



# ”Utveckla där jag skrev utveckla”

En kvalitativ studie av hur fyra svensklärare arbetar med skriftlig  
respons av elevtext samt elevernas upplevelser av den

**Hamidovic, Aldina**

**Johansson, Emma**

Examensarbete 15 hp inom,  
Svenska språket och litteraturen 61-90 hp

Läroarbilden  
Höstterminen 2013

Handledare  
Helena Wistrand

Examinator  
Mattias Fyhr

## SAMMANFATTNING

---

Hamidovic Aldina, Johansson Emma

### ”Utveckla där jag skrev utveckla”

En kvalitativ studie av hur fyra svensklärare arbetar med skriftlig respons av elevtext samt elevernas upplevelser av den

Antal sidor: 34

---

Studien syftar till att undersöka hur fyra svensklärare arbetar med skriftlig respons, vilka effekter den har på elevers skrivutveckling samt hur eleverna beskriver sina upplevelser av att motta respons. En kvalitativ metod har använts genom att fyra svensklärare på högstadiet har intervjuats. Därefter gjordes gruppintervjuer med fyra av respektive lärarrespondents elever. Intervjuerna analyserades och data kategoriserades i syfte att få svar på studiens frågeställningar, vilka är:

- Vad beskriver lärarna att de fokuserar på i den skriftliga respons de ger till eleverna, på vilket sätt ger de respons och varför?
- Vilka effekter beskriver lärarna att deras skriftliga respons har på elevernas skrivutveckling?
- Hur beskriver eleverna sina upplevelser kring den respons de ges på sina skriftliga framställningar?

Resultatet visar att lärarna arbetar med tre typer av respons: slutkommentarer, matriser och markeringar i elevtexten. Det sistnämnda upplever eleverna som störande. Lärarna kommenterar huvudsakligen på innehåll och genreanpassning. Det framkommer att lärarna inte har en klar uppfattning om vilka effekter deras respons har på deras elevers skrivutveckling. Eleverna uppskattar att få berömande kommentarer. Däremot är inte matriser och slutkommentarerna lika uppskattade då eleverna upplever språket i dessa som svårbegripligt. Dock är eleverna huvudsakligen intresserade av vilket betyg deras produkt uppnått, vilket gör att kommentaren förlorar sitt värde. Eleverna upplever även att responsen inte utvecklar deras skrivförmåga. Detta beror dels på att responsen saknar instruktioner angående hur eleverna ska utvecklas och dels för att ett system för hur de ska spara den skriftliga responsen saknas.

---

Sökord: skriftlig respons, feedback, elevtext, skrivundervisning, skrivprocess, svenskundervisning.

---

#### Postadress

Högskolan för lärande  
och kommunikation (HLK)  
Box 1026  
551 11 JÖNKÖPING

#### Gatuadress

Gjuterigatan 5

#### Telefon

036-101000

#### Fax

036162585

## ABSTRACT

---

Hamidovic Aldina, Johansson Emma

### “Elaborate where I wrote elaborate”

A qualitative study of how four teachers work with written feedback on their students' written assignments and how the students experience the feedback

Pages: 34

---

The purpose of this study is to investigate how four teachers of the Swedish language apply their written feedback on their students' assignments, what different effects it has on students' writing process and how they describe their experiences of receiving the feedback. A qualitative method has been used by interviewing four teachers at a senior level school, thereafter interviewing their pupils by dividing them into four groups of four. Furthermore, the interviews were analyzed and data was categorized with the purpose of answering the question formulations of the study, which are:

- According to the teachers' descriptions, what is their main focus of the written feedback they apply on their students' assignments, in which way and why?
- What effects do the teachers describe that their written feedback has on the students writing process?
- How do the students describe their experiences of receiving feedback on their written assignments?

The results show that the teachers work with three types of feedback: final comments, templates and marks in the text. The latter is considered disturbing according to the students. The teachers mainly give feedback based on the content and how well the student has interpreted a certain genre. The conclusion is that the teachers do not have the proper awareness of the effects of their feedback on their students writing processes. Furthermore, the students clearly state they appreciate compliments on their assignments. However they find them difficult to understand due to the challenging language in the feedback. They also state the final grade to be more valued than the teachers' final comments, resulting in the feedback losing its value. Also to be stated is that the students find that the response of their teachers does not develop their writing skills. This is due to the fact that the feedback lacks information on how to further improve and develop their skills, and also since there is no system for saving the different types of feedback.

---

Keywords: written feedback, feedback, student text, writing process, Swedish language teaching.

---

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

## Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
2	Syfte och frågeställningar.....	2
3	Bakgrund.....	3
3.1	Skrivförmåga och skrivutveckling.....	3
3.2	Förankring i styrdokumentet.....	4
3.3	Respons som verktyg för skrivutveckling.....	6
3.3.1	Respons i praktiken.....	7
3.4	Kritiska aspekter av feedback.....	9
3.5	Den sociokulturella teorin.....	11
4	Metod.....	13
4.1	Kvalitativa intervjuer.....	13
4.2	Urval och avgränsning.....	14
4.3	Genomförande.....	14
4.4	Bearbetning av data.....	15
4.5	Etiska ställningstaganden.....	15
5	Resultat.....	17
5.1	Vad beskriver lärarna att de fokuserar på i den skriftliga respons de ger till eleverna, på vilket sätt ger de respons och varför?.....	17
5.1.1	Metoder som används vid respons.....	17
5.1.2	Vad lärarna fokuserar på i sin respons.....	19
5.2	Vilka effekter beskriver lärarna att deras skriftliga respons har på elevernas skrivutveckling?.....	20
5.2.1	En god skribent.....	21
5.2.2	Responsens effekter på skrivutveckling.....	22
5.3	Hur beskriver eleverna sina upplevelser kring den respons de ges på sina skriftliga framställningar?.....	24
5.3.1	Responsens betydelse.....	24
5.3.2	Matris som responsmetod.....	25
5.3.3	Slutkommentar som responsmetod.....	26
5.4	Resultatsammanfattning.....	27

6	Diskussion.....	29
6.1	Resultatdiskussion.....	29
6.2	Metoddiskussion .....	32
6.3	Slutord och förslag till vidare forskning.....	34
7	Referenser.....	35

**Bilagor:**

Bilaga 1: Intervjuguide för lärarrespondenter

Bilaga 2: Intervjuguide för elevrespondenter

Bilaga 3: Bedömningsmatris 1

Bilaga 4: Bedömningsmatris 2

## I Inledning

“Varför ska jag lägga extra timmar på att skriva kommentarer om 2 av 60 elever bryr sig”, uttryckte en av lärarrespondenterna i denna studie. Att skriftligt kommentera elevtexter är en central roll inom skrivundervisningen och är, som respondenten uttrycker, tidskrävande. Under våra verksamhetsförlagda utbildningar har vi fått möjligheten att träna på att läsa, rätta och kommentera elevtexter. Vid responsarbetet har många frågor väckts hos oss, vilka ligger till grund för denna studie. Framförallt ställer vi oss frågande till vilka effekter kommentarer har på elevers skrivutveckling. Hur upplever elever den respons de ges på sina texter? Och hur arbetar lärare med skriftlig respons i praktiken? Liknande frågeställningar går det att finna i tidigare forskning, bland annat i Bergman-Claessons (2003) studie. Författaren fann i sitt resultat tre olika arbetssätt hos tre gymnasielärare i deras skriftliga responsarbete. Detta ställer oss frågande till vilken eller vilka arbetssätt det går att finna hos svensklärare på högstadiet, vilket det tidigare inte forskats om. Vårt resultat visar sig skilja sig från Bergman-Claessons (2003) slutsats.

I den nya läroplanen som trädde i kraft 2011 (Skolverket, 2011) är det framträdande att fokus i större utsträckning ska ligga på elevers lärprocess istället för elevers slutprestationer. Detta ställer nya krav på lärare då nya arbetssätt bör tillämpas i undervisningen. Lundahl (2011) menar att respons är ett bland flera väsentliga arbetssätt i det processinriktade lärandet. Författaren skriver att när lärare låter respons ha en given plats i undervisningen kommer den följaktligen ge positiva effekter på elevers lärande. Viktigt är också hur responsen utformas, eftersom det är avgörande för hur elever tar emot och upplever responsen. Vi har själva, under vår egen skoltid, mottagit respons med både positiva och negativa känslor beroende på hur responsen var utformad.

Vi anser det vara av värde att studera respons för både våra framtida elevers skull och för vår framtida yrkesutövning. Studien fokuserar huvudsakligen på skriftlig respons av elevtext, då vi genom vår verksamhetsförlagda utbildning upplevt att det är det som svensklärare lägger ner mycket tid på. Vår förhoppning med denna studie är att framtida och yrkesverksamma svensklärare ska finna nya perspektiv på den respons de ger till sina elever. Genom nya perspektiv kommer förmodligen den tid som läggs på att utforma skriftlig respons upplevas som mer värdefull och effektiv. Detta kan förhoppningsvis leda till att fler än 2 av 60 elever uppleva skriftlig respons som värdefull för deras skrivutveckling.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur fyra svensklärare på högstadiet beskriver att de arbetar med skriftlig respons på elevernas skriftliga framställningar, och hur de tror responsen främjar elevernas skrivutveckling. Studien syftar även till att undersöka hur eleverna beskriver sina upplevelser av att motta skriftlig respons. Våra frågeställningar blir därmed:

- Vad beskriver lärarna att de fokuserar på i den skriftliga respons de ger till eleverna, på vilket sätt ger de respons och varför?
- Vilka effekter beskriver lärarna att deras skriftliga respons har på elevernas skrivutveckling?
- Hur beskriver eleverna sina upplevelser kring den respons de ges på sina skriftliga framställningar?

### **3 Bakgrund**

I bakgrundsdelens ges en beskrivning av vad skrivutveckling och skrivförmåga innebär samt vad styrdokumentet beskriver angående detta. Sedan följer en redogörelse av vad respons innebär och på vilket sätt respons kan användas i praktiken i syfte att främja elevers skrivutveckling. Därefter presenteras kritiska aspekter av respons och den kritik som finns riktad mot den. Avslutningsvis presenteras den teori som ligger till grund för studien: den sociokulturella teorin.

#### **3.1 Skrivförmåga och skrivutveckling**

Förmågan att uttrycka sig i skrift och använda den i olika sammanhang är inte enbart positiv för språkutvecklingen utan också för elevens totala utveckling. Skrivförmågan gynnar den kognitiva, den emotionella och den sociala förmågan hos elever, menar Strömquist (2007, s. 15). Vidare påpekar författaren att skrivförmåga hos elever är ett betydelsefullt redskap för att inhämta och förmedla kunskap. Syftet med att skriva är också socialt betingat eftersom eleven som skriver deltar i ett samtal, påpekar Säljö (2010, s. 87). Björk och Liberg (1996, s. 17) betonar att undervisning inom samtliga ämnen i skolan kräver förmågan att kunna förmedla sina kunskaper genom skrift. Även Mehlum (1995, s. 28) konstaterar att skrivförmågan är viktig, och att lärare bör ha en förståelse över hur de utvecklar elevers språkutveckling. Författaren menar också att språkförmågan och ämnesbehandlingen hos elever är ofullständiga i relation till den vuxna skrivförmågan, men signalerar på vilket stadie i sin utveckling de befinner sig på. Det betyder inte att elevernas texter är bristfälliga. Innehållet och språket är ett uttryck för det stadie där lärarens uppgift blir att hjälpa eleverna vidare till nästa stadie (Mehlum, 1995, s. 26).

För att elever ska kunna utveckla sitt skrivande och ta sig till nya stadier framhäver Molloy (2008), upprepade gånger i sin undersökning, vikten av att elever ges möjlighet till reflektion. Eleven ska reflektera över vilket stadie hon eller han befinner sig på i syfte att se sitt eget lärande. Detta menar författaren ska ske med svenskläraren som stöd. Vidare bör elever ges möjlighet till reflektion över *hur* de har lärt sig något som de inte kunnat tidigare (Molloy, 2008). När detta sker får elever en metakognitiv kunskap om sitt eget lärande, vilket leder till att elever kan ta ansvar för sitt skrivande. Det leder i sin tur till skriftspråkutveckling (Björk & Liberg, 1996, s. 115).



