



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# **Skriftlig respons på argumenterande texter till högpresterande elever**

**En studie om fyra svensklärares arbete med att utveckla de  
högpresterande elevernas argumenterande texter genom  
skriftlig respons**

**Lina Randau**

Examensarbete 15 hp  
Inom Svenska språket och Litteraturen 91-120

Läroarbetsutbildningen  
Vårterminen 2015

Handledare  
Matthias Fyhr

Examinator  
Helena Wistrand

## SAMMANFATTNING

---

Lina Randau

### **Skriftlig respons på argumenterande texter till högpresterande elever**

En studie om fyra gymnasielärares arbete med att utveckla de högpresterande elevernas argumenterande texter genom skriftlig respons

Antal sidor: 38

---

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärare arbetar med argumenterande texter i undervisningen, samt hur de utformar den skriftliga responsen för att hjälpa de högpresterande eleverna att utveckla sina argumenterande texter. Intervjuer har gjorts med fyra svensklärare på två gymnasieskolor där jag utgått från följande frågeställning:

1. På vilket sätt arbetar svensklärare på gymnasiet med argumenterande texter i undervisningen? Hur anser svensklärare på gymnasiet att de högpresterande eleverna ska arbeta vidare för att utveckla de argumenterande texterna?
  2. Hur utformas den skriftliga responsen för att bidra till utveckling för eleverna? Utformas responsen annorlunda till de högpresterande eleverna?
- 

Resultaten visar att lärarna arbetar med argumentationsteknik, samt läsning och framställning av argumenterande texter. Gällande de högpresterande eleverna så är det framför allt metoderna acceleration och berikning som används för att utveckla deras texter. Resultaten visar att den skriftliga responsen som eleverna får alltid är formativ, hur responsen till de högpresterande eleverna utformas kan dock variera från lärare till lärare.

---

Sökord: Högpresterande, särbegåvning, formativ bedömning, skriftlig respons

---

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

**Gatuadress**  
Gjuterigatan 5

**Telefon**  
036-101000

**Fax**  
036162585

# I Innehåll

2	Inledning.....	5
2.1	Syfte och avgränsning.....	7
2.2	Frågeställning.....	7
3	Bakgrund.....	8
3.1	Argumenterande text.....	8
3.1.1	Argumenterande text i styrdokumentet.....	8
3.1.2	Argumenterande text i skolan.....	8
3.1.3	Att skriva en bra argumenterande text.....	9
3.2	Formativ bedömning.....	10
3.2.1	Att handleda skrivande.....	10
3.2.2	Skriftlig respons.....	11
3.3	Högpresterande elever.....	12
3.3.1	Läroplan, skollag och barnkonvention.....	12
3.3.2	Skillnad mellan begåvning och talang.....	13
3.3.3	Skillnad mellan särbegåvade och högpresterande.....	13
3.3.4	Olika sätt att undervisa högpresterande elever.....	14
4	Teori.....	16
4.1	Genrekunskap.....	16
4.1.1	Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning.....	17
4.2	Sociokulturell teori.....	17
4.2.1	Den proximala utvecklingszonen.....	17
5	Metod.....	19
5.1	Kvalitativ intervju.....	19
5.2	Tillvägagångssätt.....	19
5.3	Metoddiskussion.....	20
6	Resultat.....	21
6.1	Argumenterande text.....	21

6.2	Argumenterande text i undervisningen .....	22
6.3	Skriftlig respons .....	23
6.4	Högpresterande elever i skolan.....	25
6.5	Skriftlig respons till högpresterande elever .....	26
6.6	Skriftlig respons på argumenterande texter till högpresterande elever.....	28
7	Resultatdiskussion.....	30
7.1	På vilket sätt arbetar svensklärare på gymnasiet med argumenterande texter i undervisningen?	30
7.2	Hur anser svensklärare på gymnasiet att de högpresterande eleverna ska arbeta vidare för att utveckla de argumenterande texterna? .....	31
7.3	Hur utformas den skriftliga responsen för att bidra till utveckling för eleverna?.....	32
7.4	Utformas responsen annorlunda till de högpresterande eleverna? .....	33
7.5	Vidare forskning.....	34
8	Referenser.....	35
9	Bilaga 1 .....	37
10	Bilaga 2 .....	38

## 2 Inledning

Efter tre år som yrkesverksam lärare på ett gymnasium i en mellanstor svensk stad har jag börjat reflektera över hur lärare använder sin tid. I förhållande till den ringa tid som läggs ner på att stimulera högpresterande elever så läggs det mycket mer tid på att stötta de lågpresterande eleverna. Det fordras mycket av lärarnas tid till att utforma handlingsplaner och åtgärdsprogram för att stötta de elever som inte når godkända betygsnivåer. Förutom detta anordnas varje termin konferensdagar där all pedagogisk personal samlas för att diskutera hur lågpresterande elever kan få bästa möjliga stöttning i sitt skolarbete. Enligt min mening får inte de elever som istället befinner sig högt upp på betygsskalan alls samma utrymme i stöttningprocessen utan får ofta bara göra sitt bästa på egen hand. Deras enda vägledning för att kunna utvecklas är många gånger den skriftliga respons de får från läraren efter ett avslutat ämnesområde. Det klargörs i Gy11 att alla elever ska få stöd och stimulans i undervisningen så att de utvecklas så långt som möjligt oavsett vilken kunskapsnivå de befinner sig på. Därför vill jag i denna uppsats utröna hur svensklärare på gymnasiet arbetar med formativ bedömning för att stimulera högpresterande elever.

Det finns mycket tidigare forskning kring dilemmat med högpresterande elever, men jag har inte kunnat hitta någon forskning som är direkt knuten till svenskämnet som. Mycket av den forskning som finns handlar om högpresterande elever i matematikämnet. Och man har även tittat en del på lärares respektive elevers perspektiv inom området i helhet, alltså hur de upplever att stöttningsprocessen till just högpresterande elever fungerar rent allmänt. Den forskning som finns gällande högpresterande elever är dessutom centrerad till de lägre åldrarna och handlar till mesta del om små barn som har lärt sig skriva och räkna tidigt. Min förhoppning är att genom denna uppsats belysa hur man på bästa sätt kan jobba med den skriftliga responsen i gymnasieskolan för att stötta de högpresterande eleverna till maximal utveckling.

