den på samtalsintervjuer med fem verksamma svensklärare från två olika skolor. Därmed använder jag en kvalitativ undersökningsmetod. Anledningen till valet är att jag härigenom kan få mer djupgående information om och av mina respondenter än genom en mer kvantitativt inriktad undersökning (Trost 2010:25).

Grunden till att urvalet består av just fem lärare är för att materialet ska bli överskådligt och hanterligt, då risken annars är stor att missa viktiga detaljer. (Trost 2010:143)

Det finns två anledningar till att jag har valt just lärares bedömning av elevers skrivande på högstadiet. För det första blir det funktionella skrivandet allt vanligare på detta stadium i grundskolan (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2005:11). Eleverna får ett funktionellt syfte med sitt skrivande, eftersom läraren inte längre är den självklara huvudmottagaren. Detta innebär att mottagarmedvetenheten tränas ytterligare i skrivsituationen. För det andra får eleverna betyg för första gången, efter hösten i årskurs 8. Dessa två anledningar gör att det ställs större krav på skrivandet.

Jag har också valt att arbeta med intervjuer från två olika högstadieskolor. Med olika skolor menar jag att de skiljer sig åt i fråga om viktiga faktorer som upptagningsområdets storlek och elevernas sociokulturella bakgrund. Detta val har jag gjort för att jag eftersträvar så stor variation av lärarnas undervisningsgrupper som möjligt.

3.2 Urval av skolor och lärare

Två olika högstadieskolor valdes ut (se avsnitt 3.1). Den första skolan är belägen söder om Göteborg. Detta högstadium, som jag kallar för *Söderskolan*, har funnits i åtta år och är därmed relativt nytt. Upptagningsområdet är ett mindre villaområde och högstadiet har idag ca 175 elever. Elevgruppen är homogen på så vis att det övervägande antalet av skolans elever har svenska som modersmål.

Den andra skolan är placerad strax norr om Göteborgs stad, och jag kallar den för *Nordskolan*. Detta högstadium har funnits i drygt 30 år och har idag ca 560 elever. Upptagningsområdet är en större förort med en stor andel elever som har annat modersmål än svenska. Elevgruppen är heterogen, då eleverna kommer från olika samhällsklasser och länder.

Den metod jag använt mig av för att välja ut svensklärarna som jag intervjuar är den så kallade *snöbollsmetoden* (Trost 2010:141). Till att börja med så utgick jag från Söderskolan. Den lärare jag först kom i kontakt med rekommenderade i sin tur två andra lärare på samma skola. För att sedan få tag på ytterligare två lärare på en motsvarande högstadieskola tog jag hjälp av mina studiekamrater. Jag fick förslag på en passande skola där jag till sist kunde kontakta mina båda lärare att intervjua.

Samtliga fem lärare är behöriga i ämnet svenska. De namn som används i uppsatsen är fiktiva, vilket också gäller för skolorna. För att underlätta läsningen inleds lärarnas förnamn med samma bokstav som den skola som de arbetar på, dvs. *S-* respektive *N-*.

Sara, Sofie och Susanne arbetar alla på Söderskolan. Sara är 31 år och har ämneskombinationen svenska och engelska. Hon har arbetat som lärare i 7 år och samtliga år har hon varit på Söderskolan. Sofie har en liknande yrkesbakgrund. Hon är 31 år och har också arbetat alla sina 7 år som lärare på Söderskolan. Sofies ämneskombination är svenska och SO. Susanne är 44 år och har arbetat som lärare i sammanlagt 16 år. Sedan fem år tillbaka är hon anställd på Söderskolan som specialpedagog.

På Nordskolan arbetar Nils och Nina. Nils är 59 år och har arbetat som lärare i 34 år på Nordskolan. Idag undervisar han i ämnena svenska, tyska och spanska. Hans kollega Nina är 39 år och har arbetat som lärare i 13 år, samtliga år som anställd på Nordskolan. Ninas ämneskombination är svenska och engelska.

3.3 Insamling av material

3.3.1. Intervjuguide

Utifrån syftet för min undersökning (se avsnitt 1.2 ovan) har jag utformat en intervjuguide (se bilaga 1). Denna intervjuguide, som ligger till grund för insamlingen av materialet, har en låg grad av standardisering och hög grad av struktur. Enligt Trost (2010:39) innebär låg grad av standardisering bland annat att ordningsföljden mellan frågorna och formuleringen av frågorna kan anpassas efter respektive intervjusamtal samt att följdfrågorna är utformade efter respondentens tidigare svar. En intervju kan därmed skilja sig från en annan. Detta är också anledningen till att jag valt denna standardisering, då variationsmöjligheten kan vara av stor betydelse för min undersökning, eftersom standardiseringen baseras på lärarens professionella men också personliga yrkeserfarenheter av att bedöma elevers skrivprocesser. Den låga graden av standardisering kan därför göra det möjligt att nya aspekter på ämnet kommer upp och behandlas.

Intervjuguiden har även en hög grad av struktur, vilket enligt Trost (2010:41), både kan beskrivas och användas på olika sätt. Den definition och användning som jag utgår från innebär att intervjufrågorna är utformade utifrån uppsatsens syfte och förhåller sig till detta ämne. Trots mitt bestämda mål har jag försökt att formulera öppna frågor för att undvika fasta svarsalternativ och härigenom få ta del av respondentens föreställningar om deras egen bedömning av elevers skrivprocesser. Avsikten med en låg grad av standardisering och en hög grad av struktur är att respondenterna ska få möjlighet att belysa de aspekter som de anser väsentliga i sammanhanget, samtidigt som jag kan styra intervjun till det område som jag vill ha kunskap om.

3.3.2. Genomförande av intervjuerna

Innan intervjuerna genomfördes med verksamma lärare gjorde jag först en provintervju med en lärarstudent som också har svenska som ämnesinriktning (jfr Trost 2010:144). Syftet med provintervjun var att kontrollera mina intervjufrågor, så att de var lättförståeliga och verkligen gällde uppsatsens centrala tema.

De resultatbaserade intervjuerna utfördes under respondenternas arbetstid. Intervjuerna genomfördes antingen i ett grupprum eller i ett

arbetsrum, eftersom risken för störningar var som minst där (Trost 2010:66). Vid min första kontakt med respondenterna, då de blev tillfrågade att delta i min undersökning, informerade jag om uppsatsens ämne generellt för att de skulle få en inblick i vad de skulle kunna tillföra. Vid intervjutillfället inledde jag med att förtydliga och klargöra uppsatsens syfte mer specifikt samt meddela att intervjun skulle spelas in för att sedan transkriberas. Jag betonade även respondentens anonymitet och att materialet skulle behandlas konfidentiellt, genom att det analyseras endast av mig och förvaras säkert till dess att uppsatsen är klar. Varje respondent gav sitt muntliga samtycke och godkännande till intervjun (Trost 2010:124). Jag erbjöd även samtliga respondenter att läsa utskriften av intervjumaterialet och godkänna dessa innan uppsatsen ventileras, men det var ingen av respondenterna som var intresserade av att ta del av sina svar innan publicering (Norlund 2009:71).

Under samtliga intervjuer användes ett ljudinspelningsprogram på min mobiltelefon. Anledningen till att jag valde att spela in intervjuerna istället för att föra anteckningar var främst för att både jag och respondenten skulle kunna koncentrera oss på de frågor som ställdes och de svar som gavs (Trost 2010:74). En annan fördel med att spela in intervjun var att jag i efterhand kunde lyssna till svaren flera gånger. Intervjuerna varade mellan 18 minuter och 47 minuter. Den kortaste transkriptionen omfattar 3 624 ord och den längsta 5 496 ord.