Strömquist (2007, s 17 f) har i sin undersökning funnit att elever har svårt för att utveckla ett ansvarstagande för sina produkter, då de sällan ges tid till förberedelse och efterarbete, det vill säga bearbetning av sina texter. I undersökningen framkom det också att ett stort antal elever inte behärskar regler som gäller för textutformning i formellt skrivande. Författaren drog slutsatsen att majoriteten av eleverna misslyckades med att följa dessa regler då de inte behärskade skriftnormer. Framträdande i elevernas sätt att skriva var också att de skrev på ett rörigt sätt och saknade konsekventa strategier i användandet av styckeindelning (Strömquist, 2007, s. 79 f). Anward (1989, s. 95) påpekar att skrivutveckling inte enbart innefattar att behärska grammatik, meningsbyggnad, styckeindelning eller att utöka sitt ordförråd. Elever ska också successivt bygga upp språkliga repertoarer av språkliga verksamheter. I vilken språklig verksamhet texten produceras beror på vilken repertoar eleven har tillgänglig, och i vilken situation skrivandet av texten sker (ibid.). Svedner (2010, s. 143) beskriver skrivutveckling utifrån två perspektiv: den kvantitativa och den kvalitativa utvecklingen. Det kvantitativa perspektivet innebär att elever lär sig att behärska olika typer av genrer. Det kvalitativa perspektivet innebär däremot att elever gör framsteg och utvecklas inom de kvantitativa ramarna. Då elever når en balans mellan de kvalitativa och kvantitativa perspektivet menar Svedner (2010, s. 146) att en progression uppstår.

Svedner (2007, s. 143) och Strömquist (2007, s. 107) uttrycker att elever bör tränas i att skriva olika typer av texter. Det ska ske i olika sammanhang, syften och i olika textmängd för att utveckla skrivandet. Målet med skrivundervisningen bör vara en progression ”dels mot ett brett register, det vill säga behärskandet av många olika typer av texttyper, dels mot ett allt mer avancerat och säkert skrivande inom respektive texttyp” (Strömquist, 2007, s.108). Vidare beskriver Allard och Sundblad (1989) att språkutveckling sker genom att elever ”upptäcker en språklig aspekt, formar en hypotes om dess användning och regelmässighet, generaliserar den in i absurdum för att pröva dess hållbarhet och korrigerar sig sedan mot det gängse språkbruket” (s.220). Då elever får möjligheten att pröva sig fram och skriva olika typer av texter ökar förståelsen för olika texttyper. Enligt styrdokumentet bör lärare möjliggöra att elever ges tillfälle till att skriva olika texttyper och ta ansvar för dem.

### **3.2 Förankring i styrdokumentet**

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011, s. 9) står det beskrivet att skolan har ett flertal uppdrag gällande elevers språkutveckling. Ett uppdrag är att ge rika möjligheter för elever att samtala, läsa och skriva för att utveckla sina möjligheter

att kommunicera. Således ska elever få tilltro till sin språkliga förmåga. Denna möjlighet är viktig att skapa då sambandet mellan språk, lärande och identitetsutveckling är stark. En av skolans mål är ”att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Skolverket, 2011, s. 18). Därför ska läraren ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan” (Skolverket, 2011, s. 15). Lundahl (2011, s. 157) beskriver att en elev måste få möjlighet att revidera sina arbeten för att känna ansvar över sina prestationer och resultat. Elever behöver också ges chansen att visa upp sin kunskapsutveckling i mer kvalitativa former, varav text är en form.

I kursplanen för svenska i grundskolan står det under *Syfte* att undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Undervisningen ska även ”syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa [...] texter, enskilt och tillsammans med andra” (Skolverket, 2011, s. 223). Vidare uttrycker Skolverket (ibid.) att eleverna ska:

[...] ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier.

Genom undervisningen i ämnet svenska betonas det att eleverna ska ges förutsättningar till att utveckla olika förmågor, vilka enligt Skolverket (2011, s. 222 f) är att:

[...] formulera sig och kommunicera i tal och skrift [...] anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang [...] och urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer.

Vidare står i det centrala innehållet för årskurs 7-9 (Skolverket, 2011, s. 225 f) att eleven bland annat ska få arbeta med:

strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. [...] Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter. Redigering och disposition av texter med hjälp av dator. [...] Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar.

Sammanfattningsvis framträder både det processinriktade arbetet och elevens ansvar för sin inläring i läroplanen. Det går även att tyda olika delar som disposition, innehåll och språkriktighet, vilka eleven ska utveckla inom skrivundervisningen (Skolverket, 2011, s. 222 ff).

### 3.3 Respons som verktyg för skrivutveckling

Samtliga författare vilka studien refererar till använder olika begrepp för liknande fenomen. Dessa begrepp är *feedback*, *gensvar*, *respons* och *skriftlig respons*. Feedback, betonar Lundahl (2011, s. 127), är kärnan i bedömning för lärande. Författaren menar att en förutsättning för att feedback ska leda till lärande är att läraren analyserar hur skillnaden mellan elevens nuvarande kunskaper och det förväntade målet ska kunna överbryggas. Författaren redogör för att feedback både kan ske muntligt och skriftligt, dock utgår vi i denna studie från den skriftliga responsen. Detta hindrar dock inte att samtliga övergripande beskrivningar som rör respons inte är användbara vid de skriftliga läraråterkopplingarna.

Askew och Lodge (2000, s. 13) betonar att lärande stöttas och sker genom olika processer där feedback är en av dessa. Författarna menar att feedback ska fungera som ett redskap i undervisningen i syfte att främja elevers inläring. Även Sandin (2009, s. 59) anser att det övergripande syftet med respons är att hjälpa elever att utvecklas i ämnet. De strategier som påverkar den pågående lärprocessen, exempelvis att ge respons, ingår alla i den *formativa bedömningen*, som syftar just till att utveckla eleven i processen och leda denna framåt. Motsats till den formativa bedömningen är *summativ bedömning* vilken utgör ett summerande slutomdöme, exempelvis terminsbetyg (Hult & Olofsson, 2011, s. 19). Dessa två bedömningsformer utesluter inte varandra, dock bör den formativa bedömningen vara ledande fram till termins- eller kurslut, anser Lundahl (2011, s. 55). Brookhart (2008, s. 1 f) betonar att feedback är betydelsefullt inom formativ bedömning, detta genom att bedömningen informerar både läraren och eleven om var eleven befinner sig i relation till de uppställda målen. Hargreaves, McCallum och Gipps (2000, s. 21) hävdar att feedback som inte har någon formativ effekt på lärandet inte kan betraktas som feedback eftersom det inte sker någon progression i lärandet hos eleven.

Det finns enligt Lundahl (2011, s. 127) tre typer av respons varav den första är *överblickande*. Den informerar inte om vad ett fel består i utan signalerar endast överblickande att något inte är rätt. Den andra varianten är *diagnostisk* som till skillnad från den första visar var svårigheten uppstår men saknar dock åtgärdande information. *Formativ återkoppling*, vilket är den tredje typen, bidrar till förståelse för hur eleven ska gå tillväga för att nå målen. I den formativa återkopplingen bör fokus läggas på nya strategier och tankemodeller men även syfta till att elever inte upprepar tidigare misstag. Den sistnämnda återkopplingen är vad

författaren anser att lärare ska arbeta med. Den ska även vara informationsrik, frekvent och stå som material för bearbetning och vidareutveckling (Lundahl, 2011, s. 128).

### **3.3.1 Respons i praktiken**

För en informationsrik återkoppling krävs bland annat att läraren i sina skriftliga omdömen utgår ifrån tre feedbackriktningar: ”vad eleven är nu, vart eleven ska (målen), och hur eleven ska komma dit” (Lundahl, 2011, s. 128). Dessa frågor betonar Brookhart (2008, s. 1 f) att elever bör vara medvetna om och få besvarade genom formativ bedömning, i vilken respons ingår. Denna framåtsyftande återkoppling bör enligt Lundahl (2011, s. 130) vara regelbunden för att eleverna ska kunna hålla sitt lärande på rätt kurs. Vidare menar författarna att om bedömningen ska ge en effekt på lärandet behöver den integreras i undervisningen och genomföras frekvent. Särskilt viktig, menar Lundahl (2011, s. 63), blir den frekventa återkopplingen för elever i behov av särskilt stöd då de behöver tydligare och kortare uppgifter som eleverna inom kort behöver få återkoppling på. Molloy (2008, s. 321 f) anser också att elevers texter med kommentarer bör sparas i syfte att ge möjlighet till ett processinriktat arbete. Då elever går tillbaka till sina föregående texter med tillhörande respons får de en överblick över sin skrivutveckling. Detta kan i praktiken ske genom att varje elev får en mapp att spara dessa i, vilket Molloy (ibid.) benämner som *portföljmetodik*. Författaren menar att denna metodik ingår i det processinriktade arbetssättet samt att det kan ge positiva effekter på elevers skrivutveckling, och lärares bedömningsarbete.

Vid rättning och respons av elevtext finns det fyra perspektiv att utgå från. Det första, och mest väsentliga, är det *holistiska perspektivet* vilket innebär, enligt Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 152), att lärare i respons av elevtext utgår från helhetsintrycket. Inom perspektivet bedömer läraren hur väl texten förhåller sig till genre och budskap. Det andra perspektivet är *innehåll* och *textanvändning*. I denna punkt granskar läraren om innehållet i texten svarar mot uppgiftens syfte där olika perspektiv framförs och produktens självständighet. Vidare granskas textens *disposition* och *sammanhang*. Textens struktur ska vara genomtänkt och väl disponerad och en tydlig inledning, huvuddel och avslutning ska gå att urskilja. Texten ska också vara sammanhängande, bland annat genom styckeindelning och sammanhangssignaler. Slutligen betraktas elevtexten utifrån *språk* och *stil*. Elevtextens språkriktighet står i fokus och grammatiska fenomen som meningsbyggnad, ordval, och interpunktion betraktas. Läraren undersöker också textens stilistiska medel och bedömer dem i förhållande till genren (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh, 2005, s. 19-27).

Det finns mycket skrivet om hur skriftliga lärarkommentarer bör utformas, dock finns inte lika mycket skrivet om hur det sker i praktiken. Språkforskaren Bergman-Claesson (2003, s. 99 ff) har i sin rapport funnit tre olika arbetssätt hos tre gymnasielärare angående skriftlig respons i praktiken. Det som skiljer de tre deltagande lärarna åt är vad de väljer att fokusera på i sin respons, samt vilka syften de har med sin återkoppling. En av lärarna anser att ge beröm, höja elevens självkänsla och att skapa en god kontakt mellan lärare och elev är det mest väsentliga. Dessa uppmuntrande kommentarer skrivs under elevtexten. Att förhålla sig väl till de språknormer som existerar, anser den andra läraren som det mest väsentliga att lyfta fram i sin respons till eleven. Responsen sker genom att markera språkfel i elevtexten. Den tredje läraren fokuserar huvudsakligen på innehåll och hur väl eleven följt en särskild genre genom att kommentera på ett enskilt dokument. Sammanfattningsvis menar Bergman-Claesson (ibid.) att skillnaderna hos lärarna beror på personlighet hos lärare, samt olikheter hos elever och skolor.

Vidare betonar Strömquist (2007, s. 112) att elevtexter bör rättas varsamt och att responsen ska uppmuntra till elevers fortsatta skrivande. Författaren belyser att svensklärare bör visa respekt för elevers språk vid rättning och genomgång av elevtext. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 173) påpekar att lärare bör resonera kring valet av *var* han eller hon placerar kommentarerna: i elevens text, i marginalen, i slutet elevtexten eller på ett separat papper. Författarna uppmärksammar också vikten av att svensklärare bör resonera kring hur mycket av elevtexten de ska anmärka på. Strömquist (2007, s. 112) uttrycker likande tankar och belyser *selektivt rättande* som strategi. Strategin innebär att läraren tar hänsyn till individen och att läraren väljer ut specifika delar för rättning, istället för att markera allt. Att rätta och markera allt för stora delar i en elevtext kan leda till att elevens redan dåliga självkänsla försämras ytterligare. Elever bör få information om vad de är bra på, inte enbart vad de behöver förbättra eller vad de har gjort fel. Dock poängterar Strömquist (2007, s. 112) att det finns elever, vanligen äldre mer avancerade skribenter, som önskar en mer ingående språklig respons. Dessa elever bör ges den grundliga språkgranskning som de efterfrågar.