För att avgränsa mitt ämne har jag valt att studera den skriftliga responsen till högpresterande elever för just utformningen av argumenterande texter. Följande motiveringar till varför arbetet med de argumenterande texterna i undervisningen är viktigt ligger till grund för mitt val av texttyp. Louise Bjar (2006) skriver att skolan har lyckats få eleverna att skriva väldigt bra narrativa texter, men däremot har inte skolan lyckats lika bra med att främja de argumenterande texterna. Johansson & Wiberg (2012) menar att det är viktigt att behärska argumenterande texter för att kunna ta del av samhällslivet, dels eftersom denna typ av text har stor betydelse

vid studier på högskola och universitet, dels eftersom denna typ av text är nödvändig att behärska för att kunna argumentera för sin sak och för att göra sin röst hörd och påverka samhället.

I kursen Svenska 1 har argumenterande text en egen punkt i centralt innehåll, och i kursen Svenska 2 är de argumenterande och utredande texterna de enda texttyperna som nämns explicit (Skolverket, 2011a). Dessutom påpekar Sofia Ask (2012 s.40) att de argumenterande texternas huvudgrupp sakprosa endast omnämndes som ”skönlitteratur och *andra texter*” i de äldre styrdokumentet. Jag anser därför att de argumenterande texterna har en framskjuten plats i GY11 eftersom de tidigare inte ens nämndes vid namn och eftersom inga andra texttyper nämns uttryckligen i det centrala innehållet för dessa kurser. Till följd av att denna texttyp fått en framskjuten position i GY11 bör de därför få ett ökat utrymme i undervisningen i skolan. Jag anser även att det är en speciellt viktig texttyp att arbeta med för de högpresterande eleverna eftersom många av dem med största sannolikhet kommer att läsa vidare på högskola eller universitet. Hur lärarna arbetar med den skriftliga responsen på de argumenterande texterna blir därför viktigt för dessa elever.

## **2.1 Syfte och avgränsning**

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärare arbetar med argumenterande texter i undervisningen, samt hur de utformar den skriftliga responsen för att hjälpa eleverna att utveckla sina argumenterande texter. För att avgränsa ämnet har jag valt att fokusera på de högpresterande eleverna och hur lärare kan utforma den skriftliga responsen för att den ska leda till en utveckling även för dem.

## **2.2 Frågeställning**

Studien kommer ytterligare att avgränsas utifrån följande frågeställningar:

1. På vilket sätt arbetar svensklärare på gymnasiet med argumenterande texter i undervisningen? Hur anser svensklärare på gymnasiet att de högpresterande eleverna ska arbeta vidare för att utveckla de argumenterande texterna?
2. Hur utformas den skriftliga responsen för att bidra till utveckling för eleverna? Utformas responsen annorlunda till de högpresterande eleverna?

### **3 Bakgrund**

I bakgrunden presenteras tidigare forskning om argumenterande texter i undervisningen, om högpresterande elever och deras skolsituation, samt om den formativa bedömningens betydelse för elevernas kunskapsutveckling.

#### **3.1 Argumenterande text**

Skolverket tar, genom det centrala innehållet i Svenska 1 för gymnasiet, fasta på att eleverna ska arbeta med framställning av argumenterande texter. Det ska även ingå argumentationsteknik i undervisningen (Skolverket 2011a). En argumenterande text är kommunikativ och har till syfte att övertyga tilltänkta läsare om en åsikt i en specifik sakfråga (Strömquist, 2014).

##### **3.1.1 Argumenterande text i styrdokumentet**

Skolans syfte och skyldighet är bland annat att förmedla de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på. Skolan ska även möjliggöra att dessa värderingar och andra personliga ställningstaganden förs fram. Det är alltså inte tillräckligt att förmedla grundläggande demokratiska kunskaper, utan skolan måste även utveckla elevernas vilja att aktivt delta i samhällslivet (Skolverket, 2011a). Dessutom ska utbildningen ”främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor” (a.a. s.7). I och med den nya kursplanen GY 11 vill Skolverket försöka öka elevernas förmåga att skriva sakprosa, och däribland argumenterande texter, eftersom det genom internationella studier har framkommit att svenska elever är ovana vid den sortens texter. Man ger en framskjuten position åt denna typ av text, med förhoppningar om att kunna vända denna negativa trend (Skolverket, 2011b). Kursen Svenska 1 i GY 11 innehåller såväl skriftlig framställning av argumenterande texter som argumentationsteknik (Skolverket, 2011a). Eleverna får alltså lära sig hur en argumenterande text är uppbyggd med tes, argument, motargument och så vidare. Enligt *Kommentarmaterialet till kursplanen i svenska* (2011) har denna typ av text som främsta syfte att påverka, och då behöver alltså eleverna få lära sig hur man gör detta.

##### **3.1.2 Argumenterande text i skolan**

Svedner (2010) förklarar att skrivfärdigheten är viktig i det moderna samhället och att det därför är viktigt att eleverna i skolan lär sig att skriva bra. Han menar att de traditionella salskrivningarna med sina utredande uppsatser och faktaredovisningar bör bytas ut mot ett skrivande som är mer integrerat i undervisningen. Han beskriver vidare att man kan skapa meningsfullhet i skrivandet genom att låta eleverna skriva i ett sammanhang där deras texter får



en funktion. När det gäller de argumenterande texterna kan man exempelvis skriva en insändare till skoltidningen.

Ask (2012) pratar om fem olika ingångar i svenskämnet, där sakprosastudier utgör en av dem. Med sakprosa menas texter som har till syfte att antingen informera eller påverka, alltså bland annat argumenterande texter. Här är det kommunikationen som står i centrum och därför är det viktigt med mottagaranpassning. Ask beskriver ambivalensen inom svenskämnet gällande sakprosan. Hon menar att den har en återhållsam plats i undervisningen samtidigt som den är prioriterad i nationella proven. Enligt Strömquist (2007) är det övning som behövs för att eleverna ska utvecklas som skribenter. Många kanske tror att skrivförmågan skulle vara genetisk och att man antingen är duktig på att skriva eller så är man det inte. Men så är alltså inte fallet, utan skrivförmågan utvecklas genom övning. För att kunna bli en bra skribent måste man, förutom att skaffa sig kunskaper om skrivandet som hantverk, även träna och öva upp sin förmåga (Strömquist, 2007).