Den relation jag försökte att upprätthålla mellan mig som intervjuare och respondenten är vad Trost (2010:91) benämner som en subjekt-subjektrelation. Karakteristiskt för denna relation i intervjusammanhang är att intervjuaren eftersträvar en jämlik nivå med respondenten. Respondenten är i denna situation experten på det område som behandlas, vilket ger denne en högre status än intervjuaren, men intervjuaren är samtidigt expert på sitt område som just intervjuare (Trost 2010:91). Därför valde jag att under intervjuerna inta en roll som en närvarande och aktivt lyssnande person, men samtidigt avstod jag från att uttrycka några värderingar till det som sades under intervjuerna.

3.3.3. Bearbetning och analys av intervjumaterialet

Jag transkriberade inspelningarna ordagrant från talspråk till skriftspråk, fransett de få tillfällen där jag gjorde redigeringar eftersom felsägningar förekom (Norlund 2009:71). Därefter har jag ett flertal

gångar läst igenom utskrifterna för att få en tydligare uppfattning av den information som jag har erhållit.

I min analys av materialet såg jag mig finna flera gemensamma drag. Dessa drag sammanställde jag i fyra olika teman. Dessa teman fungerar som utgångspunkt för resultatredovisningen i kapitel 4 nedan, men är även utgångspunkt för diskussionen i kapitel 5.

3.4 Diskussion av metod och material

Fördelen med en kvalitativ metod är att jag kan få en mer djupgående information av mina respondenter, eftersom formen är relativt fri och variationen av svar möjliggörs (Trost 2010:25). Nackdelar med denna intervjuform är att den inte är helt oproblematiserad för en oerfaren intervjuare. För att som intervjuare få så uttömmande information som möjligt utan omedveten styrning, krävs det en stor förmåga att vara lyhörd och att ha ett neutralt kroppsspråk, vilket erhålls av erfarenhet (Esaiasson et al. 2009:266). Min begränsade erfarenhet påverkade troligtvis intervjuerna på så vis att jag inte var tillräckligt flexibel med följdfrågorna. Under första intervjun upplevde jag exempelvis att jag hade svårt att ta mig från ett frågeområde till ett annat. Min säkerhet och trygghet som intervjuare byggdes upp genom varje intervjutillfälle då följdfrågorna formulerades tydligare. Således skilde sig genomförandet av intervjuerna något från varandra.

Snöbollsmetoden (se avsnitt 3.1 ovan) är relaterad till ett bekvämlighetsurval (Trost 2010:140). Ett bekvämlighetsurval utgår från att forskaren kontaktar de informationskällor som finns tillgängliga. Risken med denna metod är att urvalet inte kan ge ett generaliserande resultat. Dock var inte detta min intention utan uppsatsens syfte är att klargöra hur några yrkesverksamma svensklärare bedömer elevers skrivande i förhållande till den teoribakgrund som jag använder för min undersökning (se avsnitt 1.2 ovan).

3.4.1. Reliabilitet och validitet

En traditionell uppfattning av tillförlitlighet, eller *reliabilitet*, är att det är fråga om en statistisk mätning (Trost 2010:131). Detta är dock, enligt Trost, endast ett synsätt. Istället hävdar han att med ”ett symbolisk interaktionistiskt synsätt utgår man snarare från att vi hela tiden deltar i

processer” (131). Detta innebär att resultatet av en kvalitativ undersökning inte utgör ett statistiskt förhållande, utan det kan variera beroende på tidpunkten när resultatet samlas in. Respondenternas svar behöver därför inte bli identiska bara för att samma fråga ställs upprepade gånger. Vidare skriver Trost (2010:133) att tillförlitlighet är starkt sammankopplat med *validitet*. Med validitet menas att undersökningen ska mäta det som den frågar efter.

För att min undersökning ska nå en relativt hög grad av tillförlitlighet valde jag att genomföra samtliga intervjuer i ett enskilt rum, detta för att minimera risken för distraktion så att respondenternas utsagor inte riskerade att påverkas negativt under samtals gång (se avsnitt 3.3.2). Jag är medveten om att respondenter i detta sammanhang kan framställa sig på det vis de önskas vara och göra. Mot bakgrund av Norlunds (2009:72) tes, där hon bland annat skriver att människans berättelse är en skildring av den egna världsuppfattningen, är min utgångspunkt att mina respondenters ord är det som gäller. Dock kan versionerna vara förskönade, men det är inget som inverkar på resultatets tillförlitlighet.

Resultatets validitet har jag tagit i beaktande genom att inte uppge mer information än nödvändigt för varje respondent innan det aktuella intervjutillfället, då syfte och frågor alltid kan förändras något över tid. Anledningen var att respondenten inte skulle kunna förbereda sig med färdiga svar och styras åt någon riktning, istället svara på de frågor som jag hade formulerat för ändamålet och vid den gällande tidpunkten.

Det är forskarens ansvar att visa att resultatet upplevs som trovärdigt (Trost 2010:134). Det har jag gjort genom att intervjuerna inte ska ha påverkas av några yttre faktorer som skulle kunna äventyra resultatet (se avsnitt 3.3.2).

Eftersom min uppsats utgår från fem svensklärares utsagor är inte resultatet generaliserbart till att gälla samtliga verksamma svensklärare i landet. Uppsatsen är alltså endast en fallstudie, där resultatet är giltigt för de lärare som deltagit i undersökningen.

3.4.2. Etiska överväganden

För en forskare är det av största vikt att skydda de individer som deltar i ett forskningsprojekt (Trost 2010:123–130). För att skydda mina respondenters integritet har jag förhållit mig till de etiska kraven på så vis att samtliga respondenter fått en översiktlig information om uppsatsens ämne och syfte, både vid första kontakten och vid

intervjutillfället. De har därför haft goda möjligheter att överväga sitt deltagande (Trost 2010:124). Utifrån de etiska kraven skriver Trost att det också är viktigt att respondenterna ger sitt samtycke. Samtycket införskaffades då jag informerade respondenten om hans/hennes fria val att medverka och då han/hon godkände detta. Ytterligare två viktiga krav som forskaren ska förhålla sig till är tystnadsplikt och konfidentialitet (Trost 2010:127). Dessa krav innebär i praktiken att den information som används i uppsatsen inte ska kunna identifiera individen. Detta var jag noga med att betona för varje respondens i början av respektive intervjutillfälle. Jag informerade dem om att deras medverkan var helt anonym. Varken deras arbetsplatsers eller deras egna namn skulle nämnas i uppsatsen. Dessutom informerade jag om att hela intervjun spelas in med en mobiltelefon för att göra om det till utskrifter, men att ljudfilen skulle raderas och att utskriften skulle förstöras när ändamålet med uppsatsen är uppnått. Därmed kunde jag lova största möjliga tystnadsplikt och konfidentialitet.

4 Resultat

4.1 Olika verktyg som bedömningsunderlag

Alla de fem intervjuade lärarna berättar att deras bedömningsunderlag i en skrivprocess utgår från de aktuella styrdokument. Dock tillämpar lärarna styrdokumentet på olika sätt i sin verksamhet.

Samtliga tre lärare, dvs. Sara, Sofie och Susanne, på Söderskolan utgår från en lokal arbetsplan, vilken de kallar för Lokal Pedagogisk Planering (LPP) (bilaga 2) som, enligt lärarna, är en tolkad och förtydligande version av de nationella styrdokumentet. Det finns en LPP för varje arbetsområde inom svenska. Detta arbete har kommunen där Söderskolan ligger startat av den anledningen att kommunens skolor ska nå en så likvärdig undervisning och bedömning som möjligt. Lärarna anser att deras LPP är tydlig och bra för både lärare och elev, då det står vad som ska göras, syftet med uppgiften och vilka betygskriterier som gäller för just det området:

Det är ett redskap som eleverna har. [...] För att uppgiften ska vara tydlig, för att det ska vara tydligt vad det är som bedöms och vad det är de ska tänka på och vad som ska finnas med. (Sara)

Lärarna på Nordskolan saknar en lokal arbetsplan och utgår istället från egna verktyg vid en bedömning av elevens skrivuppgift. Nils har utformat egna bedömningsmatriser utifrån ämnesböcker och sina erfarenheter av skrivprocessen. Han anser att han har hittat en bedömningsmodell som fungerar med de elever som han undervisar. Styrdokumentet är inget som han aktivt använder längre utan de finns enbart med som en teoretisk bakgrund.