Vid lärares sammanfattande kommentarer till en elevtext är det viktigt att formulera dem så att texten och läsaren framhävs, snarare än eleven, anser Palmér och Östlundh-Stjärnegårdh, 2005, s. 173). Lundahl (2011, s. 132) framför ytterligare ett mål med återkoppling vilket är att få eleverna att resonera kring sin text utifrån den kommentar de ges. Författaren betonar också värdet av att låta elever bearbeta sina texter utifrån den återkoppling de ges. Detta för att

kommentarerna ska vidareutveckla elevers lärande. Som tidigare nämnts beskriver Brookhart (2008, s. 1 f.) feedback som en del i den formativa bedömningen. Författaren menar att det endast är när feedback används formativt som den gynnar elevers lärande. Nedan följer författarens beskrivning av positiva effekter av feedback:

Good feedback helps students become more self-regulated learners. Good feedback gives students the help they need to become masters of their own destiny when it comes to learning. And finally, feedback is good only if students do learn and become more motivated and your classroom becomes a place where feedback about learning is valued (Brookhart, 2008, s. 113).

Sammanfattningsvis menar ovanstående författare att när feedback används på rätt sätt blir den ett pedagogiskt redskap för elevers lärande.

### **3.4 Kritiska aspekter av feedback**

Jönsson (2011, s. 213) lyfter fram flera kritiska aspekter gentemot feedback i undervisningen. En kritisk aspekt är att elever riskerar att bli osjälvständiga om de hela tiden serveras feedback och förslag på förbättringar av endast läraren. Detta menar författaren inte sker i samma utsträckning om elever ges möjlighet att arbeta aktivt med mål och kriterier till vad de själva presterar. Vidare hävdar Bergman-Claeson (2000, s. 10 ff) att lärare inte alltid är konsekventa i sina skriftliga kommentarer på elevers texter. Författaren menar att ett vanligt förekommande fenomen bland lärarkommentarer är att de innehåller hänvisningar om vad som är rätt och fel, ofta med en röd penna. Att enbart markera fel i elevernas texter benämner Hofvendahl (2010, refererad i Lundahl, 2011, s. 58) som *rödpenneaktighet*. Vidare beskriver Lundahl (ibid.) att denna mentalitet strider mot vad vi nu vet om feedbacks positiva effekter. Framträdande är också att lärares skriftliga kommentarer är intetsägande, motsägelsefulla eller missvisande, belyser Bergman-Claeson (2000, s.10 ff). Vidare menar författarna att lärare stundtals tvärtom tenderar att ge sina elever enbart positiva kommentarer. I teorin tycks positiva kommentarer vara givande för elevernas självkänsla. I praktiken gynnar det nästan uteslutande de elever som redan är positivt inställda till att skriva. Författarna belyser dock att kommentarerna sällan påverkar elevernas skrivutveckling, oavsett om de är positiva eller negativa.

Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 153) menar att bedömning som endast fokuserar på bristerna i en text kan resultera i att vissa elever känner sig bedömda som person, framförallt då det gäller texter som innehåller elevernas egna personliga tankar och känslor. Författarna (ibid.) betonar därför att man som lärare måste kommentera den varsamt samtidigt

som det är viktigt att vara tydlig och konstruktiv så att bedömningen bidrar till elevens skrivutveckling. Vidare påpekar Lundahl (2010, s. 56) att respons i form av bestraffningar, belöningar och beröm inte ger någon ledning om den kunskap som ska inhämtas. Även värderande respons bör undvikas, detta kan vara adjektiv likt *bra*, *utmärkt*, *strålande* eller vara kortfattade ord, exempelvis *okej* (Lundahl, 2011, s. 128). Dessa typer av respons bidrar till att elevernas uppfattningar om sig själva påverkas eftersom ”så som de oftast blir bedömda, så kommer de också att uppfatta sig själva” (Lundahl, 2011, s. 57).

Att somliga lärare lägger sitt fokus på att rätta stavfel och interpunktionsfel istället för mer övergripande och allvarligare fel, menar Bergman-Claeson (2000, s. 10 ff) beror på tidsbrist. Andersson (2011, s. 200) har i sin undersökning angående skriftlig respons dragit slutsatsen att majoriteten av de deltagande lärarna är positiva till skriftlig respons. Dock poängterar författarna att det finns ett antal lärare som inte anser lärarkommentarer som viktiga redskap för lärande. Dessa lärare har i undersökningen exempelvis avfärdat lärarkommentarer som ”Trams!” eller ”Onödigt jobb” (Andersson, 2011, s. 200). Dessa uttryck beror delvis på att lärarna upplever det problematiskt att konstruera konstruktiv kritik till elever, särskilt till elever i behov av särskilt stöd. Bergman-Claeson (2000, s. 10 ff) hävdar att en annan orsak till att lärare är negativt inställda är att de sannolikt inte har genomgått någon särskild utbildning för respons. Lärarna har heller inget gemensamt språk om språket. Författaren betonar att lärare bör utforma ett gemensamt kärnfullt metaspråk, som är begripligt för såväl lärare som elev. På grund av denna avsaknad blir det även svårare för eleven att förstå kommentarer då de är svårbegripliga. Sandin (2009, s. 59) betonar dock att den optimala kommentaren inte existerar eftersom elever tolkar på olika sätt.

Vidare menar Lundahl (2011, s. 146) att feedback ska utmana elever att utveckla sitt skrivande genom att bland annat ställa frågor till elevtexterna, i syfte att låta elever bearbeta texterna. Dock framhäver Björk och Liberg (1996, s. 132) att somliga elever upplever det problematiskt att svara på avancerade frågor som ligger utanför deras egen förståelse. Dessa elever menar Allard och Sundblad (1989, s. 227) även har svårt att förstå att en text ska bearbetas eftersom de anser sig färdiga när de har lämnat in den. Flertalet elever anser också att de inte kan eller behöver utvecklas mer vilket gör att lärarkommentarerna inte har någon betydelse för dem. Strömquist (2007) hävdar att ”[e]levernas engagemang avtar i takt med att den rättande rödpennans suveränitet blir allt starkare, och så småningom blir resultatet av lärarens ofta ohemula arbetsinsatser förströdda konstateranden och ointresserade

axelryckningar från elevernas sida” (s.119). Författaren menar således att detta sätt att ge respons på elevtext får en negativ inverkan på såväl elevens självkänsla som skrivlust och gynnar inte skrivutvecklingen. Bergman-Claeson (2000, s. 10 ff) kompletterar med att påpeka att när lärarna ger torftiga kommentarer som inte gynnar elevernas lärande hamnar i värsta fall flera timmars arbete i papperskorgen. Författaren avslutar sin artikel med att poängtera att kommentarer bör bygga på den enskilda lärarens engagemang, språkkänsla och uppfinningsrikedom. Inte enbart rättning med den röda pennan ska ske om den ska främja elevens skrivutveckling.

### **3.5 Den sociokulturella teorin**

Vår studie tar avstamp i den sociokulturella teorin, formad av den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij (Säljö, 2010, s. 104). Vygotskijs teori vilar på kunskapen om att allt lärande och all utveckling sker inom ramen av kulturella sammanhang, i direkt eller indirekt samspel med andra (ibid.). Vidare menar Kroksmark (2011, s. 454) att språket är den mest unika beståndsdel i vår kunskapsbildning och kommunikation. Genom förmågan att kommunicera blir vi följaktligen delaktiga i att beteckna och beskriva omvärlden i meningsfulla sammanhang och aktiviteter, belyser Säljö (2010, s. 87). Vidare uttrycker Kroksmark (2011, s. 450) att människan använder sig av olika verktyg för att tolka och konstruera sin omvärld, språket är ett av dessa verktyg.

Säljö (2010, s. 119) menar att människan konstant är i förändring och möjligheten att utveckla kunskaper och erfarenheter i samspelessituationer alltid existerar. Kroksmark (2011, s. 450) menar även att individen lär sig handlingar kollektivt för att sedan kunna utföra dem på egen hand. Att i samspel med andra förvärva en kunskap som individen tidigare inte besatt är en teori som benämns den *proximala utvecklingszonen* eller den *närmaste utvecklingszonen*. Teorin, skapad av Vygotskij, menar Säljö (2010, s. 120) ligger till grund för allt lärande och all utveckling. Den *proximala utvecklingszonen* innebär att lärandet utgår ifrån tre stadier, förklarar Vygotskij (1978, s. 87). På det första stadiet utvecklar individen olika förmågor med hjälp av någon som redan förvärvat de specifika förmågorna. På nästa stadie utvecklar individen en särskild förmåga, där individen kan lösa olika problem utan hjälp. Slutligen på det tredje och sista stadiet menar Kroksmark (2011, s. 451 f) att förmågorna är automatiserade och internaliserade. I skolan är det huvudsakligen lärare men även kamrater som är de aktörer som besitter olika förmågor, vilka eleven i samspel med dessa ska förvärva. Författaren menar att eleven själv måste vara delaktig i processen så att dennas begrepp blir



tydliga. Utan formuleringar kan varken läraren eller eleven avgöra nästa steg i utvecklingen. Läraren måste synliggöra vart eleven ska (Kroksmark, 2011, s. 452).

Björk och Liberg (1996, s. 13) påpekar vikten av samspelet mellan lärare och elev samt lärarens roll i undervisningen. Ett gott samspel och undervisning menar författarna är viktiga komponenter för elevers utveckling. Samma förhållningssätt framhäver Norberg-Brorsson (2007, s. 44) i sin avhandling och menar att kunskap skapas i samspel med andra. Samspelet sker inte endast elever emellan utan även mellan lärare och elever, som delvis sker genom den skriftliga respons elever tar emot och bearbetar. Elevers färdigheter utvecklas när de utövas och skrivlusten växer hos elever när de har mottagare som läser och reagerar på det skrivna (Strömquist, 2007, s. 38). Då elever får beskrivande och informationsrik respons uppstår en dialog kring ett kunskapsområde, vilket leder till att det blir möjligt att blicka framåt mot nya mål, menar Lundahl (2011, s. 128). Vidare sammanfattar Björk och Liberg (1996) skrivutveckling kopplad till Vygotskijs proximala utvecklingszon genom att uttrycka att "[d]et som ett barn kan klara av tillsammans med andra i dag, kan han eller hon klara på egen hand i morgon" (s.13). Därför är det av vikt att lärare ger informativ och framåtsyftande respons som möjliggör för elever att lösa tidigare problem och därigenom utveckla sitt skrivande.

## 4 Metod

I denna del ges en beskrivning av vilken forskningsmetod och intervjumetod som använts för undersökningen samt en presentation av tillvägagångssätten. Här ges även en presentation av urvalet och avgränsningen som legat till grund för genomförandet. Avslutningsvis redogörs för hur data har analyserats och de etiska riktlinjer som har följts.

### 4.1 Kvalitativa intervjuer

Vi valde en kvalitativ metod för att på bästa möjliga sätt uppfylla studiens syfte och besvara frågeställningarna. Backman, Gardelli, Gardelli och Persson (2012, s. 298) beskriver att kvalitativ forskning intresserar sig för hur något är och vilka egenskaper något har. Vidare menar författarna (ibid.) att denna metod, oftast i humanvetenskapen, vill studera människors uppfattningar och upplevelser av omvärlden. Yin (2013, s. 20) menar även att en kvalitativ metod utmärker sig genom förmågan att återge respondenters synsätt och åsikter kring ett ämne. Eftersom vi i denna studie är intresserade av beskrivningar och upplevelser av ett fenomen är den kvalitativa metoden lämplig. Vi genomförde muntliga intervjuer som enligt Backman et al (2012, s. 307) är en vanlig metod inom kvalitativ forskning.