### **3.1.3 Att skriva en bra argumenterande text**

En argumenterande text har en kommunikativ funktion. Den vill kommunicera någonting till någon vilket innebär att mottagaren måste stå i fokus. Den som skriver måste alltså först och främst ta hänsyn till mottagarens bildnings- och kunskapsnivå, både i största allmänhet och i det speciella ämnet som texten handlar om. Texten bör alltså vara anpassad efter läsarens förkunskaper. Om den tänkta läsaren exempelvis är en lågutbildad person så kan inte texten innehålla flera akademiska termer. Det kan även vara behjälpligt att veta var mottagaren befinner sig i sin språkliga förmåga för att texten ska uppfattas som lagom svår, varken för simpel eller för komplicerad (Strömquist, 2014). För att kunna åstadkomma en bra argumenterande text behöver skribenten fundera över vad texten har för syfte. I en argumenterande text är syftet att övertyga läsaren om någonting och då måste skribentens budskap vara begripligt och tydligt. Argumenten måste vara bärande och de bör presenteras på ett vis så att de verkligen övertygar läsaren (Ibid).

Skriftlig framställning av argumenterande text har en egen punkt i det Centrala innehållet för kursen Svenska 1. När man läser kunskapskraven för betyget A framgår det att de argumenterande texterna ska vara såväl väldisponerade och sammanhängande som anpassade efter mottagare, syfte och kommunikationssituation. Texten ska ha en tydligt urskiljbar disposition för att motsvara kunskapskraven för betyget A. Språket i texten ska dessutom vara varierat och innehålla goda formuleringar (Skolverket, 2011a).

## 3.2 Formativ bedömning

Den feedback som eleverna får i skolan är många gånger av summativ art, det vill säga att eleverna endast får veta vilka resultat de har fått på gjorda uppgifter och vilka mål som redan har uppnåtts. Dagens lärare strävar dock efter att ge sina elever en mer meningsfull form av feedback för att kunna hjälpa dem att utvecklas. Det som eftersträvas är den så kallade formativa bedömningen, vilket är framåtsyftande feedback som svarar på frågorna: Vart är eleven på väg? Var befinner sig eleven i förhållande till målet? Hur ska eleven bära sig åt för att nå målet? Man kan säga att den summativa bedömningen har som syfte att kontrollera vad eleverna gjort medan den formativa bedömningen syftar till att stödja elevernas lärande. Det är alltså hur informationen används som är den stora skillnaden mellan dessa bedömningssätt, vilket betyder att samma bedömning kan användas för olika syften. Läraren samlar in information om hur eleven har presterat i förhållande till mål och kriterier och använder sig sedan av denna information för att främja elevens utveckling. Formativ bedömning har visat sig ha positiva effekter på elevers lärande (Jönsson, 2011).

### 3.2.1 Att handleda skrivande

Att eleverna ges möjlighet till reflektion är en förutsättning för att de ska kunna utveckla sitt skrivande. De lär sig att se sitt eget lärande genom att få chans att reflektera över vilket stadium de befinner sig på i sin skrivutveckling. Reflektionen ska ske i samverkan med läraren för att eleven även ska kunna se *hur* utvecklingen har skett, alltså hur det har gått till när de lärt sig saker som de tidigare inte kunnat (Molloy, 2008).

När man handleder eleverna i deras skrivande så bygger det i grunden på två saker; att uppmuntra dem att förstärka det de gör bra och att hjälpa dem att utveckla det som de gör mindre bra. Syftet är inte att eleverna ska kunna producera en helt perfekt text utan det är att var och en ska bli en bättre skribent.Handledningen måste därför individanpassas så att alla elever har möjlighet att utvecklas på sin egen nivå. Det är också viktigt att läraren inte tar över texten och kommer med färdiga förslag på förbättringar, utan eleverna måste själva göra ändringarna. Läraren kan exempelvis påpeka att ord behöver bytas ut i texten, men själva ordvalet måste eleven själv stå för.Handledning ska ske genom stöd och uppmuntran, och det läraren i första hand ska fokusera på är att se till så att eleverna har tillit till sin egen förmåga att kunna skriva (Svedner, 2010).

Vad gäller handledning vid skrivande av argumenterande texter rekommenderas att man lägger fokus på att skapa en bra struktur genom texten. En bra argumenterande text innehåller en stark tes som underbyggs med övertygande argument. Argumenten kan utvecklas med hjälp av konkreta exempel och fakta. Relevans och hållbarhet är avgörande för argumentens kvalitet. Här finns ofta stor potential till att kunna förbättra en text. En argumenterande text bör hållas saklig för att inte bli alltför vinklad. Samtidigt som texten ska vara saklig så tenderar läsare att vilja känna engagemang och personlighet i den (Palmér & Östlund-Stjärnegårdh (2005).

### **3.2.2 Skriftlig respons**

Den vanligaste formen av skriftlig respons är de kommentarer som lärare brukar göra i marginalen. Framför allt är det de språkliga misstag som eleverna gör som lärare anmärker på. Enligt Per-Olof Svedner (2010) finns det tre viktiga principer som man bör följa vid utövning av de så kallade *marginalkommentarerna*. För det första ska markeringarna vara så osynliga som möjligt för att inte störa onödigt mycket. För det andra ska kommentarerna helst vara få till antal och gärna enkla att utföra. Om läraren kräver alldeles för många och för svåra tillrättavisningar är risken stor att eleven inte förstår vad som ska göras. För det tredje är det viktigt att läraren endast visar på att det är något som behöver ändras, och avstår från att göra ändringen själv. Meningen är ju att eleven ska lära sig hur man kan göra annorlunda.

Som tidigare nämnts finns ett enda syftet med att ge respons och det är att hjälpa eleverna att utvecklas. Det är en svår uppgift för läraren att formulera en god kommentar, men att göra det fyller flera viktiga funktioner för att förbättra elevernas utveckling. Genom att eleverna får en skriftlig kommentar så vet de vad de ska ta fasta på till nästa gång de skriver, både det som är positivt och det som behöver utvecklas. Dessutom kan en välformulerad kommentar hjälpa till att förklara vilka kunskapskrav som produkten motsvarar. Och kanske ännu viktigare är det enkla faktum att eleven känner att läraren har tagit del av arbetet som denne lagt ner (Sandin, 2009). För att få så stor tydlighet och överblickbarhet i de skriftliga kommentarerna som möjligt rekommenderas att man delar upp dem under två rubriker, en del där man fokuserar på innehållet i texten och en annan där man istället koncentrerar sig på textens form. Konkreta kommentarer är att eftersträva i möjligaste mån (Ibid).