Nina använder sig ofta av matriser för nationella provet i svenska för årskurs 9 av det skälet att dessa matriser innebär ett väldigt tydligt sätt att gå in i en text och bedöma den, både vad gäller form och innehåll. Hon samverkar ofta med några av sina kollegor när det kommer till att

bedöma skrivuppgifter, och ibland formulerar de ett gemensamt betygsunderlag utifrån styrdokumentet och den specifika uppgiften.

4.2 Respons

Samtliga fem lärare poängterar att de använder sig av olika metoder när de bedömer en skrivprocess, beroende på uppgiften i sig och elevens egen skrivförmåga. Däremot visar det sig finnas ett gemensamt arbetssätt som alla fem lärarna använder sig av när en skrivuppgift är fokuserad på processen.

I lärarnas planering av en större skrivuppgift, exempelvis temaarbete, finns det mindre delmoment angivna. Bland dessa delmoment ingår att eleverna vid en viss tidpunkt ska ha ett utkast av sin tänkta text färdig för att kunna vidareutveckla denna genom kamratrespons. I denna responsuppgift gäller det för eleverna att både kunna ge respons och ta till sig respons. De fem lärarnas inställning till kamratrespons är att eleverna blir mer uppmärksamma på sitt eget språk och sitt eget sätt att skriva genom att läsa andras texter. Fram till detta angivna delmoment är lärarnas utformning av skrivuppgifter likartad. Därefter börjar det dock skilja sig åt vad gäller deras förhållningssätt till bedömning av respons generellt.

4.2.1. Kamratrespons och dess betydelse för bedömningen

Inför en kamratrespons ger samtliga lärare sina elever ett responsunderlag, ett verktyg för att kunna genomföra responsen. Denna består av färdiga frågor som kan ställas till den aktuella texten.

På Söderskolan använder lärarna framför allt en Lokal Pedagogisk Planering (LPP), vilken är anpassad för varje skrivuppgift/temaarbete, och fungerar som underlag för hela skrivuppgiften och därmed också för kamratrespons. Dock står det i vissa LPP endast att respons ska genomföras men inte hur. De tre lärarna formulerar även egna responsfrågor till eleverna. Susanne tycker att det är viktigt att eleverna försöker följa samma regler vid en kamratrespons, särskilt i årskurs 7 och 8, beroende på mognad, för att responsen ska bli så bra som möjligt. Eleverna bör utgå från samma saker när de ska skriva en text och i en responsituation, vilka enligt henne kan vara dessa aspekter:

Att man ska beskriva personer, att man ska beskriva miljön, det ska finnas ett syfte med som sägs, det ska finnas en inledning ett mitt och ett avslut. Man ska tänka på syntax, på att använda skiljetecken och sådana vanliga bassaker och styckeindelning. När man kommer upp i nian och är mogen, eller redan i åttan, det är så olika, då kan man sväva ut mer och börja laborera med språket mer. (Susanne)

Sofie brukar förtydliga sin LPP för eleverna genom att bryta ner den ytterligare med hjälp av detaljerade frågor, som hon anser att de ska ta hänsyn till för den aktuella uppgiften. Viss respons ska ges och fås efter följande frågor (exempel tagna från en LPP om Robinsonader):

- Vad är bra? *Innehåll, språk, struktur etc.*
- Vad kan bli bättre? *Språk, dialog, beskrivningar*
- Är något oklart eller tydligt?
- Finns det några tydliga drag av robinsonad i texten? *Överlevnad i en isolerad miljö.*

(LPP HT 10, Bilaga 2)

Lärarna på Söderskolan anser att det är en del av elevens bedömning att kunna ta till sig av responsen och jobba vidare med den. Därför låter de helst eleverna skriva ner sina kommentarer direkt på utkastet så att detta kan tas med i bedömning av den färdiga texten. Denna metod gynnar även kamraten som ger respons. Susanne anser att en elev har kommit mycket långt i sin skrivutveckling om eleven kan bearbeta någon annans text och föra den framåt genom att kommentera vad som är bra och vad som kan förbättras i berättelsen.

Sara tror att kvaliteten i en respons beror på elevens mognad. Hon säger att eleverna som inte mognat tillräckligt för rollen som respondent fokuserar alltför mycket på konkreta detaljer såsom stavning, vilket är bra, men att de även behöver lära sig att se mer till helheten. Sara har en likartad uppfattning som Susanne och Sofie om att det är viktigt att skriftligt dokumentera kamratresponsen, men hon berättar också om hur tidskrävande det är. Därför har hon många gånger elevernas skrivprocesser dokumenterade i huvudet. Det hon har skrivit ned är oftast resultatlistor på elevens färdiga text.

Nils på Nordskolan använder sig av ett standardformulär som han skriver upp på tavlan, vilka tar upp dessa huvudfrågor: hur kan man förbättra innehållet? Kan man ta bort någonting? Kan man lägga till någonting? Utifrån dessa frågor får eleverna ge muntlig respons på sina kamraters utkast. Det är sällsynt att Nils tar hänsyn till denna muntliga elevrespons i sin bedömning. Han anser inte att kamratresponsen är

speciellt givande för hans elever då de inte är tillräckligt mogna för det som uppgiften egentligen kräver:

Men när man tittar på skrivprocessen så finns det i teorin så att man ska läsa varandras och ge respons, men jag tycker aldrig riktigt att det har funkat och när jag pratar med kollegor så har det varit svårt att få igång det eftersom de egentligen inte är riktigt där ännu. [...] De har inte den här förmågan att titta på en text utifrån som en van läsare har. (Nils)

Nina på Nordskolan använder kamratrespons minst två gånger under en och samma skrivuppgift. Redan under idéfasen finns ett utsatt delmål för kamratrespons på elevernas tankekartor. I denna fas är det endast positiv respons som får ges för syftet är endast att föra idén vidare till ett textutkast. Därefter genomförs en mer utförlig och muntlig kamratrespons på utkastet utifrån tre punkter som Nina hämtat:

- Berömma det som är bra i texterna
- Ställa frågor på det de vill veta mer om och det de inte förstår
- Komma med förslag till förbättringar

(Alvåker & Boglind 1997:17)

Vanligen bedömer Nina elevernas första textutkast, innan de fått respons från både kamrater och henne själv. Detta gör hon för att hon tillsammans med några av sina kollegor som arbetat med samma uppgift bedömer varandras elevers textutkast. Anledningen att endast diskutera och jämföra utkast är enligt Nina att det ska bli en så rättvis bedömning som möjligt, eftersom alla elever befinner sig i samma fas i skrivprocessen. Därefter kan hon, om hon vill, även titta på den färdiga texten och eventuellt göra en ny bedömning.

4.2.2 Lärarrespons och dess betydelse för bedömningen

I regel ger de fem lärarna sin respons på elevtexter i slutfasen, då den färdiga texten lämnas in för en eventuell bedömning. Vid behov, och i mån om tid, ger lärarna även respons under själva skrivprocessen. Ett gemensamt utgångsläge är att lärarna då resonerar utifrån två olika förhållningssätt.