Samtliga genomförda intervjuer var semistrukturerade vilket Backman et al (2012, s. 308) beskriver är när intervjuaren har ett antal förbestämda frågor men anpassar ordningen till enskild intervjusituation. Hit hör också att intervjuaren låter intervjusvaren vara längre och friare. Denna metod valdes för att nå ett djup i respondenternas svar. Genom att formulera öppna frågor kopplade till studiens syfte och frågeställningar nås en hög grad av validitet eller giltighet, menar Bell (2006, s. 117). Den semistrukturerade intervjun innebär också att frågorna till grunden är de samma för alla respondenter, dock kan följdfrågorna vara olika beroende på intervjusituation. Denna variation hör till vad Bell (2005, s. 117) benämner som *reliabilitet* eller *tillförlitlighet*, vilket är ”ett mått på i vilken utsträckning ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen under i övrigt lika omständigheter”.

Vi valde att dela upp lärarintervjuerna oss emellan för att sedan genomföra intervjuerna enskilt, en lärare per intervju. Eleverna intervjuades i fokusgruppsintervjuer i fyra grupper med fyra deltagare i vardera fokusgrupp. Yin (2013, s. 144) menar att en fokusgruppsintervju består av olika individer som har en gemensam erfarenhet av ett fenomen. Dessa personer medverkar i en gemensam gruppintervju. Bell (2006, s. 164) påpekar att det finns en risk med intervjumetoden då någon eller några i gruppen kan påverka extra mycket eller ta över

ledarskapet. Detta kan följaktligen påverka deltagarnas svar. Vidare menar dock Yin (2013, s. 145) att en av fördelarna med fokusintervju är att personer som vanligtvis upplever obehag av att tala enskilt kan i en grupp lättare uttrycka sina åsikter.

## **4.2 Urval och avgränsning**

De lärare och elever som deltagit i studien är från fyra olika högstadieskolor i en kommun i södra Sverige. Antalet deltagande respondenter var fyra svensklärare och sexton högstadieelever. För att få ut relevant information för vår studie valde vi medvetet lärare som vid första telefonkontakt hävdade att de regelbundet arbetar med olika former av skriftlig respons på elevtext. Av en händelse råkade samtliga lärarrespondenter vara kvinnliga. Elevrespondenterna i fokusgruppsintervjuerna var elever till de intervjuade lärarna, detta i syfte att få elevernas upplevelser av lärarnas arbete med respons. Vi valde att låta elever i årskurs 8 och 9 delta i fokusgruppsintervjuer. Avgränsningen till dessa två årskurser styrdes av studiens intresse för elevers upplevelser av respons. Vi och lärarrespondenterna ansåg inte att elever i årskurs 7 har skrivit och mottagit respons, på högstadiet, i lika stor utsträckning som äldre elever. De har därför inte samma förutsättningar att kunna reflektera över respons i syfte att delge oss riklig information. I vår studie valde vi att avgränsa oss till att undersöka skriftlig respons som ges av lärarna på elevernas skriftliga framställningar då det hade varit för omfattande att undersöka både den skriftliga och muntliga respons som eleverna ges på olika former av framställningar i svenskundervisningen. Tidsomfånget för studien låg till grund för avgränsningen.

## **4.3 Genomförande**

Innan insamling av data kontaktade vi olika skolor via mail och telefon i syfte att finna lärare som är positivt inställda till att vara respondenter i vår studie. De svensklärare som ville delta i studien valde i sin tur att informera sina elever för att finna frivilliga elevrespondenter. Då lärarna funnit elevrespondenter för studien bokade vi tid och datum för genomförande av intervjuerna. Då samtliga lärarrespondenter arbetar på olika skolor genomfördes intervjuerna enskilt med dem, dessutom med en intervjuare. Fördelen med att inte vara två intervjuare var också att undvika att respondenterna hamnar i underläge där intervjusituationen kan uppfattas som ett förhör. Därefter genomfördes fokusgruppsintervju med eleverna.

Både lärarintervjuerna och fokusgruppsintervjuerna inleddes med neutrala frågor i syfte att etablera en god kontakt med respondenterna. De inledande frågorna menar Bell (2006, s. 159)

är viktiga för att respondenterna ska känna sig bekväma i intervjusituationen. Vi valde att spela in samtliga intervjuer då vi i resultatet återges respondenternas svar ordagrant. Både lärarintervjuerna och elevintervjuerna tog i genomsnitt 20-30 minuter att genomföra.

#### **4.4 Bearbetning av data**

Bearbetning av data skedde i flera steg, varav det första var att lyssna till samtliga inspelade intervjuer för att sedan transkribera dem. Transkriberingen skedde detaljerat då respondenternas autentiska uttalanden skrevs ner ordagrant och talspråkligt. Detta menar Bell (2006, s. 165) leder till att studiens reliabilitet ökar. Vi valde att inte transkribera sådant i intervjun som låg utanför studiens syfte, exempelvis respons inom andra ämnen. Denna sortering är vad Backman et al (2012, s. 316) benämner som *datareduktion* och menar att det görs i syfte att förenkla och avlägsna data för att finna mer generella tendenser för studiens syfte. Därefter sammanfattades all data i syfte att synliggöra mönster och hitta orsakssamband. Författarna menar att metoden leder till bättre förståelse och tydligare presentation av data i resultatet. Urval av relevant data styrdes av studiens syfte och frågeställningar. Data lästes och analyserades återigen för att ta ut meningsbärande enheter. Patel och Davidsson (2003, s. 122) betonar vikten av att kategorisera data för att gränser ska kunna skönjas och att en relation ska kunna synliggöras mellan kategorierna. Genom att kategorisera fann vi ett flertal mönster och teman i intervjusvaren. Under kategoriseringsarbetet slog vi samman vissa kategorier och andra delades upp. Vi valde att kategorisera samtliga respondenters uppfattningar i positiva och negativa uppfattningar utefter studiens frågeställningar. Därefter delade vi in data från kategorierna *vad*, *hur* och *varför* lärarna ger respons på elevernas skriftliga framställningar.

#### **4.5 Etiska ställningstaganden**

Vetenskapsrådet (2002) lyfter fyra forskningsetiska krav vilka bör följas inom forskningen och vid insamling av information. Dessa principer ska följas i syfte att ge normer för förhållandet mellan forskaren och deltagande i en studie (Vetenskapsrådet, 2002, s. 6). Det första kravet innebär att den som utför en studie har skyldighet att informera undersökningsdeltagare om syftet med studien och vad som händer med den information som samlas in. Detta krav benämner Vetenskapsrådet (2002, s. 7) som *Informationskravet*. Kravet följdes då samtliga deltagare blev informerade om syftet med vår studie och att de skulle bli ljudinspelade, redan vid den första kontakten med respondenterna.

Det andra kravet Vetenskapsrådet (2002, s. 9) lyfter är *Samtyckeskravet*, vilket innebär att den som utför studien är skyldig att inhämta deltagarnas samtycke. Då en undersökning innefattar frågor av privat eller är av etiskt känslig natur, eller personer under 15 år, krävs målsmans godkännande. Då våra intervjufrågor enbart var skolrelaterade och inte handlade om elevrespondenternas privatliv, behövde vi inte målsmans godkännande. Vi fick godkänt att genomföra intervjuerna med eleverna genom samtycke av lärare, vilket är tillåtet att göra då lärare kan vara företrädare för elever, menar Vetenskapsrådet.

Vidare tar Vetenskapsrådet (2002, s. 12 f) upp *Konfidentialitetskravet*, vilket betonar att deltagares uppgifter ska ges konfidentialitet, och personuppgifter ska inte kunna spåras av utomstående. Relaterat till *Konfidentialitetskravet* tar Vetenskapsrådet (2002, s. 14) upp det fjärde, och sista, forskningsetiska kravet, *Nyttjandekravet*. Den information som framkommer i en intervju får endast användas för forskningsändamål och inte utlånas för kommersiellt bruk eller i andra syften än i forskningsändamål (ibid.). Vi har följt dessa krav eftersom det inte är möjligt att identifiera deltagarna i vår studie då information gällande skola, stad och namn är anonymiserade. Den information vi samlat in har enbart använts för forskningsändamål. Vi kommer inte att återanvända intervjuerna i framtida studier.

## 5 Resultat

I denna del presenteras resultatet utefter studiens frågeställningar. Fingerade namn används för lärarna. Eleverna ges inte fingerade namn, eftersom de är för många, utan benämns som elev, eleverna eller eleven. Vi anser det heller inte relevant vilken elev som säger vad, utan det är elevernas generella uppfattningar vi vill presentera. De fingerade namnen till lärarrespondenterna är Lena, Ida, Sara och Elisabeth. Vi återger ordagrant respondenternas svar för att ge ett så autentiskt resultat som möjligt. För att underlätta läsningen har kommatecken, punkt och stor bokstav satts ut. Vid citat använder vi oss av markören [...] för att markera att citatet börjar mitt i en mening eller att delar av svaret har utelämnats. Avsnittet avslutats med en sammanfattning av resultatet.

### 5.1 Vad beskriver lärarna att de fokuserar på i den skriftliga respons de ger till eleverna, på vilket sätt ger de respons och varför?

Nedan redogörs för hur lärarna beskriver att de ger respons på elevernas skriftliga framställningar. Redogörelsen har delats in i två kategorier. I den första kategorin presenteras lärarnas beskrivningar av vilka metoder de använder när de ger respons och varför. Sedan presenteras lärarnas beskrivningar av vilka aspekter de fokuserar på i sin respons och varför.

#### 5.1.1 Metoder som används vid respons

I intervjuerna framkom det att lärarrespondenter använder sig av flera gemensamma metoder för hur de i praktiken ger respons på elevernas texter. En av dessa gemensamma metoder är matriser (se bilaga 1,2 & 3). De beskriver att matriserna är lättförståeliga för såväl de själva som för eleverna. I matriserna står det tydligt utskrivet vilka kvaliteter i relation till kunskapskraven eleven har uppnått i sin text. Att använda matriser, menar samtliga lärare, underlättar arbetsbördan vid rättningsarbetet då de inte behöver skriva långa utförliga kommentarer. Lena säger att:

Jag skrev mycket förr men nu när det blivit mer matrismodell känner jag att jag inte behöver det på samma sätt som innan.

Samtliga lärare säger också att de låter eleverna behålla sina matriser och att dem själva behåller en kopia av matrisen. I intervjuerna uttryckte samtliga lärarrespondenter att de inte har ett utarbetat system för hur eleverna ska återanvända lärarkommentarerna. Lena uttrycker exempelvis att det är upp till eleven själv vad han eller hon vill göra med sin kommentar. Elisabeth nämner portfolio som ett redskap för att spara både elevtext och kommentar i

eftersom eleverna då kan återanvända responsen och påminnas om deras utvecklingsområden. Dock arbetar Elisabeth inte utefter denna metod med anledning av att det är tidskrävande.

Vidare menar Ida, Elisabeth och Sara att de även väljer att skriva egna slutkommentarer i matrisen, medan Lena skriver sina kommentarer på post-it-lappar. Kommentarererna de själva formulerar innefattar vad de tycker eleven gjorde bra samt vad elever behöver bli bättre på i sitt skrivande. Elisabeth och Lena betonar att de arbetar efter metoden *Two stars one wish*. Metoden innebär, menar de, att eleven får information om två punkter de gjort bra, och en önskan om vad de kan utveckla till nästa skrivtillfälle. Samtliga respondenter uttrycker att slutkommentarer alltid skrivs för hand på papper. Ida säger att:

[...] jag skriver för hand, kanske lite slarvigt ibland men jag lämnar en liten kort text om hur jag uppfattat vad dom skrivit och börjar alltid med det positiva och vad dom har gjort i texten.

Som ett komplement till matrisen och den skriftliga kommentaren väljer också samtliga lärarrespondenter att kommentera i elevernas texter. Det varierar dock hur mycket varje lärare väljer att kommentera. Sara beskriver att hon lägger ner mycket tid på att kommentera direkt i elevernas texter och uttrycker att:

Jag kommenterar direkt på elevens produkt genom olika tecken på exempel stavfel och oklarheter i handlingen genom exempelvis streck, vågor och pilar. Eleverna vet om dessa tecken för vi har gått igenom dom på tavlan.