Christian Lundahl (2011) poängterar att den skriftliga responsen måste vara formativ för att den ska kunna leda till lärande. Bedömning för att främja lärande förutsätter alltså att läraren vet var eleven befinner sig i nuläget, vad det förväntade målet är, samt hur eleven ska gå till

väga för att ta sig till målet. Denna typ av formativ bedömning genom skriftlig respons bör vara informationsrik och frekvent, och syftar till att skapa nya strategier hos eleven för att hjälpa den att utveckla sitt skrivande och nå de eftersträvade målen. Författaren menar dessutom att responsen ska integreras i undervisningen för att ge bäst effekt på lärandet.

Görel Bergman-Claesson (2003) har studerat gymnasielärares sätt att ge skriftlig respons till sina elever och funnit att det i praktiken kan se mycket olika ut. En av lärarna anser att det viktigaste är att kommentera språknormer, medan en annan huvudsakligen fokuserar på innehåll och genreanpassning. Den tredje och sista läraren i studien använder istället responsen till att skapa kontakter med sina elever genom att ge dem beröm och höja deras självkänsla. Håkan Andersson (2011) har studerat lärares inställning till skriftlig respons och konstaterat att övervägande delen av dem har en positiv inställning till den. De lärare som han funnit mindre positiva till den skriftliga responsen uttrycker att de känner att det är problematiskt att formulera konstruktiv kritik till elever så att de förstår vad det är de behöver arbeta vidare med. Anders Mehlum (1995) beskriver responsfasen som problematisk och menar att det krävs både professionalitet och kunskap för att kunna se exakt vad det är som eleven behöver hjälp med. Han skriver vidare att oavsett hur bra en text är så finns det alltid utvecklingsbara punkter i den.

### **3.3 Högpresterande elever**

En högpresterande elev är en elev som arbetar hårt i skolan och som samtidigt har lätt för att lära sig nya saker. Det de högpresterande eleverna presterar i skolan är av god kvalitet och de gör ofta färdigt uppgifterna snabbt. I en klass på 30 elever så finns det uppskattningsvis en eller två elever som kan räknas som högpresterande (Wallström, 2010).

#### **3.3.1 Läroplan, skollag och barnkonvention**

Barnkonventionen finns för att förbättra barns levnadssituation i varje land och däri står det att konventionsstaterna efter bästa förmåga ska säkerställa barns utveckling (Rädda Barnen, 2015). I skolans värdegrund står det att undervisningen i skolan ”ska främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011a, s.5). Undervisningen ska utformas så att den passar olika elevers förutsättningar och behov, och man ska även ta hänsyn till alla elevers kunskapsnivå. Att skapa förutsättningar för att alla elever ska kunna utveckla sina kunskaper är en av gymnasieskolans huvuduppgifter. Skolan ska bidra till att eleverna får en allsidig utveckling. Det står även att ”[v]arje elev ska få stimulans att växa med

uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar” (a.a. s.8). Slutligen har skolan ett uppdrag att stärka elevernas tro på sig själva (Ibid). Det står i skolans värdegrund att man ska ta extra hänsyn till de elever som har svårigheter att nå målen men det betyder förstås inte att man ska ignorera dem som presterar bra, utan undervisningen ska vara utvecklande för alla elever.

### **3.3.2 Skillnad mellan begåvning och talang**

De båda begreppen *begåvning* och *talang* är nära besläktade och används ofta synonymt. Många forskare och pedagoger menar dock att dessa begrepp skiljer sig åt. Begåvning anses innebära att man har en hög intelligens samt att begåvningen sträcker sig över flera olika områden som till exempel språk, naturkunskap och matematik. Talang avser istället framstående egenskaper inom ett och samma område som till exempel musik. En begåvad person anses alltså vara allmänt högpresterande medan en talangfull person är duktig på någonting speciellt (Mönks & Ypenburg, 2005).

Winner (1996) lyfter dilemmat om den allmänna uppfattningen att det skulle vara accepterat att vara en framgångsrik musiker eller idrottare, medan det inte alls är lika tillåtet att vara akademiskt begåvad. Genom denna ambivalens till intellektuellt mästerskap gör samhället skillnad mellan talanger och begåvningar. Zlatan Ibrahimovic är ett exempel på en människa med talang. Han har talang för att spela fotboll och har lyckats skapa sig en framgångsrik karriär genom att utöva den idrott som han är duktig på.

### **3.3.3 Skillnad mellan särbegåvade och högpresterande**

Det kan kännas lockande att sätta ett likhetstecken mellan de två begreppen högpresterande och särbegåvade elever, men dessa behöver inte alltid vara samma sak. Om man förenklar det hela så kan man definiera skillnaden som sådan att de särbegåvade eleverna besitter förmågor som gör det möjligt för dem att kunna prestera även om de inte alltid väljer att göra det, medan de högpresterande eleverna alltid använder sina förmågor för att faktiskt prestera. Det är alltså inte en självklarhet att en särbegåvad elev presterar bra bara för att den kan det, men det gör däremot den högpresterande eleven. Att arbeta hårt, att ha goda idéer och att lyssna intresserat är ageranden och egenskaper som utmärker högpresterande elever. Denna elevgrupp tycker om skolan och lär sig fort nya saker. Det rör sig uppskattningsvis om 5-10 procent av elevpopulationen som kan räknas som högpresterande (Wallström, 2010).

### 3.3.4 Olika sätt att undervisa högpresterande elever

Det är inte enkelt att veta hur man som lärare ska hjälpa och stötta de högpresterande eleverna. Enligt Roland Persson (1997) handlar det om att kombinera praktiska erfarenheter och teoretiska redskap istället för att använda färdigutvecklade metoder och tillvägagångssätt. Varje enskild lärare måste alltså själv lösa de pedagogiska problem som uppstår längs vägen genom att frånga tanken på att det skulle finnas någon specifik metod för att stötta dessa elever.

Undervisningstempot i skolan är för de högpresterande eleverna ofta alldeles för lågt, något som kan leda till understimulans. För att undvika detta tillämpas ofta någonting som kallas för *acceleration*, vilket innebär att man helt enkelt påskyndar undervisningstakten för de berörda eleverna. Detta kan ske på flera olika sätt, bland annat genom tidig skolstart, årskurseliminering, läroplanskomprimering eller genom att eleven kan ta examen tidigare än normalt. Man löser alltså problemet genom att utbildningsprogrammet genomgås snabbare än vad som är normalt (Persson, 1997).