Det första förhållningssättet innebär att de fem lärarna börjar med att fråga om texten håller sig till uppgiften. Denna fråga anses viktig för den besvarar om och hur eleven har lyckats ta till sig av den information

som getts under genomgångarna. Därefter kommenterar lärarna främst innehållet: finns det en röd tråd? Hur är textens förhållande mellan berättande, beskrivningar och dialog? Finns det något som kan tas bort eller läggas till? En punkt som lärarna också uppmärksammar i detta sammanhang är om texten fångar läsaren. Detta är inget som lärarna initialt sätter betyg på under processens gång, men som de säger att de tar i beaktande vid den slutgiltiga bedömningen. Till sist kommenteras språket och formen, som styckeindelning, tempus, stor bokstav, interpunktion etc. Ofta görs detta endast på slutprodukten och är enligt samtliga lärare enklare att bedöma. Sofie uttrycker det på så vis att bara textens form, som till rubriken och en eventuell styckeindelning, kan berätta om det är en svagare eller starkare skribent som producerat texten.

Det andra förhållningssättet som samtliga fem lärare diskuterar är elevernas språkhantering. Vid en bedömning värderar de fem lärarna elevens skriftspråk högre än elevens förmåga att hålla sig till genren. Jag väljer att återge vad Sofie, Nils och Susanne säger:

Språkligt och stilistiskt, det tycker jag ändå är A och O. (Sofie)

Är det så att man ser att de har en känsla för språk, då blir man ju glad, och då kan jag bortse lite från att de har tappat lite genremässigt. (Nils)

Det kanske blev en rolig komisk bok av det när det skulle bli en deckare men det är egentligen ointressant för det är själva hur de arbetar med språket, hur de kan ta till sig språk och hur man använder det. (Susanne)

På en godkändnivå är kravet på genreträffen inte särskilt väsentligt, enligt lärarna, om språkhanteringen är bra. Däremot är lärarna eniga om att kraven på genreträff är tydligare för de högre betygen, eftersom lärarna behöver ha en liknande bedömningsinriktning som det nationella provet. Nina menar att detta problem inte uppstår i vanlig undervisning, medan Sofies erfarenhet är den motsatta. Hon menar att en språkligt begåvad elev kan missa de centrala genredragen i en skrivuppgift, trots flera genomgångar och responstillfällen. Både Susanne och Sofie diskuterar svårigheterna med att bedöma denna situation genom att ställa det mot ett kriterium från kursplanen i svenska där det bland annat står att eleven ska: ”kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt” (2000:102). Susanne och Sofie uttrycker att det är deras subjektiva tolkning som bestämmer hur eleven lyckats skriva den efterfrågade textsorten.

4.3 Ett långsiktigt perspektiv på elevers skrivprocesser

Det som samtliga lärare diskuterar är lärarnas långsiktiga perspektiv på skrivprocessen. De berättar att deras respons och bedömningskommentarer till varje skrivuppgift är något som eleven ska ta med sig in i nästa skrivuppgift. Skrivutvecklingen ses därför som en ständig och mer omfattande process som pågår under alla skolåren. Samtidigt anser lärarna att den enskilda skrivuppgiften och dess process är av stor betydelse. Framför allt uttrycker Sofie och Nils att det är viktigt att eleverna ska få möjlighet att arbeta vidare med texterna, även efter sista inlämningsdatum. Deras erfarenheter av hur denna metod fungerar och vilka resultat det ger skiljer sig dock åt:

Texten ska vara inlämnad för en bedömning på ett datum för det måste jag ju ha, men jag tycker att de utvecklas ju ingenting om jag bara skriver en sak till dem. Då jobbar de ju inte med det, men om jag säger ”jobba vidare med den, jag tar in den igen och tittar på den en gång till”, så får de göra det. Det brukar alltid ge resultat. (Sofie)

Egentligen skulle jag vilja att de tog tag i det och skrev om den [texten] igen, framför allt där det är mycket att jobba med. Men just de eleverna tycker ju många gånger att de har presterat väldigt mycket när de väl har skrivit. (Nils)

Syftet med att följa upp elevers inlämnade texter är, enligt Sofie och Nils, att eleverna ska få en möjlighet att verkligen arbeta med det som behöver förbättras för att eleverna ska utveckla sin skrivförmåga. Risken med att bara lämna tillbaka en färdig text med kommentarer från läraren är att eleverna inte tar till sig dem och därmed inte heller utvecklar sin språkförmåga. Sofie och Nils betonar att processen ständigt pågår, under förutsättning att eleven själv vill det.

4.4 Uppfattning om bedömning av skrivprocessen och dess inverkan på elever

Alla de fem lärarna anser att deras eget sätt att bedöma en skrivprocess är förenligt med de styrdokument som de utgår ifrån. Men detta utesluter inte att de anser att det är svårt att bedöma elevers skrivutveckling. Enligt lärarna är orsakerna till svårigheterna dels att

det saknas något konkret att grunda bedömningen på, dels att skrivprocesserna i sig kan skilja sig åt beroende på elevens skrivförmåga. Samtidigt värderar några av dem processen högt i detta sammanhang. Lärarna anser att processen är en viktig del av produkten, i synnerhet bearbetningsfasen, som visar att eleven medvetet utvecklar sin text och sitt språk. En skillnad mellan lärarna är vad de anser sig bedöma i slutändan.

Nils säger att han knappast bedömer skrivprocessen alls utan oftast fokuserar på slutresultatet. Utifrån ett bedömningsperspektiv är elevens skrivprocess för honom den tid och de lektionstillfällen som eleven har på sig att uppnå målen med skrivandet och därmed kunna producera ett så bra slutresultat som möjligt.

Nina tycker däremot att det är viktigt att ha med både elevens skrivprocess och den färdiga produkten i bedömningen för att skrivarbetet ska bli meningsfullt för eleven:

Vi ser ju mer och mer av det här att man kopierar saker från nätet och klistrar ihop det till sitt eget lilla dokument och tror att det är någonting som man har presterat. Men här handlar det faktiskt mycket om att man ska fundera själv, bearbeta det man själv har skrivit. Man ska tänka ut en tanke och hålla vid den hela vägen. (Nina)

Alla fem lärarna samverkar ofta med sina ämneskollegor vid bedömning av elevtext men vanligen utgår diskussionerna endast från den färdiga texten.

Sofie kan däremot använda kollegors perspektiv på bedömning av elevtext och i viss mån även på själva processen i sig. Detta gör hon i regel genom att relatera elevens färdiga text med de tidigare textutkasterna i förhållande till de kriterier som gäller. Sofie exemplifierar två kriterier. Enligt kursplanen för ämnet svenska är ett kriterium för betyget Väl godkänd att: ”Eleven arbetar medvetet med sitt språk för att göra det mer uttrycksfullt, korrekt och tydligt [...]” (2000:102). För Sofie innebär detta att det är nödvändigt att dels ha en inblick i elevens skrivprocess för att kunna få en uppfattning om eleven är medveten om sitt språk, och hur han/hon tar till sig av den språkliga responsen, dels att ibland använda en kollegas synsätt för att bekräfta att språket är tydligt nog för att uppnå detta betyg. Enligt samma kursplan är ett av kriterierna för betyget Mycket väl godkänt att eleven ska kunna ”uttrycka sig säkert, välformulerat och med ett tydligt sammanhang” (2000:103). Här kan Sofie också samverka med en kollega för att avgöra om det är ett lämpligt språk i fråga om den aktuella sortens text.

Trots svårigheterna med att bedöma en skrivprocess är den gemensamma inställningen bland de fem lärarna att de är mycket positiva till att bedöma elevers skrivprocesser. Sofie säger att detta nödvändigtvis inte behöver innebära att skrivutvecklingen betygsätts, men eleven får någon form av bedömning för att själva förstå vad han/hon behöver utveckla.