Sara menar att hennes markeringar är ett hjälpmedel för att tydligt se vad eleven är bra respektive mindre bra på. I motsats till Sara, menar Lena att hon är mer försiktig angående att markera direkt i elevernas texter. Hon förklarar att:

Jag skriver inte med röd penna utan gör mer en helhetsbedömning och går igenom texten och visar vad som är felstavat eller "här har du glömt en punkt", då skriver jag det i marginalen [...] markerar inte så mycket i texten på grund av den röda pennan och elevens självförtroende.

Elisabeth gör också markeringar i texten, men under skrivprocessen, där eleven får möjlighet att bearbeta sin text istället för att få alla markeringar samtidigt. Detta gör Elisabeth eftersom hon menar att det är det som ger bäst resultat. Sara hävdar också att hon ger eleverna skriftlig feedback under skrivprocessen, dock till de elever som hon beskriver som duktiga skribenter. Hon menar att det är den elevgruppen som är intresserade av att bli bättre skribenter. Däremot anser hon att de lågpresterade eleverna inte är lika intresserade av bli bättre skribenter då de inte visar intresse.

Som ett ytterligare komplement till matrisen och den skriftliga kommentaren sätter Lena ett summativt betyg på elevens matris. De andra lärarrespondenterna sätter inte betyg, dock menar de att eleverna får en uppfattning för var de befinner sig i relation till kunskapskraven genom matrisen. Efter att eleverna läst igenom sina texter med kommenterar väljer Lena och Ida att samla i dem igen, medan Sara och Elisabeth låter eleverna behålla sina texter.

### **5.1.2 Vad lärarna fokuserar på i sin respons**

Lärarrespondenterna nämner ett flertal gemensamma punkter som de lyfter fram när de läser en elevtext och sedan ger respons på. En gemensam nämnare som lärarna alltid lyfter fram i sin respons är huruvida eleven har följt en röd tråd eller inte. Ida menar att:

Ja om det är något som är helt avgörande så är det den röda tråden, annars blir det ju så förvirrande [...] jag brukar trycka på det, när man läser en text så ska man inte haka upp sig hela tiden eller gå tillbaka och läsa om tänka "nehe här förstår jag inte" och måste gå tillbaka.

Därefter uttrycker Ida också att hon lägger stor vikt vid textens inledning och miljöbeskrivningar. Vidare beskriver samtliga lärare att de även fokuserar på struktur och styckeindelning. Ida menar att somliga av hennes elever behärskar styckeindelning men för de elever som upplever det problematiskt kommenterar hon på det. Detta gör hon för att hon anser att struktur och styckeindelning är väsentliga delar i en text. Elisabeth poängterar även hon vikten av struktur för sina elever och förklarar att:

Vad jag alltid kommenterar är om jag tycker att det är rörigt, om jag tycker att de inte har strukturerat upp det på ett bra sätt.

Vidare påpekar Lena att det inte går att fokusera på för många delar samtidigt. Hon menar att hon väljer olika delar att fokusera på när hon ger respons, eftersom:

Man fokuserar på några delar i taget, beroende på vilken slags text de ska skriva, till exempel ska de skriva en argumenterad text så får man ju kolla efter tes och känslargument och så vidare, så det beror på textarten på vad jag bedömer.

Lena betonar att det i hennes respons inte är stavning eller språkregler som är i fokus, utan innehållet. Sara och Ida belyser även de innehållet i elevernas texter men lägger, till skillnad från Lena, större vikt vid stavning och språkregler. Sara uttrycker att hon fokuserar på:

Allt från ordval, stavfel till använd inte utropstecken efter varje mening eller dela in texten i stycken eller utveckla där jag skrev utveckla, förklara mer så det blir tydligare för läsaren, såna kommentarer kan det vara.

Angående ordval och stavfel menar Sara att hon alltid försöker uppmuntra eleven att utvecklas genom att exempelvis skriva i kommentaren att:



Läs böcker, slå upp ord du inte förstår och fråga mig och ta exempel från andra elevtexter och artiklar "låna fraser!" skriver jag, kolla på hur andra uttrycker sig, sno ord helt enkelt.

Dock är Sara, liksom de andra lärarrespondenterna, konsekvent i sin respons angående stavfel för de elever som har någon form av språkstörning, exempelvis dyslexi. För dessa elever hävdar samtliga lärare att det inte är nödvändigt att kommentera stavfel eftersom lärarna är rädda att det ska ge en negativ påverkan på elevernas självbild. Ida påpekar också att man som lärare bör ha respekt för elevers texter då somliga elever skriver om något personligt. Då menar hon att man som lärare har en skyldighet att inte enbart kommentera på stavfel, utan istället fokusera på innehållet. Annars menar Ida att det finns en risk att eleven känner att läraren inskränker på hans eller hennes personliga berättelse. Vidare anser hon att detta följaktligen kan leda till att eleven i framtiden får en negativ inställning till att uttrycka sig i skrift. Lena betonar även vikten av att alltid belysa det som är positivt i elevens text för att eleven ska vara medveten om vad han eller hon är bra på. Hon uttrycker att:

Det är så personligt det här med att skriva, så då måste man bli styrkt i det för att våga gå vidare och uttrycka dig och inte känna dig hämmad och då har du som lärare stor roll att uppmuntra och se till det positiva samtidigt som man får redogöra för vad de kan utveckla, svagheter alltså.

Elisabeth instämmer i att lärare bör vara varsamma när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Hon väljer att inte fokusera på alla brister i elevernas texter, utan väljer ut det som hon tror att eleven har möjlighet att förbättra. Elisabeth poängterar dock att hon fokuserar på flera olika delar i sin respons till de elever som är duktiga. Hon uttrycker att:

Är det en elev som kommit längre i skrivprocessen så försöker man ju liksom utveckla dom, men på ett högre plan. Man blir petigare och går ner på meningsnivå och kanske hur dom binder ihop bisatser.

Vidare påpekar Elisabeth att man bör ha varje enskild elev i åtanke när man som lärare väljer vad man ska fokusera på i sin respons. Hon menar att när en relation till eleven har byggts upp, kan man som lärare ha en aning om hur eleven kommer att ta emot sin respons.

## **5.2 Vilka effekter beskriver lärarna att deras skriftliga respons har på elevernas skrivutveckling?**

Denna frågeställning besvaras först genom en redogörelse av lärarrespondenternas beskrivningar av vad en god skribent är, alltså dit de vill att deras elever ska nå genom

skrivundervisningen och responsen. Därefter redogörs för respondenternas beskrivningar av den skriftliga responsens påverkan på elevernas skrivutveckling.

### **5.2.1 En god skribent**

När vi tillfrågade lärarrespondenterna om vad en god skribent är och hur de som svensklärare ser på skrivkompetens beskrev de olika färdigheter som en god skribent bör ha. Den förmåga som samtliga respondenter betonar och är eniga om är förmågan att kunna anpassa sitt språk till olika texttyper och till olika sammanhang. Lena menar att:

Elever bör kunna variera sig och anpassa sitt språk efter texten och känna sig trygg i det. framförallt i dagens samhälle när det är så mycket man ska kunna som bloggar, Twitter och så vidare, att det finns forum på ett annat sätt att få sin röst hörd och då är det viktigt att veta hur man gör det och vilka effekter det får på hur jag uttrycker mig.

Förutom att kunna skriva olika texttyper uttrycker lärarna vikten av att kunna anpassa själva språket och göra det läsvänligt för mottagaren. Lena sammanfattar samtliga lärares ståndpunkt i frågan genom att uttrycka:

Den viktigaste biten är att man kan uttrycka sig, att man har orden och att man då vet hur du ska använda orden, ha ett rikt ordförråd egentligen och att du kan använda, att du känner du kan använda orden på det sättet du vill så att budskapet kommer fram. Så jag känner mig trygg i det, att jag kan variera mina ord och få det sagt precis som jag vill ha det.

Lena och Ida anser dessutom det vara nödvändigt för en god skribent att förmå strukturera upp en text, genom exempelvis styckeindelningar. Samtliga lärare menar också att textens delar måste vara sammanhängande och läsbara. Ida betonar flertalet gånger vikten av att behärska den röda tråden i en text. Hon menar att den är väsentlig för skrivandet och skrivutvecklingen. Vidare menar Ida att hon arbetar intensivt med att låta sina elever träna på att skapa ett sammanhang i sina texter. Detta kan exempelvis, menar Ida, ske genom att eleverna får granska den röda tråden i både sina egna och i klasskamraternas texter. Hon uttrycker att:

[...] då ser jag att det här med sammanhängande text och en röd tråd och att innehållet går fram och att det är tydligt och inte förvirrande.

Slutligen påpekar Lena att en god skribent också bör ha förmågan att hantera verktyget för att skriva, alltså pennan eller datorn. Lena menar att ett annat verktyg för skrivförmågan är att eleven har ett gott ordförråd och att han eller hon i sin tur har förmågan att använda orden i rätt sammanhang.

### 5.2.2 Responsens effekter på skrivutveckling

När frågan om den skriftliga responsen har några effekter och i så fall vilka funderade samtliga respondenter länge över frågan innan de besvarade den. Det är enbart Lena som anser att hennes respons direkt gynnar elevers skrivutveckling, men hon menar också att arbetet kring respons bör utvecklas. Hon säger att:

Jag hoppas att de har det med sig när de skriver nästa text, att någonstans ska det vara ”ja just det läraren sa att jag skulle variera orden, jag använder alltid samma ord”. [...] jag känner att som lärare så kanske man bör bli bättre på att man under skrivandet påminna eleverna om det de skrev förra gången, påminna dem under i processen.

Vidare menar Elisabeth att hennes kommentarer på elevtexterna är viktiga eftersom hon får en överblick över hur eleven presterat och sätter ord på det. Eleverna, menar Elisabeth, får också en bekräftelse på att läraren läst deras texter. Dessutom uttrycker hon att kommentarerna också kan ses som vägvisare som visar vad eleven ska fokusera på till nästa skrivtillfälle, och vad eleven bör undvika och utveckla för att bli goda skribenter. Däremot ställer sig Elisabeth tillsammans med Ida och Sara skeptiska till om dessa slutkommentarer gynnar elevers skrivutveckling. Deras gemensamma uppfattning är att eleverna inte intresserar sig för slutkommentarerna som de får på sina skriftliga produkter. De elever som får respons genom matris eller ett slutbetyg, menar samtliga lärare, visar inget intresse av slutkommentarernas innehåll. Alla lärare betonar att de upplever att nästan alla deras elever enbart fokuserar på betyget på produkten, men ibland också på den positiva responsen i slutkommentarerna. Sara upplever angående slutkommentarerna att:

Det är inte viktigt för eleverna, jag tror inte att det är det, det är min känsla i alla fall. De ögnar ju igenom lite grann och sen frågar de om jag vill ha tillbaka den och jag säger ”nej behåll det är ju din text och din bedömning för jag har ju egen kopia” och de svarar då ”nej jag vill inte ha det, får man slänga den?” Så nej dom bryr sig inte.

Lena påpekar att somliga av hennes elever tar till sig kommentarerna medan majoriteten av hennes elever mest är intresserade av betyget:

Det tror jag, för det är i betyget du får bekräftelsen, för det är ju ändå dit du ska i slutändan. Det är det som ger dig värdet på det du presterat.

Att eleverna inte visar ett större intresse för de skriftliga kommentarerna leder till att Sara tappat motivation och mening med att skriva utförliga kommentarer. En annan faktor som ger en negativ inställning till att ge utförliga kommentarer är att det är tidskrävande, uttrycker samtliga respondenter. Detta leder följaktligen till att lärarna tenderar att ge eleverna muntlig respons som ett komplement till de skriftliga kommentarerna. Sara menar att:

Då känner man sig krass liksom. Varför ska jag lägga extra timmar på att skriva kommentarer om 2 av 60 elever bryr sig, då kan jag ju lägga tiden på muntlig respons för de elever som bryr sig i så fall.

Lärarna anser att den muntliga responsen är av större värde eftersom eleven lyssnar till vad läraren har att säga. Sara menar att eleven inte kan slänga den muntliga responsen i papperskorgen, som hon beskriver att flertalet av hennes elever gör med deras skriftliga kommentarer.