Ett annat sätt att anpassa undervisningen till de högpresterande elevernas behov är genom såkallad *berikning*. Acceleration syftar främst till att öka tempot på undervisningen, medan berikning snarare breddar läroplanen och ger den ett större djup så att den bättre kan stimulera elevernas behov. De får alltså lära sig mer om det aktuella ämnesområdet än sina klasskamrater samtidigt som de får fler möjligheter till att tillämpa sina kunskaper och färdigheter. Både acceleration och berikning kräver såväl teoretisk förståelse som ordentlig planering från lärarens sida (Persson, 1997).

Det finns åtskilliga argument såväl för som mot både accelerering och berikning i undervisningssituationer. En vanlig metod för berikning sker genom att man grupperar eleverna efter förmåga, alltså att begåvade elever undervisas exklusivt. Detta skulle enligt kritikerna leda till arrogans och elitism och är i första hand missgynnsamt för de normalpresterande eleverna som förlorar sina förebilder. Man menar att de högpresterande eleverna borde kunna utmana sig själva i den ordinarie klassen och finnas som resurser till övriga elever. Det finns dock ingenting som visar att berikning genom gruppindelning skulle vara negativt för de högpresterande elevernas kunskapsutveckling. De som istället förespråkar gruppering efter begåvning anser att dessa elever behöver specialundervisning för att få sina behov tillgodosedda. Erbjuds inte detta så hamnar undervisningsstandarden på en lägsta nivå (Winner 1996).

Det vanligaste argumentet emot accelerering handlar om att barnen i och med detta skulle berövas en normal skolgång eftersom de inte går i skolan tillsammans med barn i sin egen ålder. De som istället förespråkar accelerering hävdar att intellektuell samhörighet är viktigare för barnen än det faktum att de är omgivna av jämnåriga kamrater. Dessutom finns det en risk att man berövar barnen viljan att lära om man håller kvar dem i en lägre årskurs (Winner 1996).

## 4 Teori

I detta avsnitt presenteras först genrekunskapsteorin som stöder skriftlig framställning av olika texttyper i undervisningen. Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning ingår som en mall för arbetet med de argumenterande texterna. Den sociokulturella teorin ligger till grund för arbetet med den skriftliga respons som lärare ofta använder sig av för att främja sina elevers skrivutveckling. Genom den proximala utvecklingszonen som ingår i den sociokulturella teorin motiveras även arbetet med att stötta de högpresterande eleverna i undervisningen.

### 4.1 Genrekunskap

Både Hertzberg (2006) och Johansson och Sandell Ring (2012) använder begreppet *genre* synonymt med begreppet *texttyper*. Även om de båda begreppen syftar på samma sak är det dock vanligare att använda *genre* inom litteraturvetenskapen medan *texttyp* används oftare inom språkvetenskapen (Johansson & Sandell Ring, 2012). Jag har valt att använda mig av begreppet *texttyper* i följande avsnitt.

Enligt Michail Bachtin är det nödvändigt med olika texttyper för att kunna kommunicera i ett samhälle och förmedla ett budskap. Man förväntas som vuxen att behärska dessa texttyper och därför måste eleverna i skolan få bekant sig med dem, både genom att läsa dem och genom att själva träna sig på att skriva dem. Eleverna ska få träna på att skriva såväl berättande, som argumenterande och beskrivande texter eftersom de nationella proven i svenska kräver att eleverna behärskar ett skrivande som används utanför skolan (Norberg Brorsson, 2007). Det ingår i genrekunskapen att man ska arbeta med argumenterande texter i undervisningen. Genom läsning och skrivning av argumenterande texter i skolan förbereds eleverna för att aktivt kunna delta i samhället som vuxna.

Mottagarens förståelse är en central del av det kommunikativa skrivandet och därför måste skribenten följa regler och former för olika texttyper. Eleverna skapar ett mönster i sitt skrivande genom att uppmärksamma stil, form och innehåll inom olika genrer. Det är viktigt med genremedvetenhet, och att både elever och lärare använder ett metaspråk för att eleverna ska veta vad de olika texttyperna kräver (Ibid). Undervisningen i argumenterande texter måste alltså klargöra vad som är specifikt för just den texttypen gällande form, stil och innehåll. För att eleverna ska kunna utforma en argumenterande text är det också nödvändigt att de får lära sig olika begrepp som är kopplade till argumentation.



#### **4.1.1 Cirkelmodellen för genrebaserad undervisning**

Genom att basera skrivundervisningen på fyra olika faser kan de olika texttyperna göras explicita för eleverna. Den första fasen innebär att man bygger upp elevernas kunskap inom ett ämnesområde med fokus på textens innehåll. Den andra fasen fokuserar på textens form och funktion. Nu får eleverna bekanta sig med den specifika texttypens syfte, struktur och språkliga kännetecken. I fas tre får eleverna träna på språk och innehåll genom att skriva en text tillsammans med läraren. I fas fyra får eleverna slutligen skriva egna texter utifrån den givna texttypen (Gibbons, 2013). Om vi applicerar Cirkelmodellen på den argumenterande texttypen så innebär det alltså att man i fas ett introducerar den argumenterande textens innehåll för eleverna. Fas två innebär att eleverna får bekanta sig med begrepp som tes och argument för att kunna uppnå syftet med den argumenterande texten, vilket är att övertyga. Eleverna skriver i fas tre en argumenterande text tillsammans med läraren där tes och argument synliggörs. Slutligen skrivs en argumenterande text individuellt där eleverna får träna på att föra fram sina argument och övertyga sina tilltänkta läsare.

## **4.2 Sociokulturell teori**

De sociokulturella teorierna har under de senaste decennierna fått en stor betydelse inom lärandet. All undervisning ska ske i ett socialt sammanhang eftersom lärande anses vara just ett socialt fenomen. Lev Vygotsky är den ryske forskare som har lagt grunden till den sociokulturella teorin. Han menade att vi människor är kommunicerande varelser som använder oss av olika språkliga verktyg för att kommunicera och samarbeta med andra människor. Språket är ett redskap med vilket vi skaffar oss kunskap, något som är avgörande för kunskapsutvecklingen inom skrivning och har därför stor betydelse för utformningen av undervisning i skolan. (Norberg Brorsson, 2007). Ett sätt att som lärare kommunicera med eleven, och därmed möjliggöra en kunskapsutveckling hos eleven, är att använda ett språkligt verktyg i form av skriftlig respons. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir därför den skriftliga responsen ett viktigt verktyg för elevens kunskapsutveckling. Eftersom lärandet enligt den sociokulturella teorin är ett socialt fenomen så främjas det av den skriftliga respons som lärare ger sina elever.