Lärarna anser att deras bedömningsmetoder har många positiva konsekvenser på elevers skrivande. Eleverna lär sig att skrivning innefattar en process och att denna process hjälper dem att bli bättre skribenter och, genom responsarbetet även bli bättre läsare. Fler vinster är att eleverna arbetar aktivt med språket och lär sig att skriva på olika sätt i olika situationer:

Framför allt så handlar det nog om att inte vara rädd för språket utan att kunna använda det, inte känna att man gör fel eller så där, utan språket är ju fritt. Det är ju vi själva som förändrar det. (Susanne)

Sara kommenterar en annan av bedömningens konsekvenser. Hon menar att balansen mellan bra och förbättrande omdömen bör bli bättre:

Jag tror det blir för stor vikt på vad som behöver förbättras, så kan de inte ta till sig det som är bra i kritiken. (Sara)

Nils talar också om en negativ konsekvens av bedömningen, som kan yttra sig på så vis att elevens skrivprocess endast blir en rutin för hur en skrivuppgift ska lösas och att eleven endast löser uppgifter på det vis som läraren önskar. Nils tycker att det är lärarens uppdrag att lyckas få eleven att känna att skrivprocessen är naturlig och rolig.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten i kapitel 4 ovan och de knyts till den teoretiska bakgrunden som återfinns i kapitel 2.

5.1 En lokal arbetsplan – inget som är givet

Resultatet visar att de båda skolorna skiljer sig tydligt åt vad gäller tillgången till en lokal arbetsplan för svenskämnet.

De tre lärarna på Söderskolan har ett gemensamt tolkningsläge av ämnets kursplan och betygskriterier då de använder sig av en Lokal Pedagogisk Plan. Varje LPP anger noggrant vilka direktiv som gäller för varje skrivuppgift. Lärarnas gemensamma inställning är positiv, och de anser att detta är ett tydligt sätt att bedriva skrivundervisning och att bedöma uppgifterna.

De två lärarna på Nordskolan har aldrig haft någon lokal arbetsplan för svenskämnet. Enligt Nils är inte heller de nationella styrdokumenterna centrala när han utformar sin skrivundervisning eller bedömer elevernas skrivuppgifter. De verktyg som de båda lärarna använder som bedömningsunderlag på Nordskolan har de utformat efter sin yrkeserfarenhet. Både Nils och Nina uppger att deras personliga bedömningsmodeller fungerar bra.

I de nationella styrdokumenterna för svenskämnet för grundskolan betonas språkförmågans betydelse för elevens skolgång och framtida liv. Syftet med svenskämnet är att ge eleven just dessa möjligheter att utveckla sina språkliga förmågor, såsom att tala och skriva väl (Skolverket 2000:97). Elevens språkliga färdighet är sedan något som kommer att bedömas utifrån svenskämnets allmänna kursplan och betygskriterier. För att specificera dessa är det därför nödvändigt att verksamma lärare på en och samma skola tolkar och preciserar styrdokumenterna till en lokal arbetsplan. Följden av att inte utarbeta en lokal arbetsplan, som i Nordskolans fall, gör att de nationella kursplanerna blir ofullständiga (Norberg Brorsson 2007:30).

5.2 Kamratresponsens betydelse för bedömningen

I ett av strävansmålen i Lpo 94 står det att eleven ska ha ”goda möjligheter [...] att läsa, skriva och samtala för att skapa ett förtroende till sitt eget språk” (Lpo 94:5). I det sätt som samtliga fem lärare använder sig av kamratrespons som en del av skrivprocessen, visar undersökningen att lärarna i viss mån uppfyller detta strävansmål. I enlighet med Teleman (1987:7–18) anger fyra av lärarna att responsgivning ger goda möjligheter till att utveckla fler kunskapsområden än bara skrivförmåga, såsom förmågan att reflektera över texter. Däremot är Nils av motsatt mening. Han menar att han tillsammans med några av sina kollegor inte ser dessa vinster med kamratrespons och tror att det beror på att skolans elever inte nått en tillräcklig mognad. Detta resultat är intressant eftersom Nina, som undervisar på samma skola, inte delar Nils uppfattning. Både Teleman (1987) och Bergman-Claesson (2003:27) belyser det faktum att läraren bör ha god kännedom om skrivprocessen i sig. Anledningen till detta är att bristande kunskaper i att undervisa processorienterat kan påverka kamratresponsens kvalitet negativt. En möjlig orsak till att Nils elever inte klarar av att arbeta med och utveckla förmågan att reflektera och samtala över texter, kan vara att Nils inte arbetar tillräckligt aktivt med processkrivning och förberedelser inför responsgivning. Både kursplanen för svenskämnet och Lpo 94 syftar till och strävar efter att eleven både ska kunna tala och skriva väl samt våga tro på sitt eget språk (2000:97; Lpo 94:5). Möjligheten att ha ett väl utvecklat språk kan, för eleven, ses som en demokratisk rättighet, för att kunna delta i samhällsdebatten. Därför behöver eleven få möjlighet att utveckla sin språkförmåga, men också kunskap om och vägledning i hur språket kan förbättras.

Mot bakgrund av de kamratresponsfrågor som presenteras i resultatet går det att urskilja två olika förhållningssätt utifrån tre olika aspekter som de fem lärarna tillämpar vid en responsgivning till elevernas texter.

Första aspekten är läsarorienterat, då flera av responsfrågorna berör läsarens uppfattning om vad som är bra och kan bli bättre i texten. Det finns också skillnader i frågan om lärarens styrning vid en läsarorienterad respons. Söderskolans responsunderlag består av mer utförliga och detaljerade frågor om vad kamraten bör studera i den text som ska kommenteras. Nordskolans ger istället ett större utrymme för att eleven ska kunna ge sitt fria uttalande om kamratens text. De två lärarna på Nordskolan ansluter sig därför till en empatiskt analytisk

bedömningsmodell av elevtext (Hoel 2001:108, här i Parmenius-Swärd 2008:236–237).

Den andre aspekten, som särskilt framkommer i intervjun med Susanne, är skribentorienterat. Där lyfts frågan upp om skribentens syfte i texten. Detta är något som den empatiskt analytiska modellen betonar vid en bedömning (Parmenius-Swärd 2008:237).

Den tredje aspekten i responsfrågorna blir därmed ett helhetsperspektiv på texten. Elevernas responsunderlag består många gånger av frågor som berör såväl textens innehåll som dess struktur och språk, och hur skribenten lyckats med tekniker som beskrivningar och dialoger. Denna återkoppling kan liknas vid en kvalitativ och holistisk bedömningsmodell som Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005:20–21, 151 - 152) förespråkar vid en bedömning av elevtext.

Trots att samtliga fem lärare har kamratrespons som ett delmoment i en skrivprocess, så är det endast de tre lärarna på Söderskolan som säger sig ha med denna i sin slutgiltiga bedömning av skrivprocessen. De tre lärarnas egen motivering är att de vill kunna se hur och vad som påverkar elevtextens utveckling.

5.3 Språkförmågan – en viktig aspekt vid bedömning

Den bedömningsstrategi som alla de fem lärarna tillämpar vid en respons under själva skrivprocessen och på slutprodukten är enligt deras egna utsagor att först studera hur texten förhåller sig till uppgiften. Därmed bedömer de den efterfrågade karaktären hos text, dvs. genreträffen. Utifrån denna bedömning ger respondenterna en bild av att de tillämpar en kvalitativ och holistisk bedömning, då textens funktion relateras till den givna situationen (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh 2000:19–20). Detta metodiska förhållningssätt förstärks också av att lärarna talar om textens *röda tråd*, som kan omformuleras till sambandsmarkörer eller sammanhang, och textens förhållande mellan beskrivningar och dialog, som kan sammankopplas till textanvändning. Det framgår även i resultatet att lärarna, i sina bedömningar, kopplar elevens användning av de textuella aspekterna till elevens förmåga att formulera sig i skrift (se kapitel 4). Lärarnas bedömning kan relateras till både Garmes och Strömquists studier (Östlund-Stjärnegårdh 2002:24). Garme ställer elevens skrivstrategier för att strukturera text, särskilt efter titelrubrik, i relation till förmågan

att skriva. Strömquist menar att lågpresterande elever inte använder sig av styckeindelning överhuvudtaget.