Vidare lyfter lärarna att kommentarerna är gynnsamma för deras bedömningsarbete då de kan utgå från dem vid den summativa bedömningen. Sara menar att de markeringar och kommentarer som eleverna får på sina texter är ett större hjälpmedel för henne som lärare än vad det är för elevernas skrivutveckling. Sara hävdar att kommentarerna inte främjar elevernas skrivutveckling eftersom:

Att dom utvecklar sitt skrivande för att jag har skrivit ”tänk på detta i fortsättningen”, nej, det kommer dom inte ihåg. Dom sparar ju inte sina kommentarer, så nej jag kan inte känna att det gör det.

Elisabeth och Sara uttrycker att den respons eleverna får i skrivprocessen har en större inverkan på elevernas skrivutveckling i jämförelse med de skriftliga slutkommentarerna. De menar att då kan eleven bearbeta sin text innan inlämning. Samtliga lärarrespondenter menar däremot att eleverna, mycket sällan, ges tillfälle till att bearbeta sina texter utefter de slutgiltiga kommentarerna och markeringarna i texten. Sara menar att det inte är någon större mening att låta eleverna bearbeta sin texter eftersom:

Jag rättar och ger kommentarer och markerar och då blir det MIN slutprodukt som eleverna lämnar in. Eftersom det är jag som har rättat [...] Det blir ju min text de lämnar in i slutändan. [...] Jag ser elevens progression i nästa text de skriver och inte i den bearbetade eftersom eleverna från första början har skrivit utifrån sin bästa förmåga.

Ida anger att en av orsakerna till att hon inte låter sina elever bearbeta sina texter efter inlämning är att de skriver för hand. Hon menar att när hon låtit sina elever bearbeta texterna möter hon misstycke från eleverna eftersom de tycker att det är problematiskt att skriva om texten för hand. Dessutom upplever hon att hennes elever har svårt att återgå till en, för dem, redan färdigskriven text.

### **5.3 Hur beskriver eleverna sina upplevelser kring den respons de ges på sina skriftliga framställningar?**

I denna del presenteras elevernas beskrivningar och upplevelser kring att få respons. Först redogörs för vad eleverna upplever att deras svensklärare fokuserar på i sin respons till deras texter, följt av på vilket sätt lärarna gör det. Slutligen redogörs för elevernas inställningar och upplevelser till de olika formerna som deras lärare använder som responsmetod.

#### **5.3.1 Responsens betydelse**

Likt lärarrespondenterna menar elevrespondenterna att de får respons till sina skriftliga framställningar genom matriser och genom markeringar i texten. Samtliga elever beskriver också att de får en skriftlig slutkommentar. Samtliga fokusgruppsdeltagare beskriver att det är viktigt att motta respons på något de producerat. Eleverna uttrycker att respons är viktig eftersom de annars inte vet vad de har gjort rätt respektive fel och vad de kan förbättra. De menar dessutom att det är tråkigt när återkoppling uteblir på en text som de lagt tid och engagemang på att skriva. En elev uttrycker att:

Jag tycker det är viktigt med respons för då kan man veta vad man ska förbättra och vad man gjort bra och då vet man ju att "aha det gjorde jag bra", och då kan jag fortsätta med det.

Vidare har eleverna åsikter om vad lärarna fokuserar på i sin respons. Ett antal elevrespondenter beskriver att exempelvis stavfel inte är så viktiga att anmärka på. Flertalet elever uttrycker att de uppskattar när lärarna inte markerar mindre fel, utan istället ser till innehåll och handling. En elev bekräftar detta genom att påpeka att:

Innehållet är viktigare än dom här svenska stavningsgrejerna.[...] skulle läraren bara markera stavfel så skulle det vara fullt med markeringar hos mig och hon har ju sagt till mig att jag behöver jobba med stavningen men att jag kan skriva bra berättelser och texter och det är det hon kommenterar på mest, så det är ju bra.

I intervjuerna framgår det också att det inte är enbart innehåll och stavfel som de ges respons på utan det kan även vara styckeindelning eller ordval. Detta sker för det mesta genom att lärarna markerar i elevtexterna, vilket det finns delade uppfattningar om. Några elever beskriver markeringar i texten som något positivt eftersom de tydligt ser vad de gjort fel på. Flertalet elever upplever dock att markeringar i texten förstör textens utseende. De menar också att det ibland kan kännas besvärligt när det är många markeringar i texten eftersom de då kan känna sig som dåliga skribenter. Följande elevcitat sammanfattar de negativa uppfattningarna kring markeringar i texten.

[...] jag tycker det är väldigt störande att liksom hon kladdar över hela pappret. Alla kanske inte tänker så men jag tycker det är dåligt när läraren markerar i min text.

De elever som är negativt inställda till markeringar uttrycker också en önskan om att de ska vara på ett separat papper eller i marginalen.

### **5.3.2 Matris som responsmetod**

Majoriteten av de intervjuade eleverna är positivt inställda till att få matriser huvudsakligen eftersom de kan tyda vilket betyg deras texter motsvarar. Samtliga elever beskriver att de förstår matrisens upplägg med nivåer och att varje nivå motsvarar ett betyg. En elev sammanfattar samtliga elevers tankar genom att uttrycka:

Man kan ju nästan räkna ut betyget, ifall man har övervägande del på C lite på E så har man ett D. Så hon fyller i med pennan i dom olika nivåerna men hon skriver inte ut betyget.

Betyget är också viktigt och roligt att få reda på, menar några elever eftersom de brukar jämföra sitt betyg med klasskamraterna. En elev beskriver att de innan brukade jämföra sina kommentarer. Numera jämför de matrisen och betyget med varandra istället.

Som tidigare nämnts upplever samtliga elever matrisen som viktig eftersom de får veta var de ligger någonstans i relation till kunskapskraven. Dock uttrycker flertalet elever matrisen som problematisk. Matrisen, menar de, är inte alltid lättförståelig då den innehåller svåra ord och formuleringar. En elev uttrycker att:

Det är ju typ såhär matrisspråk, det står ju i dom här matriserna ”du har väl underbyggda resonemang” och det står ju lite svåra ord så de är ju inte alltid man förstår, så man vet inte vad man ska förbättra.

Detta matrisspråk menar flertalet elever inte tillhör deras vardagliga språkbruk och bör omformuleras. Många elever uppger att de sällan frågar läraren vad dessa ord och formuleringar betyder eftersom de är mest intresserade av betyget. Eleverna upplever att när de har tittat på matrisen och gissat sig till ett betyg är matrisen inte längre viktig, och sparas sällan. Samtliga elever i fokusgrupperna uttryckte en önskan om kunna spara matrisen någonstans, helst hos läraren. Sparas matriserna och om läraren förenklar språket i dem tror eleverna att kommentarerna skulle utveckla dem mer i skrivandet. När fokusgrupperna tillfrågades om de skulle nöja sig med endast matrisen som respons svarade samtliga grupper att de inte skulle vara nöjda. Därav uttrycker eleverna att de också vill ha en personlig kommentar från läraren.

### 5.3.3 Slutkommentar som responsmetod

Samtliga elevrespondenter får som ett komplement till matrisen och markeringar i texten en skriftlig slutkommentar från läraren. Dessa slutkommentarer upplever majoriteten av eleverna som positiva eftersom det är där de får beröm och uppmuntring. En elev uttrycker att:

Hon har en tendens att skriva väldigt bra kommentarer, asså inte såna som trycker ner en liksom ”det här var skitdåligt”, utan hon skriver såhär bra kommentarer. De hjälper en om man kommer ihåg dem så att säga.

Förutom beröm menar eleverna att kommentarerna också säger något om vad de behöver förbättra, vilket de menar är bra att veta. Dock uttrycker några elever att det i princip aldrig i kommentarerna framgår *hur* de ska utveckla det de behöver bli bättre på. En elev menar att:

[...] när hon skriver dom kommentarerna så skriver hon vad man ska göra men hon skriver inte hur jag ska göra det.

Ytterligare något som eleverna önskar är att få längre kommentarer. Detta eftersom eleverna upplever att läraren inte har lagt tillräckligt med tid på deras text om de får en kort kommentar.

Av fokusgruppsintervjuerna framgår det även att flertalet elever inte anser kommentarerna som givande eftersom de inte sparas. De menar att de brukar läsa igenom kommentaren men att de inte funderar så mycket över den. Vid frågan om vad de gör av sina kommentarer svarar ett antal elever att kommentarerna brukar hamna i papperskorgen eller i skåpet. Ida tar dock tillbaka sina slutkommentarer och en av hennes elever uttrycker att:

Läraren behåller ju dom för att kunna betygssätta oss sen men det skulle ju vara bra typ om hon kunde kopiera det och ge ut det så vi kan spara det någonstans för att till nästa gång veta vad vi ska tänka på.

Även Saras elever diskuterar vikten av att utforma ett system för att spara kommentarerna eftersom de aldrig kommer ihåg vad som står i dem till nästa skrivtillfälle. En elev uttrycker:

Man borde få en mapp eller nått där man kan lägga i alla sina gamla texter och så.

Några elever upplever att det är svårt att komma ihåg vad som stod i föregående kommentarer när de ska skriva igen. En elev menar att det skulle vara fördelaktigt om han fick skriva ner sin kommentar i sin skrivbok så han kan titta på den vid nästa skrivmoment. Flertalet elever upplever också att de ibland gör samma fel som sist de skrev en text. Detta tror de beror på att läraren aldrig påminner dem om vad de behöver förbättra sen föregående skrivmoment.

Ett antal elever uppger också att vissa ord och formuleringar i kommentarerna kan vara svåra att förstå ibland vilket följaktligen leder till att de inte tar till sig dem. Några elever menar också att kommentarerna hade fått större betydelse om man de inte hade en matris, en elev menar att:

[...] då kanske kommentarerna hade spelat lite större roll, annars så kollar man ganska mycket på matrisen.

Ett antal elever upplever att de redan innan de får tillbaka sin text med kommentarer, stundtals kan uppleva nervositet. Majoriteten av elevrespondenterna beskriver att de förutom nervositet ibland också kan känna en frustration då de inte förstår lärarkommentaren. Samma elever uttrycker en önskan om att skriftliga kommentarer inte alltid bör ges när texten är klar, utan också under lektionerna. Slutligen menar samtliga elever att de aldrig får bearbeta sina texter utifrån lärarnas skriftliga slutkommentarer.

#### **5.4 Resultatsammanfattning**

Vid respons använder våra fyra lärarrespondenter sig av tre olika verktyg. Det första verktyget lärarna använder är en matris där det tydligt står vilka kvalitéer i relation till kunskapskraven elevens text har uppnått. Matrisen menar samtliga lärarrespondenter är lättförståeliga för både dem själva såväl som för deras elever. Det andra verktyget lärarna använder när de ger respons är pennan på pappret, vilket betyder att de gör markeringar i elevens text. Detta i huvudsak för att visa för eleverna vad de gjort fel. Eleverna upplever dessa markeringar i texten som störande. Det sista verktyget lärarna använder sig av är att skriva en personlig slutkommentar till elevtexten. Tre av lärarna väljer att skriva sina slutkommentarer på matrisen medan den fjärde läraren skriver sina slutkommentarer på en post-it-lapp. I dessa slutkommentarer menar samtliga lärarrespondenter att det sammanfattar vad eleven gjort bra i sin text följt av något de behöver förbättra i sitt skrivande.

Det finns flera aspekter som lärarna fokuserar på när de ger respons. Samtliga respondenter menar att de lägger störst vikt vid att elevens text ska vara sammanhängande och läsbar, alltså den röda tråden. Att skapa sammanhang och förmedla det man vill ha sagt skriftligt menar lärarna är viktiga förmågor som en god skribent besitta. Andra aspekter lärarna fokuserar på är exempelvis styckeindelning, ordval och att texten passar till vald genre. Majoriteten av lärarna uppger att de inte har någon klar uppfattning om vilka effekter deras respons har på



elevers skrivutveckling. En lärarrespondent menar dock att hennes respons inte ger några synliga effekter på hennes elevers skrivutveckling.