### **4.2.1 Den proximala utvecklingszonen**

Enligt Vygotsky sker lärande uteslutande genom vägledning. Det begrepp som Vygotsky kallar för den proximala utvecklingszonen innebär den nivå som en elev kan uppnå med hjälp av lärarens stöd. Eleven kan alltså prestera mer genom lärarens stöd än vad den klarar av på egen hand. Alla elever har en individuell proximal utvecklingszon eftersom de ligger på olika nivå-

er i sin kunskapsutveckling (Ibid, 2007). Det är inom den proximala utvecklingszonen som den skriftliga responsen befinner sig. Läraren ser på vilken kunskapsnivå eleven befinner sig och presenterar olika möjligheter till förbättring och utveckling i elevens skrivande. Skriftlig respons inom den proximala utvecklingszonen är därför avgörande för elevens kunskapsutveckling. Det är alltså viktigt att utforma den skriftliga responsen till eleverna på ett sätt så att de förstår vad det är de behöver utveckla.

Enligt Gunn Imsen (2006) är den progression som sker inom den proximala utvecklingszonen nödvändig för inläringen. Alla elever behöver ha en progression i skolarbetet för att inte kunskapsutvecklingen ska stanna av. Hon föreslår överföring av kunskaper som man redan besitter som en möjlig progression av lärandet. Genom att bygga vidare på redan inlärd kunskaper och använda dem i nya situationer kan man bibehålla en progression i lärandet och på så vis fortsätta att utvecklas inom den proximala utvecklingszonen (Imsen, 2006). Det är alltså nödvändigt att de högpresterande eleverna har en progression i lärandet för att de ska fortsätta att utvecklas kunskapsmässigt. Skriftlig respons inom den proximala utvecklingszonen är därför viktig för dessa elever. Genom att använda språket som kommunikativt redskap möjliggörs en kunskapsutveckling för de högpresterande eleverna.

## **5 Metod**

Nedan presenteras den metod som använts vid genomförandet av studien. Därefter följer en beskrivning av tillvägagångssättet, samt en metoddiskussion.

### **5.1 Kvalitativ intervju**

Metoden kvalitativ intervju har använts i den här undersökningen. Det innebär att det är informanternas svar som varit i centrum för undersökningen och inte intervjuarens intressen. I kvalitativa studier framgår inga absoluta sanningar eftersom man utgår från att verkligheten kan uppfattas på många olika sätt (Starin & Svensson, 1994). Syftet med att använda den kvalitativa undersökningsmetoden var att få en så bred och noggrann beskrivning som möjligt av hur lärare arbetar argumenterande texter i undervisningen och med den skriftliga responsen på dessa texter, i synnerhet till de högpresterande eleverna. De intervjuer som genomförts var semistrukturerade vilket innebär att respondenterna fick öppna frågor genom samtal. Backman (2008) skriver att forskaren själv ingår som en del av den kvalitativa metoden, vilket leder till att det skapas en autentisk relation mellan intervjuaren och informanten. Enligt Bell (1999) är en klar fördel med intervjuer att man kan vara flexibel. På det sättet kan intervjuaren ställa följdfrågor ifall det behövs och respondenten har möjlighet att utveckla sitt resonemang.

### **5.2 Tillvägagångssätt**

Jag har skickat e-post till ett tiotal gymnasielärare i Jönköpings kommun för att hitta informanter till undersökningen. Det resulterade i att fyra svensklärare från två olika gymnasieskolor intervjuades. Intervjuerna ägde rum på de skolor som lärarna arbetar på. Innan intervjuerna genomfördes skickade jag intervjufrågorna till respondenterna via e-post. Bell (1999) skriver att skriftlig information ska skickas i förväg till informanterna för att de ska veta vad de har gett sig in på. Jag valde att bifoga intervjufrågorna eftersom det rör sig om specifika frågor som jag ville att lärarna skulle ha möjlighet att fundera ordentligt över. Syftet med detta var att få så exakta svar som möjligt om hur de faktiskt arbetar med de argumenterande texterna, den skriftliga responsen och anpassningen till de högpresterande eleverna.

Intervjuerna har spelats in för att lättare kunna gå tillbaka till inspelningarna och plocka upp det viktigaste som sades. Alla intervjuer har sedan transkriberats. För att analysera innehållet har jag delat upp stoffet i olika kategorier. En kategori behandlar de argumenterande texterna, en annan behandlar den skriftliga responsen, och en tredje behandlar de högpresterande eleverna och deras skrivutveckling. När jag har bearbetat materialet från undersökningen så har

jag tittat efter likheter och skillnader i informanternas svar. Det är dessa likheter och skillnader som presenteras i resultatet.

Alla lärare som ingår i undersökningen arbetar på gymnasiet. De har arbetat som lärare under olika lång tid, alltifrån 1 år till 18 år. Namnen på lärarna är fingerade. De är totalt fyra stycken, en man och tre kvinnor. Jag har valt att använda kvinnonamn på alla respondenter: Anna, Frida, Karin och Malin.

### **5.3 Metoddiskussion**

Med tanke på undersökningens syfte: att undersöka hur lärare på gymnasiet arbetar med argumenterande texter i undervisningen, samt hur den skriftliga responsen kan utformas för att hjälpa de högpresterande eleverna till utveckling, så var den kvalitativa intervjun en väl fungerande metod. Metoden kvalitativ intervju har uppfyllt syftet med undersökningen eftersom den möjliggjorde för informanterna att göra noggranna beskrivningar av arbetssätten. Det är dock möjligt att resultatet i den aktuella undersökningen hade blivit annorlunda ifall jag hade intervjuat fler lärare. Men eftersom det har varit svårt att hitta lärare som kunnat ta sig tid att ställa upp på en intervju och eftersom undersökningen har varit tidsbegränsad, anser jag att svaren från de fyra svensklärare som ingår i undersökningen räcker för att kunna dra relevanta slutsatser av arbetet. De tillfrågade lärarna arbetar dessutom på olika gymnasieskolor, vilket bidrar till att undersökningen ändå får en viss bredd.