Vid sin bedömning uttrycker samtliga fem lärare ett stort intresse för om texten förmår att fånga läsarens uppmärksamhet. Denna inställning visar på en mer empatiskt analytisk bedömning där texten förs framåt genom en läsarfokuserad respons (Hoel 2001:108, här i Parmenius-Swärd 2008:236–237). För eleven innebär det att mottagarmedvetenheten tränas, vilket enligt Hoel är ett utmärkande drag för den processorienterade skrivpedagogiken (1995, här i Norberg Brorsson 2007:45).

Samtidigt som lärarna utgår från en helhetsbedömning säger de att aspekter som stil och språkhanteringen i slutändan kan vara avgörande för deras bedömning av den aktuella texten. Ändå är det ett område som oftast, enligt deras uttalanden, bedöms först utifrån den färdiga texten. Att elevens språkliga förmåga och stilistiska förmåga påverkar bedömningen mer positivt än hur skribenten visar sig uppnå syftet med skrivuppgiften kan jämföras med en expressiv syn på skrivandet (Hoel 1997:3 - 44, här i Norberg Brorsson 2007:24 - 26). Det som kan vara mer betydelsefullt för lärarens bedömning av elevtexter är innehållet och inte genrekonventionerna som texten egentligen ska förhålla sig till.

Resultatet i kapitel 4 ovan visar att lärarnas fokus på vad som bedöms är skiftande, vilket kan kopplas till det som Larsson (1984, här i Nyström 2000:22) kallar för textuella operationer. Lärarna studerar elevtexter på olika nivåer, dvs. på mikro- och makronivå, då de säger sig se till textens innehåll som helhet och samtidigt undersöka delar, såsom språkförmåga och textlingvistik.

För betyget Godkänt uppger lärarna att de har överseende med elevtexter som saknar de centrala dragen för den efterfrågade genren/textsorten. Anledningen är, särskilt enligt Sofia och Susanne, i enlighet med kursplanens uppnåendemål i svenska. Där står det att eleven ska kunna, i slutet av nionde skolåret, skriva olika texttyper i den utsträckningen att innehållet blir tydlig (Skolverket 2000:102). Sofia och Susanne anser att denna formulering ger utrymme för läraren att själv bedöma vilka sorts texter som ska ingå i detta mål.

5.4 Elevers skrivande som en ständig process

Ett av strävansmålen i den nationella kursplanen för svenskämnet i grundskolan belyser skrivövningarnas betydelse för att eleven ska

kunna få en fördjupad insikt i det svenska språkets grammatiska mönster (Skolverket 2000:98). Generellt tar samtliga fem lärare fasta på detta mål, då de säger sig arbeta processorienterat med skrivuppgifter. Särskilt tar Sofie och Nils hänsyn till detta strävansmål då deras intention med skrivprocessen är att fortsätta arbeta med elevernas texter även efter det sista inlämningsdatumet. Även Bergman-Claesson (2003:30) delar deras uppfattning att eleverna riskerar att begränsa sitt skriftspråk om de inte får möjlighet att arbeta vidare med texterna i samband med lärarresponsen. Bergman-Claesson klargör att responsen har sin bästa effekt under processens gång, alltså på ett textutkast, och inte på slutprodukten. Genom att Sofie och Nils uppmuntrar eleverna att fortsätta bearbeta samma text utifrån de sista lärarkommentarerna möjliggör de för en mycket god effekt på elevens språkutveckling. Däremot skiljer sig både engagemang och resultat åt mellan Sofies och Nils elever, enligt resultatet i kapitel 4 ovan, vilket kan bero på skillnaderna hos elevgrupperna (se avsnitt 3.2). Många av Nils elever har, till skillnad från Sofies elever, ett annat modersmål än svenska. De elever Nils undervisar kan med stor sannolikhet tycka att ett inlämnat arbete i ämnet svenska är en tillräcklig prestation i sig, och därmed sakna motivation till efterbearbetning.

Anmärkningsvärt är att inte fler av lärarna säger sig följa upp elevernas texter även efter att lärarkommentarerna är skrivna. Denna bedömningsmetod berikar eleven med fler lärorika tillfällen att fortsätta utvecklas språkmässigt, exempelvis genom att faktiskt arbeta med sina grammatiska fel, än att bara se felen kommenteras. Detta kan ge eleven en god chans till progression i sin skrivutveckling.

5.5 Att bedöma elevers skrivprocesser – svårt men viktigt

För bedömning och betygsättning är grundtanken i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 94* (Lpo 94 2.7) att läraren ska göra en allsidig bedömning genom att ta del av de kunskaper som eleven tillägnat sig under arbetets gång. Dessa ska sedan relateras till de nationella kriterierna.

På Söderskolan tas elevens skrivprocess i beaktande vid bedömning då de tre lärarna, enligt dem själva, ofta är noga med att dokumentera responstillfällen som genomförs. Likväl anser de, i synnerhet de två lärarna på Nordskolan, att läroplanens grundtanke är svår att uppnå på ett konkret sätt. Svårigheterna med att utgå från en konkret

bedömningsmodell kan främst vara att skrivprocessen i sig är en komplex och komplicerad arbetsform. Därmed kan den likaså vara komplex att bedöma (Norberg Brorsson 2007:26). Samtidigt kan det även bero på en annan faktor: tre av lärarna säger sig sällan eller aldrig dokumentera elevens skrivprocess, såsom kamratrespons. För lärarna på Nordskolan kan en tredje faktor bestå av att de faktiskt inte har ett gemensamt utgångsläge när det kommer till bedömning generellt och skrivutveckling speciellt. Enligt Nils och Nina beror det på att skolan aldrig haft en lokal arbetsplan för svenskämnet.

Trots svårigheterna med att bedöma elevens skrivprocess anses bedömningen vara viktig. Undervisningen är, enligt samtliga lärare, ingen verksamhet där man bockar av avklarade moment. De ser kunskapsinläringen som en process som ska ingå i bedömningen. Därför finns det skillnader i hur de resonerar.

I intervjun med Nina framkommer vikten av att eleven har en synlig skrivprocess, dock inte i syfte för bedömningen, utan troligtvis för att eleven ska kunna känna glädje i att producera texten själv och inte fuska. Det Nina säger sig bedöma oftast är det första textutkastet, vilket enligt henne själv inte inbegriper någon skrivprocess. Liknande resonemang har även Nils, som helst och i regel endast fokuserar produkten vid bedömning. Denna metod kan ses som ett exempel på den traditionella skrivundervisningen som Hoel beskriver (1995, här i Norberg Brorsson 2007:45). Sofie hänvisar till några kriterier från kursplanen som, enligt hennes tolkning, kräver att läraren har en konkret insyn i elevens skrivutveckling (se avsnitt 4.4 ovan), såsom textutkast och responsarbete i förhållande till slutprodukten.