Eleverna upplever att den respons de ges är viktig för insikten om vad de behöver förbättra. De flesta av de intervjuade eleverna menar att matrisen är den viktigaste eftersom de där kan urskilja ett betyg. Eleverna anser det också viktigt att få en personlig kommentar från läraren då de upplever att de i den får beröm. Framträdande är dock att ett stort antal elever upplever matrisen och slutkommentaren som svårbegriplig. Detta eftersom det förekommer svåra ord och begrepp. Större delen av elevrespondenterna upplever att det är svårt att komma ihåg vad som stod i kommentaren när de ska skriva på en ny text. I samband med detta uttrycker de en önskan om ett system för att spara dessa. Om detta skulle ske tror samtliga elever att det skulle gynna deras skrivutveckling i större utsträckning genom att de då får utgå från föregående respons. Avslutningsvis uttrycker eleverna även en önskan om att få en muntlig respons som ett komplement till övriga responsmetoder.

## 6 Diskussion

I följande del diskuteras studiens resultat som också återkopplas till teori och bakgrund. Sedan följer en diskussion angående de valda metoderna som användes som tillvägagångssätt för studien där exempelvis för- och nackdelar diskuteras. Avslutningsvis presenteras förslag på vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

Då lärarna rättar och ger respons till elevtexter väljer de att inte fokusera på flera aspekter samtidigt. Lärarna menar att de väljer ut det som är mest väsentligt att påpeka för eleverna, med särskild hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Detta tankesätt är vad Strömquist (2007, s. 112) benämner som *selektivt rättande* och bör användas som strategi vid respons av elevtext. Vi anser dock att lärare bör vara mer konsekventa *var* i elevtexterna de väljer att göra sina markeringar. Detta eftersom några elevrespondenter i studien upplever markeringar som störande. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 173) påpekar även de vikten av att vara konsekvent i var man som lärare lägger sina markeringar och i hur stor utsträckning. Detta för att visa respekt för elevens text, eftersom det för eleven kan uppfattas som negativt att få tillbaka en text med många markeringar. Det kan i sin tur kan påverka elevens självbild, menar Strömquist (2007, s. 112).

Vidare menar Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2005, s. 152) att lärare i sin respons av elevtext bör utgå från helhetsintrycket, det *holistiska perspektivet*. Likt författarna anser även lärarrespondenterna att detta är det mest väsentliga perspektivet att utgå från i skriftlig respons. Detta anser vi vara fördelaktigt då Strömquist (2007, s. 17 f) i sin studie funnit att högstadiel elever brister i typografiska arrangemang för textutformning. Skolverket (2011, s. 222 f) nämner också disposition, innehåll och språkriktighet som viktiga aspekter att arbeta utifrån inom i svenskämnet. Dessa aspekter utgår samtliga lärarrespondenter utifrån, dock i olika utsträckning. Det är också dessa aspekter som lärarrespondenterna anser att deras elever bör utveckla i syfte att bli goda skribenter.

Bergman-Claesson (2003, s. 99 f) fann i sin undersökning att tre lärarrespondenter använder sig av tre olika arbetssätt vid textkommentarer. Författaren redovisar ett arbetssätt per lärare, vilket givit namn till rapporten *Tre lärare – tre världar*. I vår undersökning framkommer det att lärarrespondenterna utgår från liknande arbetssätt, dock finner vi i vår studie att samtliga tre arbetssätt finns hos varje enskild lärarrespondent. Sammanfattningsvis, fyra lärare – en

värld. Skillnaden mellan Bergman-Claessons (ibid.) resultat och vårt tror vi beror på att en revidering av styrdokumentet mellan de två olika studierna. Den nuvarande läroplanen, under vilka våra lärarrespondenter verkar, betonar i större utsträckning det processinriktade arbetet än i den föregående läroplanen gjorde. Detta leder följaktligen till det ställs högre krav på lärarna. En annan orsak kan även vara att Bergman-Claesson (2003, s. 99 f) funnit att lärarens personliga åsikter om hur en text bör vara styr vad han eller hon väljer att fokusera på i sin skriftliga respons.

I den skriftliga responsen till eleverna framkommer det att våra elevrespondenter är positivt inställda till respons, dock värderar de att få ett slutbetyg högre. I sina kommentarer menar lärarna att de huvudsakligen informerar eleverna om vad de gjort bra i sina texter. De menar att det är viktigt för elevens självkänsla. Eleverna får också veta något de behöver utveckla i sitt skrivande. Bergman-Claesson (2000, s. 10 ff) och Lundahl (2011, s. 128) anser att enbart ge positiva kommentarer till eleven endast påverkar elevens självkänsla. De menar också att positiva kommentarer gynnar de elever som redan är positivt inställda till att skriva. Lundahl (ibid.) menar också att det inte är tillräckligt att ge elever positiv eller negativ respons eftersom det inte ger synliga effekter på elevers lärande. Våra lärarrespondenter kommenterar vad eleverna gjort bra i texten för att höja deras självkänsla. De anser också viktigt att lyfta fram något som eleven bör utveckla. Genom matriser och skriftliga slutkommentarer ges eleverna vad Lundahl (2011, s. 127) benämner som *diagnostisk* och *överblickande respons*. I praktiken innebär detta att eleverna får veta vad de gjort för fel och rätt, men saknar information om hur eleven ska gå tillväga för att inte upprepa samma fel vid nästa tillfälle. Framträdande i vår studie är att elevrespondenterna uttrycker att de framförallt i kommentarerna inte får veta *hur* de ska bli bättre skribenter, utan bara att de har olika aspekter att träna på. Men hur denna träning ska ske i praktiken förblir eleverna ovetandes om. Kommentarer liknande en av våra lärarrespondenters ”utveckla där jag skrev utveckla” är därför inte utvecklande och är intetsägande. Vi anser därför att lärare bör bli bättre på att ge tydligare direktiv till elever.

Vidare menar Vygotskij (1978, s. 87) att utvecklingen mot nya kunskaper utgår från tre olika stadier, vilket är en teori han benämner som *den proximala utvecklingszonen*, som den svenska skolan vilar på. I det första stadiet utvecklar individen en särskild förmåga med hjälp av någon som redan utvecklat den förmågan. Därefter bör individen själv kunna lösa olika problem med hjälp av den nyförvärvade förmågan. I det sista stadiet menar Kroksmark (2011,

s. 451) att de förvärvade förmågorna är automatiserade och internationaliserade. Resultatet av vår studie visar att detta samspel som ska ske i första stadiet brister på grund av att eleven inte alltid förstår lärarens respons och handledning. Elevrespondenterna uttrycker att språket i den skriftliga responsen ges är svårbegripligt, vilket i sin tur leder till att eleverna inte tar till sig den. Det råder alltså inte ett gemensamt språk mellan lärare och elev, vilket Bergman-Claesson (2000, s. 10 ff) menar är vanligt förekommande i svenskundervisningen. Detta menar författaren beror på att lärare och elever inte har ett gemensamt metaspråk som bör vara förståeligt för båda parter. Som tidigare nämnts ges eleverna inte information om *hur* de ska utveckla sitt skrivande, vilket gör att Vygotskijs andra stadie inte fullbordas. Eftersom det brister i de två första stadierna, tror vi att skrivutvecklingsprocessen tar längre tid innan elevens förmågor automatiseras och internationaliseras. Vi grundar bland annat vårt antagande på att lärarrespondenterna uttrycker att de inte kan resonera om huruvida deras skriftliga respons ger tydliga effekter på elevernas skrivutveckling eller inte. Lärarna menar att de vore fördelaktigt om mer tid hade funnits för att skriva mer utförligare respons. Tidsbrist är även vad Bergman-Claesson (2000, s. 10 ff) förklarar som en orsak till varför vissa lärare fokuserar mer på att kommentera språknormer istället för mer övergripande fel. Vi har under vår verksamhetsförlagda utbildning också erfarit denna tidsbrist och menar att mer tid behöver ges till varje enskild lärare.

Det framkommer även i resultatet att elevrespondenterna upplever matriser och slutkommentarer som viktiga. Dock är i princip alla elevrespondenter överens om att det är roligare att få veta vilket betyg de fick än innehållet i matrisen och kommentaren. De menar att de förmodligen hade lagt större fokus på slutkommentarerna om de inte hade en matris som ger en antydning om vilket betyg deras produkt uppnått. En responsmetod som utesluter information om betyg bör därför användas i syfte att avleda elevens uppmärksamhet till betyg. Eftersom eleverna efterfrågar betyg mer än kommentarer förstår vi varför en av våra lärarrespondenter tappar motivation till att skriva kommentarer. Eleverna måste bli bättre på att ta ansvar för sitt eget lärande och inte bara se till ett summativt slutbetyg. Förmågan att ta ansvar är något läroplanen vill att elever ska utveckla. Kanske behövs mer arbete kring hur ansvarstagande hos eleverna ska utvecklas? Trots elevernas önskan om att få betyg på sin produkt anser vi det ändå viktigt att inte ge dem betyg på produkten. Ett betyg ger inte framåtsyftande information och därför är en framåtsyftande kommentar mer givande för elevens lärande än ett slutbetyg.

Eleverna menar också att det hade varit mer givande om de hade ett system för att behålla sina kommentarer. Detta i syfte att läsa kommentarerna vid nästa skrivtillfälle, så att responsen inte hamnar i papperskorgen vilket en av lärarrespondenterna uttrycker är vanligt förekommande. Då responsen försvinner blir det problematiskt för eleverna att reflektera över vad de behöver utveckla i förhållande till föregående skrivna text. Molloy (2008) menar att när eleverna inte får reflektera uppnår de heller ingen metakognitiv kunskap vilket följaktligen gör att det blir svårare för eleven att ta sig vidare till nästa stadie i skrivutvecklingen. Molloy (2008, s. 321 f) menar att lärarna kan arbeta med *portföljmetodik* vilket i praktiken innebär att eleverna sparar sina texter med respons i en fysisk mapp. Eftersom våra respondenter saknar ett system för att spara kommentarerna i och då kommentarerna oftast hamnar i antingen elevernas skåp eller i papperskorgen anser vi att det är en god idé att spara responsen i ett digitalt system. Även Lundahl (2011, s. 132) påpekar vikten av att låta eleverna reflektera över och bearbeta sina texter utifrån den respons de ges. Detta för att de ska se sin egen kunskapsutveckling, något som våra elevrespondenter inte ges möjlighet till. Visserligen sker det en viss progression mellan elevernas skrivtillfällen, dock tror vi att elevernas skrivutveckling skulle gynnas ytterligare om de fick bearbeta direkt efter sin respons. Förhoppningsvis kan även detta leda till att eleverna tar större ansvar för sitt eget lärande.

Att eleverna får bearbeta sin text och ansvara för att den utvecklas står som ett av skolans mål. Eleverna ska genom svenskundervisningen utveckla "[o]lika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form", samt "[h]ur man ger och tar emot respons på texter" (Skolverket 2011, s. 225 f). Då detta sker i praktiken menar Molloy (2008, s. 321 f) och Lundahl (2011, s. 132) att elevers förmågor vidareutvecklas. Om elever får möjlighet att se sin skrivutveckling genom exempelvis bearbetning och utförliga kommentarer, tror vi att eleverna följaktligen ser en tydligare koppling mellan respons och nästa skrivtillfälle. Eleverna kommer då förhoppningsvis att uppleva kommentarerna som viktigare än det summativa slutbetyget.

## **6.2 Metoddiskussion**

Vi valde en kvalitativ metod, vilket vi nu i efterhand upplever var passande för vårt syfte och våra frågeställningar. Forskningsmetoden har gett oss riklig information angående respondenternas erfarenheter, upplevelser och tankar kring respons på elevernas skriftliga framställningar. Anledningen till att vi inte valde att utföra en kvantitativ studie med enkäter är att vi inte hade fått möjligheten att ställa fördjupande följdfrågor. Det är delvis i våra

följdfrågor som vi fått ut givande information för vårt resultat. I en enkätundersökning ges respondenterna ingen eller liten möjlighet till att förklara sig angående sina svar. Studiens urval är inte så pass omfattande att resultatet inte kan generaliseras och kartlägga hur samtliga svensklärare i Sverige arbetar med respons. Däremot tror vi att det finns en möjlighet att ett större urval hade gett oss ett liknande resultat. Detta eftersom alla våra respondenter uttrycker likande tankar och åsikter i våra intervjuer. Samstämmigheten i våra intervjuer leder följaktligen till att vårt resultat kan ses som tillförlitligt.