## 6 Resultat

Eftersom denna undersökning bygger på tre olika delar; argumenterande text, skriftlig respons och högpresterande elever, har jag valt att dela upp resultatet i ett antal rubriker för att underlätta förståelsen av det resultat som har framkommit. Rubrikerna bygger på undersökningens syfte och frågeställningar.

### 6.1 Argumenterande text

Samtliga lärare som ingick i undersökningen fick i uppgift att beskriva vad en argumenterande text är för något, och de lämnade alla liknande beskrivningar. Det handlar om informerande texter som har till uppgift att övertyga läsaren om någonting, eller att få fram ett budskap. Den som skriver en argumenterande text driver en tes som underbyggs med olika argument. Det som skiljer den argumenterande texten ifrån andra texttyper är framför allt dess form. Det finns en tydlig struktur som skribeten måste hålla sig till med bland annat tes och argument. När man skriver en argumenterande text måste man fokusera på att få fram sitt budskap. Man kan alltså inte vara alltför detaljerad i beskrivningarna som exempelvis inom skönlitterära texter. Karin uttrycker sig såhär: *En berättande text kan ju vara utbroderad, och där är det ju kanske en dygd att beskriva i detalj. En argumenterande text är ju kanske mer fokuserad och gör inte så mycket utvecklingar, man stannar inte upp vid detaljer och så* (Karin). Frida ger en utförlig beskrivning av hur en argumenterande text bör se ut:

Jag tänker att en argumenterande text den har ett syfte och den ska också vara uppbyggd utav sakliga argument så att den som skriver den ska ha ett mål, och den ska vara medveten om hur man presenterar det här målet med sakkunskap. Man kanske också ska krydda med lite känslomässiga argument tänker jag, om man vill övertyga någon. Och allting handlar om att underbygga sina ståndpunkter så att förhoppningsvis ska läsaren komma fram till samma slutsats som du själv har (Frida).

En av de intervjuade lärarna anser istället att det är språket i den argumenterande texten som skiljer den ifrån andra texttyper: *Till exempel att man använder sig av ett speciellt språk i den argumenterande texten för att kunna övertyga sina läsare. Att man kanske använder ett högt travande språk för att man vill nå en viss publik, eller läsare. Eller att man använder ett mer vardagligt språk då* (Anna). Det Anna menar är att skribenten kan välja vilken nivå han eller hon lägger språket på för att de tänkta läsarna bäst ska kunna ta till sig texten. Om man har högutbildade människor som tänkta läsare av sin text kan man använda ett svårare språk, och om de som ska läsa texten istället är lite yngre människor kan man välja att använda ett mer vardagligt språk. Man anpassar alltså språket för att läsarna bättre ska kunna ta till sig texten.

## 6.2 Argumenterande text i undervisningen

Samtliga lärare berättar att de jobbar med insändare som är en form av argumenterande text, och de nämner även debattartikel som ett vanligt förekommande inslag i undervisningen. En insändare beskrivs som en enklare och mer kortfattad version av argumenterande text, medan en debattartikel anses vara svår och får därför ofta vänta till årskurs två eller tre på gymnasiet. Karin berättar i vilken ordning hon brukar arbeta med de båda varianterna av argumenterande text, och redogör samtidigt för progressionen i den skriftliga framställningen:

Argumenterande texter är ju ofta insändare, och debattartikel när det gäller de högre kurserna då. Jag skiljer lite på kraven mellan insändare och debattartikel. (...) Alltså det här är ju så framskrivet i alla våra kursplaner att man måste försöka hitta en stegring, en progression. Och det är ju svårt! Jag brukar börja med insändare i ettan (...) och sen i årskurs tre så är det debattartikel med större krav på bakgrund och större anknytning till pågående debatt, till längd och omfång. Så jag försöker göra en sådan progression (Karin).

Eleverna får alltid bekanta sig med texterna genom att läsa olika insändare och debattartiklar innan de själva sedan ska skriva egna texter. När det gäller de argumenterande texterna är lärarna noga med att lära ut hur formen och strukturen ska se ut. Frida ger en kort och koncis beskrivning av hur arbetet med de argumenterande texterna fortlöper: *Efter en presentation av området så måste det ju alltid finnas en inläsningsfas. Så gärna; idé, inläsning, och sen skrivande tänker jag* (Frida). På följande sätt brukar det gå till när Anna arbetar med insändare i undervisningen:

Först måste man ju börja (...) till exempel att man tar den på tavlan och går igenom, läser den tillsammans. Och att de själva kanske får läsa i grupper. Och presentera de olika stegen i en argumenterande text, vad är det som är viktigt? Vad är det som är viktigt att ha med? (...) Och då får man väl gå igenom de stegen och så får man öva tillsammans igen möjligen. Det finns ju lite olika sätt att göra det där på, sen kan man ju träna på detta tillsammans i grupp, att man skriver insändare till exempel (Anna).

När det gäller bedömningen av de argumenterande texterna uppger samtliga lärare att det är strukturen och innehållet som är det viktigaste, alltså att det finns en tes och understödda argument i texten, samt att man för resonemanget framåt och driver sin åsikt. Även språk, stil och läsvänlighet anses vara viktigt vid bedömning av dessa texter. Det är alltså alla bitar som värderas vid bedömningen, och två av de tillfrågade lärarna uttrycker explicit att de i första

hand tittar just på *helheten*. Karin är mycket tydlig i vad hon bedömer i de argumenterande texterna, och gör även skillnad på bedömningen beroende på vilken kurs eleven går. I årskurs ett är det viktigaste att eleven kan föra ett resonemang och uttrycka en åsikt. Däremot har hon lite högre krav på de argumenterande texterna senare under gymnasieutbildningen: *Och talar vi då om kurs 3 så handlar ju det om att man kan argumentera utifrån värden och att man förstår det här med etos, patos, logos, det är ju viktigt i sammanhanget. Och sen i trean så är det ju också krav på att man har en varierad argumentation* (Karin). Bedömningen av texterna är sedan utgångspunkt för den skriftliga feedback som eleverna får. Alla tillfråga lärare berättar att de först bedömer texten utifrån kunskapskraven för att sedan kunna ge framåtsyftande respons utifrån vad eleven har presterat.

De intervjuade lärarna är inte ense i frågan om bedömningen av de argumenterande texterna skulle skilja sig på något vis från bedömningen av andra texttyper. Karin menar att den gör det eftersom det är strukturen som är det viktiga i argumenterande texter, jämför med exempelvis den berättande texten där strukturen är ganska fri och man istället bedömer språket i större utsträckning. Malin däremot menar att läsvänligheten är lika viktig som strukturen, och säger att bedömning inte skiljer sig åt eftersom man alltid tittar på den språkliga delen oavsett vilken texttyp det är man bedömer.