I kapitel 4 ovan framkommer många positiva konsekvenser av att bedöma eller ge respons på elevens skrivprocesser. I synnerhet lyfter de fem lärarna fram språkutvecklingen som en av de stora vinsterna för elevernas fortsatta skrivande, vilket också enligt lärarna ses som ett av målen med skrivövningar. Målet sammanfaller med ett av de första strävansmålen i den nationella kursplanen för svenska i grundskolan som säger att eleven ska utveckla ett förtroende för sitt eget tal- och skriftspråk för att våga uttrycka sig (Skolverket 2000:98). Framför allt är det i intervjun med Susanne som betydelsen av att elever ska våga använda språket uttrycks. Susanne menar att eleverna får möjlighet att träna och prova både tal- och skriftspråket genom olika bedömnings- och responsmetoder i skrivprocessen. Susannes förhållningssätt till elevens skrivprocess kan kopplas till det empatiskt analytiska, där

lärarens viktigaste uppgift i en skrivprocess bland annat är att ge eleven relevant språkhjälp (Parmenius-Swärd 2008:236).

Två av lärarna belyser också några pedagogiska förluster av att bedöma elevers skrivprocesser. Enligt Sara är risken med att bedöma skrivprocessen att elevernas svagheter förstärks i förhållande till deras styrkor. Hon visar därmed en medvetenhet om elevens perspektiv, som vid en textbedömning kan påverka eleven negativt på ett personligt plan. Detta bekräftas även av Parmenius-Swärd (2008:230) som belyser elevernas negativa upplevelser av lärarkommentarer i en skrivprocess.

En annan förlust framhålls i intervjun med Nils när han problematiserar maktförhållandet mellan lärare och elev vid en bedömning eller responsgivning, som även Bergman-Claesson (2003:27) uppmärksammar. Risken med att bedöma en skrivprocess kan vara att eleven försöker prestera efter lärarens önskemål istället för sina egna, vilket också kan bli en rutin. Samtidigt poängterar Nils lärarens uppdrag i att påverka elevens syn på skrivprocessen så att den blir en del av inlärningsprocessen.

6 Sammanfattning och egna reflektioner

Uppsatsen syftar till att klargöra hur fem svensklärare säger att de bedömer elevers skrivprocesser. Mer specifikt undersöks hur lärarnas bedömningar förhåller sig till de nationella styrdokumentet, vilka didaktiska förhållningssätt de använder vid en bedömning av elevers skrivprocesser, samt hur lärarna tror att deras bedömningar påverkar elevernas fortsatta skrivande. Undersökningen utgår från en kvalitativ metod. Materialet har samlats in genom samtalsintervjuer med lärarna Sara, Sofie och Susanne från Söderskolan, och lärarna Nils och Nina från Nordskolan.

Undersökningen visar på att det inte är någon självklarhet att varje skola har en lokal arbetsplan. Söderskolan använder sig av en Lokal pedagogisk planering, som för lärarna är ett gemensamt tolkningsläge av styrdokumentet i svenska. Deras LPP syftar till att hela kommunen ska sträva efter en så likvärdig bedömning av elevers prestationer inom svenskämnet som möjligt. Nordskolan har aldrig använt sig av en gemensam lokal arbetsplan för svenskämnet. Där gör lärarna sina egna tolkningar av svenskämnets kursplan och betygskriterier. Detta kan upplevas som oroväckande, då svenskämnets syfte och roll riskerar att styras mer efter personliga uppfattningar och erfarenheter än efter de nationella styrdokumentet. En möjlig orsak till att Nordskolan saknar en lokal arbetsplan för svenskämnet kan vara det stora elevantalet för hela skolan och särskilt den stora andelen elever som har ett annat modersmål än svenska (se avsnitt 3.2). Jag kan tro att den stora spridningen av elevers modersmål kanske försvårar processen att utforma en lokal arbetsplan för just svenskämnet.

Som sin grundtanke vid bedömning och betygsättning anger Lpo 94 att bedömningen ska vara allsidig (Lpo 94 2.7). Detta kan innebära att läraren bör eftersträva en helhetsbedömning av elevens textarbete, vilket inbegriper såväl en process som en produkt. Samtliga fem lärare i undersökningen anser det viktigt att bedöma elevens skrivprocess men de upplever att produkten, den färdiga texten, är lättare att bedöma och fokusera på än själva processen i sig. Lärarna säger sig undervisa processorienterat och ger eleverna möjlighet till kamratrespons under

skrivprocessens gång. Dock är det endast de tre lärarna från Söderskolan som visar sig ha med elevens skrivprocess i bedömningen av hela skrivuppgiften. Lärarnas tillvägagångssätt för att på ett konkret sätt ta del av elevens skrivutveckling är att deras elever skriver ner sin respons till kamratens textutkast. Detta ger, enligt lärarna själva, ett fungerande underlag för att kunna bedöma elevens process, både för eleven som får respons och eleven som ger respons.

De två lärarna från Nordskolan har olika inställningar till bedömning av skrivprocesser. Nina säger sig bedöma elevernas engagemang i detta sammanhang. Nils talar om att eleverna inte har den mognad som krävs för att kamratresponsen ska vara givande, vilket för honom gör det svårt att bedöma denna bearbetningsfas i skrivprocessen. Elevens mognad har, enligt Sara, Susanne och Nils, betydelse för ett givande responsamtal och för att processkrivning ska fungera generellt. Samtidigt ligger det ett ansvar hos läraren att aktivt arbeta processorienterat och ge tydliga riktlinjer inför en responsuppgift, för att eleverna ska kunna få möjligheten att berikas med nya kunskaper (Bergman-Claesson 2003:27). Jag tror att om inte högstadiel elever får tydliga direktiv kan risken bli att de istället upplevs som omogna.

Lärarnas erfarenhet i undersökningen är därför inte i enlighet med vad bland annat Norberg Brorssons (2007:26) och Nyström (2000:17) uppmärksammar; att dagens skrivundervisning och bedömning fokuserar processen mer än produkten. Jag anser att resultatet kan bero på en eller flera av tre möjliga orsaker: att skrivprocessen är en komplex arbetsform, att tre av lärarna säger sig sällan eller aldrig dokumentera elevens skrivprocess och att lärarna på Nordskolan saknar ett gemensamt tolkningsläge av vad och hur skrivuppgifter ska bedömas.

I intervjuerna med Sofie och Nils framkom hur lärare kan bedöma skrivprocesser i ett längre perspektiv. De ger eleverna möjlighet att fortsätta bearbeta sina texter, även efter sista inlämningsdatum. De båda lärarna menar att det ger eleverna en god chans till att verkligen ta till sig lärarens respons.

Vad som framgår av undersökningen är att de didaktiska förhållningssätten som lärarna tillämpar vid en bedömning av elevs skrivprocesser och färdiga texter kan variera mellan en kvalitativ och holistisk bedömning och en empatiskt analytisk bedömning.

Lärarna säger sig bedöma texten utifrån ett helhetsperspektiv genom att först se hur texten förhåller sig till den angivna uppgiften, för att sedan studera elevens förmåga att strukturera texten, formulera ett tydligt sammanhang och att använda berättande och dialoger. Därefter

studeras och bedöms elevens skriftspråk. Denna beskrivande helhetsbedömning motsvarar ett kvalitativt och holistiskt förhållningssätt, eftersom elevtexten bedöms på olika nivåer. Dock framkommer det i intervjuerna att språket och stilen kan vara mer betydelsefulla för en bedömning än exempelvis genreträffen. Detta är anmärkningsvärt eftersom språket, särskilt vid en responsgivning, är lägst prioriterad, enligt flera av lärarnas utsagor. Eftersom elevens språkhantering spelar en betydande roll för den slutgiltiga bedömningen, visar lärarna även ett empatiskt analytiskt förhållningssätt till elevtexten. Detta förhållningssätt framkommer även i analysen av lärarnas utformning av responsfrågor. Där får nämligen eleven utrymme att kommentera texten utifrån sig själv som läsare och sin kamrat som skribent och hur väl hon/han har uppnått sitt syfte.