Även om intervjuerna blev lyckade kan vi nu i efterhand anse att det hade varit till vår fördel om en pilotintervju hade genomförts. Pilotintervju, menar Kvale och Brinkman (2009, s. 133) är något positivt eftersom intervjuaren får möjlighet att revidera sin intervjuguide. Vi upplevde stundtals under våra intervjuer att våra intervjufrågor tenderade att leda in på andra ämnen, exempelvis respons utanför svenskämnet. Det hade varit fördelaktigt att lägga till, alternativt avlägsna, några frågor från vår intervjuguide.

Under våra intervjuer valde vi att spela in deltagarnas svar. Andersson (2001, s. 181) menar att det finns en risk för att respondenter kan känna sig obekväma med att deras ord spelas in. Detta var något som vi inte upplevde hända eftersom samtliga respondenter talade fritt och bekvämt. Intervjuerna upplevde vi även som naturliga eftersom samtalen flöt på bra. Det var positivt att vi spelade in under intervjuerna eftersom vi då kunde rikta vår fulla uppmärksamhet till respondenterna istället för att koncentrera oss på att föra anteckningar. Förmodligen hade vi också missat chansen att ställa följdfrågor. Trost (2010, s. 76) påpekar vikten av att fokus bör ligga på respondenterna och samtalet, inget annat ska distrahera. Hade vi inte spelat in hade det varit problematiskt att återge respondenterna svar ordagrant, vilket hade sänkt studiens validitet, menar Bell (2006, s. 165).

Vi valde att inte låta våra respondenter läsa intervjufrågorna innan. Detta eftersom deltagarna hade fått chansen att studera in ämnet i förväg och svara utifrån vad de tror intervjuaren vill höra, vilket följaktligen hade lett till att studiens validitet minskat. Enligt Vetenskapsrådet (2002) räcker det med att endast informera om studiens syfte, vilket vi gjorde. Respondenterna visade heller inget intresse för att läsa intervjufrågorna i förväg. Samtliga intervjuer upplevdes som avslappnade. Innan fokusgruppsintervjuerna var vi dock oroliga för att en, eller flera i grupperna skulle ta över och andra deltagare inte skulle våga uttrycka sig, vilket är en av nackdelarna med fokusgruppsintervju (Bell, 2006, s. 126). Vi förebyggde

detta genom att informera deltagarna om att allas röst var av lika värde, vilket ledde till ett gott samtalsklimat där alla talade för sin åsikt.

### **6.3 Slutord och förslag till vidare forskning**

Vid slutskedet av denna studie kunde vi konstatera att vi förvärvat många nya idéer och tankar kring skriftlig respons på elevtexter. Personligen ser vi vår studie som användbar i vår kommande yrkesroll som svensklärare. Framförallt kommer vi i framtiden vara mer kritiska och utvärderande angående vår egen respons i syfte att främja elevers skrivutveckling. Vår förhoppning är också att denna studie väckt tankar hos andra framtida och yrkesverksamma svensklärare. Studiens resultat ser vi nu i efterhand, till största del, samstämmer med tidigare forskning och annan teori som beskrivs i bakgrunden. Denna något förvånande samstämmighet bekräftar att responsmetoder har sett relativt likadana ut över en längre tid och bör vidareutvecklas.

Under studiens genomförande har nya frågor uppkommit vilka kan vara intressanta för vidare forskning inom ämnet. Dessa problemformuleringar är:

- Hur kan lärare i praktiken kombinera muntlig och skriftlig respons?
- Hur kan lärare effektivisera sitt arbete med skriftlig respons?
- Vad beskriver lärare är deras främsta syfte med att använda matris som pedagogiskt redskap?

Slutligen anser vi att samtliga svensklärare bör vara mer kritiska till sina arbetssätt och undersöka vilka effekter deras arbetssätt har på deras elevers lärande. Vi anser det också vara fördelaktigt att lärare ges tillfälle att diskutera responsstrategier med kollegor för att vidareutvecklas inom området. Man lär i samspel med andra, vilket Vygotskij betonar. Detta kan i sin tur berika svenskundervisningen och ge positiva effekter på elevers skrivutveckling.

## 7 Referenser

- Allard, Birgita & Sundblad, Bo. (1989). Skriva till sig själv – skriva till andra. I: *Språkutveckling under skoltiden*. Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.) Lund: Studentlitteratur. (s. 217-237).
- Andersson, Bengt-Erik. (2001). *Som man frågar får man svar: En introduktion i intervju- och enkätteknik*. Stockholm: Prisma.
- Andersson, Håkan. (2011). Skriftliga omdömen. I: *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?* Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.). Stockholm: Natur & Kultur (s.191-211).
- Anward, Jan. (1989). Om form och funktion i språkutvecklingen. I: *Språkutveckling under skoltiden*. Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (red.) Lund: Studentlitteratur. (s. 95-115).
- Askew, Susan & Lodge, Caroline. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. I: *Feedback for learning*. Susan, Askew (red.). [Elektronisk resurs], London: Routledge. (s. 3-20).
- Backman, Ylva, Gardelli, Teodor, Gardelli, Viktor & Persson, Anders. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: till grund för akademiska studier*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman- Claeson, Görel. (2000). Lärarkommentarer till elevtexter. Skrivprocessen i verkligheten. *Svenskläraren*. Tidsskrift för Svenskläraryörening. 4, (s. 10-13).
- Bergman-Claeson, Görel. (2003). *Tre lärare – tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-87923> den 19 dec 2013.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Brookhart, Susan M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA, USA: Association.
- Hargreaves, Eleanore, McCallum, Bet & Gipps, Caroline. (2000). Teacher feedback strategies in primary classrooms – new evidence. I: *Feedback for learning*. Askew, Susan (red.).[Elektronisk resurs], London: Routledge. (s. 21-125).
- Hult, Agneta & Olofsson, Anders. (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?* Stockholm: Natur & kultur.



- Jönsson, Anders. (2011). *Formativ bedömning. I: Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?* Hult, Agneta & Olofsson, Anders (red.) Stockholm: Natur & Kultur (s. 212- 226).
- Krokmark, Tomas. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundahl, Christian. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Mehlum, Anders. (1995). *Skrivundervisning: mellan styrning och frihet*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg Brorsson, Birgitta. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro : Örebro universitet, 2007.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (2005). *Bedömning av elevtext: en modell för analys: [svenskämnet i år 8, 9 och gymnasiet]*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, Daniel. (2009). *Professionell bedömning i svenska*. 1. uppl. Malmö: Epago.
- Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf. (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Strömquist, Siv. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, Per Olov. (2010). *Svenskämnet & svenskundervisningen: delarna och helheten: en didaktisk-metodisk beskrivning och handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Säljö, Roger. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.
- Trost, Jan. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Yin, Robert K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

# Bilagor

## Bilaga I

### Intervjuguide för lärarrespondenter

1. Hur länge har du arbetat som verksam svensklärare?
2. När tog du din lärarexamen?
3. Vad är skrivkompetens för dig?
4. Vilket redskap använder du vid skriftlig elevrespons? – Dator? penna?
5. Ger du respons på enskilt dokument (a) eller på själva elevprodukten(b)?
  - (a) Vad skriver du där/ vad anmärker du på?
  - (b) Gör du markeringar i texten? Vad markerar du och hur?
6. Vad skriver du i den sammanfattande responsen?
7. Vad styr dina tankar när du ger respons?
8. Vilka uttryck använder du i dina kommentarer? Exempelvis; Förkortningar, enskilda ord, adjektiv osv.
9. Vad är syftet med dina kommentarer till eleven?
10. På vilket sätt främjar dina kommentarer elevernas skrivutveckling?
11. Vilka metoder använder du dig av för att försäkra dig om att eleverna tar till sig din respons och gör något av den?

## Bilaga 2

### Intervjuguide för elevrespondenter

1. Hur gammal är du?
2. Brukar ni skriva ofta på svenskan?
3. Vad brukar ni skriva i så fall?
4. När ni skriver längre texter på svenskan, brukar er lärare då rätta er medan ni skriver, alltså innan texten klar eller rättar läraren allt på samma gång när den är klar?
5. När ni skrivit en längre text och lämnat in den vad gör er svensklärare då?
6. Hur gör läraren det? I er text, efter er text eller på ett annat papper?
7. Vad rättar läraren då i er text? Exempelvis stavfel/ slarvfel, grammatik, innehållet, layout (upplägg)?
8. Tycker ni det är viktigt att få kommentarer på era texter? Varför?
9. Tycker ni att kommentarerna hjälper er skriva bättre till nästa gång ni ska skriva? Vad gör ni sen med era texter med kommentarerna?
10. Hur känns det att läsa kommentarerna från läraren?
11. Vad och hur tycker ni att er lärare ska skriva i kommentarerna till era texter?

## Bilaga 3

### Bedömningsmatris I

Namn: \_\_\_\_\_

	Niva 1	Niva 2	Niva 3	Niva 4
Innehåll		Du har skrivit en berättelse med enkla gestaltande beskrivningar och enkla berättargrepp.	Du har skrivit en berättelse med utvecklade gestaltande beskrivningar och utvecklade berättargrepp.	Du har skrivit en berättelse med välutvecklade gestaltande beskrivningar och välutvecklade berättargrepp.
Struktur		Berättelsen är sammanhängande och begriplig.  Berättelsen har en enkel dramaturgi.	Berättelsen är sammanhängande och strukturen tydlig, t. ex. genom styckeindelning, styckemarkering, inledning, avslutning och rubrik.  Berättelsen har en relativt komplex	Berättelsen är sammanhängande och välstrukturerad, t.ex. genom fungerande styckeindelning- och markering samt effektiv inledning, avslutning och rubrik.  Berättelsen har en komplex
Språk och stil		Ordvalet är enkelt.  Meningsbyggnaden fungerar i huvudsak.  Tempusbruket står inte förstaelsen i berättelsen.	Ordvalet är varierat och passar berättelsen.  Meningsbyggnaden är varierad och relativt väl fungerande.  Tempusbruket används på ett riktigt sätt i större delen av	Ordvalet är träffande, varierat och specifikt och passar innehållet väl.  Meningsbyggnaden är varierad, träffsaker och väl fungerande.  Tempusbruket används på ett riktigt sätt.
Skrivregler		Skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning följs i huvudsak.	Skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning följs relativt väl.	Skriftspråkets normer för skiljetecken och stavning följs väl.

## Bilaga 4

### Bedömningsmatris 2

Aspekter	E	C	A
Koppling till uppgiften	Eleven följer instruktionen.  Texten fungerar i huvudsak som ett förslag till kommunstyrelsen.	Eleven följer instruktionen.  Texten fungerar relativt väl som ett förslag till kommunstyrelsen.	Eleven följer instruktionen.  Texten fungerar väl som ett förslag till kommunstyrelsen.
Innehåll	Elevens tankegång framgår och eleven resonerar på ett enkelt sätt om vilket drivmedel kommunen bör välja.	Elevens tankegång framgår tydligt och eleven resonerar på ett utvecklat sätt om vilket drivmedel kommunen bör välja.	Eleven resonerar på ett välutvecklat och nyanserat sätt om vilket drivmedel kommunen bör välja.
Struktur	Texten är i huvudsak sammanhängande och begriplig.  Textbindningen är enkel.	Texten är sammanhängande och strukturen är tydligt urskiljbar, t.ex. genom styckeindelning, styckemarkering, inledning och/eller avslutning.  Textbindningen är utvecklad.	Texten är sammanhängande och välstrukturerad, t.ex. genom konsekvent genomförd styckeindelning och styckemarkering samt effektiv inledning och avslutning.  Textbindningen är välutvecklad.
Språk och stil	Ordvalet är enkelt.  Meningsbyggnaden fungerar i huvudsak.	Ordvalet är passande och varierat.  Meningsbyggnaden är varierad och relativt väl fungerande.	Ordvalet är träffande, varierat och specifikt.  Meningsbyggnaden är varierad, träffsaker och väl fungerande.