De fem lärarna säger att deras bedömningar påverkar elevernas fortsatta skrivande positivt, då de utvecklas både som skribenter men också som kritiska läsare. Däremot anser Sara att bedömningar av skrivprocesser kan påverka elevens fortsatta skrivande negativt, på så vis att de fokuserar mer på sina svagheter än sina förmågor.

Denna undersökning om fem svensklärares bedömning av elevens skrivprocesser har gett mig en djupare insikt i hur en skrivuppgift kan bedömas, så att elevens hela skrivprocess uppmärksammas. Dock utgår uppsatsen endast från lärarnas egna utsagor, vilket gör resultatet ensidigt. För att kunna få en mer mångsidig och representativ bild finns det fler forskningsfrågor som kan ställas. En ny infallsvinkel är att komplettera lärarnas intervjuer med deras tidigare bedömningar och kommentarer till elevtexter, både på den färdiga texten och tidigare utkast. På detta vis ges en möjlighet att explicit undersöka hur lärarna i praktiken följer upp tidigare kommentarer eller bedömningar från skrivprocessen till en sammanfattande eller slutgiltig bedömning på den färdiga texten.

En annan utveckling för undersökningen man kan tänka sig är att analysera elevernas perspektiv på skrivprocesser. Exempelvis att fördjupa sig inom den skriftliga kamratresponsen som eleverna arbetar med.

Litteraturförteckning

- Alvåker, Lena & Boglind, Ann 1997. *Magasinet aktiviteter 1*. Gleerups.
- Bergman-Claesson, Görel 2003. *Tre lärare – tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklaser*. Uppsala universitet: Utbildningsvetenskapliga fakultetsnämnden.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena 2009. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik
- Kursplan i ämnet svenska,
<<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>>. Hämtad 2011-01-17
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94, <<http://www.skolverket.se/sb/d/165/a/1841>>. Hämtad 2011-01-17
- Norberg Brorsson, Birgitta 2007. *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolan år 7 och 8*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 2.) Örebro: Örebro universitet.
- Norlund, Anita 2009. *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. (Studies in Educational Sciences 273.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nyström, Catharina 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 51.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2007. *Bedömning av elevtexter. En modell för analys. Svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Parmenius-Swärd, Susanne 2008. *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. (Studies in Educational Sciences 42.) Malmö: Malmö högskola.
- Skolverket 2000 [reviderad upplaga 2008] *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Skolverket & Fritzes: Stockholm.
- Teleman, Ulf 1989. Veta och kunna. Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. I: Gunnarsson, Britt-Louise, Liberg, Caroline & Wahlén, Staffan (red.), *Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium*. Uppsala: ASLA

- Trost, Jan 2010 [fjärde upplagan]. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Östlund-Stjärnegårdh, Eva 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 57.) Uppsala: Uppsala universitet

Bilaga 1

Intervjuguide

Skolans och lärarens bakgrund

- Kan du berätta lite om skolan du arbetar på?
- Hur länge har du arbetat som svensklärare?

Skrivprocessen

- Kan du beskriva hur dina elevers skrivprocesser ser ut – från början då de får en skrivuppgift tills dess att texten är färdig för bedömning.

Bedömning av skrivprocessen

- Kan du berätta hur du bedömer elevers skrivprocesser?
 - Vad är det som bedöms? (Innehåll, form, språk, stil... etc.)
 - Hur bedöms en text om den t.ex. inte är genreenlig men bra stilistiskt och språkligt?
- Hur upplever du din metod att bedöma skrivprocesser?
- Vilka verktyg har du till hjälp vid bedömning av skrivprocessen? (LPP, matris, bedömningsdokument... etc.)
 - Hur används detta/dessa vid bedömningen?
- Vad ligger bakom ditt val av bedömningsmetod? (ex. eget val, kollegors gemensamma beslut, styrdokument... etc.)
- Samverkar du med någon kollega, elev eller annan person vid bedömning av skrivprocessen?
 - Vad diskuteras i så fall då?

- Ges det tillfällen för lärarrespons under skrivprocessen?
 - Använder du denna respons vid bedömningen och i så fall hur?

- Arbetar eleverna på egen hand med någon form av respons under skrivprocessen? (ex. kamratrespons eller självbedömning)
 - Ja – vad har eleverna för bedömningsunderlag med sig vid sådant responsarbete?
 - Använder du med denna form av respons vid bedömningen och i så fall hur?

- Vad anser du viktigast att bedöma: process eller produkt?
 - Kan du berätta om hur du resonerar?

Konsekvenser

- Vad tror du att det finns för pedagogiska vinster med bedömning av skrivprocesser?

- Vad tror du att det finns för pedagogiska förluster med bedömning av skrivprocesser?

Finns det något ytterligare som du vill tillägga vad gäller bedömning av elevers skrivprocesser?

Bilaga 2

Lokal Pedagogisk Planering

Robinsonader

Vi ska fram till jul arbeta med Robinsonader, detta för att ni skall få en inblick i litteraturhistorien och se hur äldre litteratur påverkar nutidens författare. Du ska sedan själv genom ditt skrivande visa hur du har inspirerats.

Mål att sträva mot (LPO94, kursplanen):

- Att du utvecklar din fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse.
- Att du genom eget skrivande fördjupar din insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar din förmåga att tillämpa skriftspråkets i olika sammanhang.
- Att du utvecklar din förmåga att bearbeta dina texter utifrån egna värderingar och andras råd.

Konkretiserande mål:

- Du ska läsa någon av böckerna *Flugornas herre*, *Robinson Crusoe*, *Vargflickan*, *Gömstället* eller *De hemligas ö*.
- Du ska kunna *berätta* om den bok du läst den 10/12, använd dig av följande frågor:
 - Vad boken heter, vem författaren är och när boken är skriven.
 - Vad handlar boken om?
 - Vad gör boken till en robinsonad?
 - Hur var personerna i boken?
 - Hur var bokens miljö?
 - Har du läst någon bok eller sett någon film bok med liknande tema?
 - Väckte boken några tankar hos dig?
- Du ska skriva en egen robinsonad – 1,5-5 dataskrivna sidor, teckenstorlek 12.
- Du ska **ge** samt **få** respons på robinsonaden den 1/12 efter följande frågor:
 - Vad är bra? *Innehåll, språk, struktur etc.*
 - Vad kan bli bättre? *Språk, dialog, beskrivningar*
 - Är något oklart eller otydligt?
 - Finns det med ett tydligt drag av robinsonad i texten? *Överlevnad i en isolerad miljö.*

Lokal Pedagogisk Planering

Innehåll och undervisning/arbetssätt:

Vecka 45

- Vi ser filmen "Flugornas herre" samt diskuterar filmen.
- Vi läser s. 83-87 i Faktaboken

Vecka 46

- Ni börjar läsa er robinsonad, och gör under tiden anteckningar för att kunna berätta om er bok.
- När ni känner att ni fått inspiration till er egen robinsonad, kan ni även börja skriva på er egen. Tänk på att få med typiska drag för robinsonader att överleva i en isolerad miljö!

Vecka 47

- Fortsätt att läsa er bok eller att skriva på er robinsonad.

Vecka 48

- Fortsätt att läsa er bok eller skriva på er robinsonad.
- Onsdag den 1/12 ni ger respons på robinsonaderna- utkastet måste vara klart till detta datum!
- Renskriv din berättelse efter de tips du fått under responsen och efter de skrivregler som finns

Vecka 49

- . Berättelsen skall vara klar och inlämnad senast fredagen den 10/12 (du har inte lektionen på dig!)
- Fredagen den 10/12, diskuterar vi de böcker ni läst efter givna frågeställningar (se konkretiserade mål).

Lycka till och tänk på att det snart är jullov!!