Anna bad att få tillägga att hon anser att det tidigare har varit alldeles för lite fokus på argumentation i skolan och poängterar hur nödvändigt det är att kunna argumentera för sin sak för att kunna vara en del av vårt demokratiska samhälle. Anna upplever att eleverna överlag tycker att det är svårt att föra fram en åsikt, något som hon menar beror på okunskap: *De faller ganska platt i sin argumentation, man har ingenting att underbygga med, och det tror jag är brist på kunskap* (Anna).

### **6.3 Skriftlig respons**

Feedback i form av skriftlig respons är någonting som samtliga tillfrågade lärare använder sig av i sin undervisning. De uppger alla att de både markerar inuti texten och skriver kommentarer i marginalen. Många elever gör sina skrivuppgifter på datorn och lämnar in dem via internet, då kan lärarna använda Words kommentarfält vid den skriftliga responsen. Två av totalt fyra informanter berättar att de även bifogar en ifylld matris till varje skrivuppgift där eleven kan se var någonstans han eller hon befinner sig i förhållande till målen:

Jag gör både och. Jag markerar i texten och sen så, de lämnar in på Fronter, så då markerar jag i Word i kommentarfältet där, och kommenterar i texten. Och sen brukar jag sammanfatta det i en matris, och där skriver jag lite utförligare i matrisens olika rutor vad det är som är uppfyllt, vad de kan göra mer och eventuellt vad de kan tänka på och så (Karin).

Den skriftliga responsen innehåller kommentarer både på språk och struktur i texten. När det gäller den språkliga delen kan det exempelvis handla om stavning, ordval och meningsbyggnad, medan strukturen i texten är kopplad till vilken texttyp som behandlas i uppgiften.

Syftet med responsen är att den ska verka utvecklande. Samtliga lärare vill hjälpa sina elever att bli bättre på att skriva, vilket de försöker bidra till genom att i den skriftliga responsen ge tips på sådant de kan utveckla och förbättra: *Det är ju att jag vill att de ska ta nästa steg (...) hitta fler exempel, eller läs på noggrannare så du kan mer statistik eller sakuppgifter eller så.* (Frida). De vill också synliggöra för eleverna var de befinner sig i förhållande till målen för att på så vis kunna hjälpa dem att förstå hur de ska kunna gå vidare:

[D]å tänker jag att då vill jag ju ge dem respons, både utefter hur de har nått målen på den enskilda kursen, men också relatera lite till kursen alltså vart är de på väg? Och vad behöver de utveckla liksom för att nå de här förmågorna i slutändan sen då. Så syftet är väl ändå att förstå var man befinner sig just nu och vad man kan göra för att förbättra sig till nästa gång (Malin).

Karin förklarar hur bedömningen av elevernas texter ligger till grund för den skriftliga respons som eleverna får av henne:

Det är ju egentligen två syften, det ena är att motivera bedömningen (...) både för mig själv och för eleven. Och sen en del av kommentarerna handlar ju om att vara framåtsyftande, tänk på det här, här skulle du kunna problematisera och sådär. Så att då, det är väl det jag vill uppnå med det, att de ska förstå varför de får ett betyg och sen att de lär sig någonting om det (Karin).

Samtliga informanter uttrycker dock en oro för att eleverna inte ska förstå det de skriver i den skriftliga responsen, eller av andra anledningar inte ta den till sig. Merparten av lärarna brukar därför se till att alltid ge muntlig respons tillsammans med den skriftliga responsen för att försäkra sig om att budskapet har gått fram. Att göra detta tar enligt informanterna mycket tid, dels är det tidskrävande att skriva kommentarer, dels kräver det mycket lektionstid att gå runt och prata med alla elever. Men trots detta menar de lärare som jag har pratat med att det är mödan värt. Malin uttrycker sig såhär: *Men jag brukar faktiskt ge både muntlig och skriftlig, det försöker jag alltid att göra. Det tar jättemycket tid, men just i svenskan så känner jag att det ger mer ett gott resultat inbillar jag mig* (Malin).



De tillfrågade lärarna är ense om att den skriftliga responsen främjar elevernas skrivutveckling genom att de får framåtsyftande feedback. De får alltså veta vad de behöver träna på eller förbättra för att utvecklas som skribenter. Karin är dock av den uppfattningen att den skriftliga responsen endast främjar de elever som redan är högpresterande. Hon tycker sig se tendenser till att de elever som verkligen behöver framåtsyftande feedback inte läser lärarens kommentarer:

Vissa elever läser sällan, särskilt de elever som behöver det mest läser inte den skriftliga responsen! Ofta är det de högpresterande som gör det, och som har kritiska frågor efter. Men inte de som kan lära sig väldigt mycket på att läsa. Tyvärr! (...) och för att svara på frågan så tror jag att det främjar de högpresterande eleverna, de som presterar bra i slutändan. För dem tror jag att det hjälper en del, för dem som går mellan ett C och ett A. De har hjälp av den skriftliga responsen, men däremot tror jag att de som har problem att klara av kursen de behöver mer den här muntliga återkopplingen (Karin).

Karin föreslår även en tänkt lösning på problemet som skulle kunna innebära att eleverna får i läxa att läsa kommentarerna och fundera över dem. Eventuellt tänker hon att man skulle kunna ta en lektion till förfogande, och då kunde läraren gå runt till alla elever och prata med dem för att se så att de har förstått de skriftliga kommentarerna. Även Frida presenterar en liknande lösning på problemet: *De slänger det i pappersinsamlingen direkt. Det skulle man ju kunna utveckla genom att de faktiskt får kommentera tillbaka så att man ser att de har läst sin feedback* (Frida).

En ytterligare viktig aspekt som framkom under intervjuerna var att en av lärarna dessutom nämner att det är viktigt att tänka på *hur* man kommenterar och inte bara *vad* man kommenterar på: *[S]kriftlig respons ger jag alltid! Det tycker jag är jätteviktigt! Och då ger jag liksom inte bara att det här är rätt och det här är fel utan att de känner att de får tänka efter lite, vad kan jag göra för att förbättra det här, och jag ger lite tips och råd* (Anna).

#### **6.4 Högpresterande elever i skolan**

Samtliga lärare som jag har intervjuat uppger att de har högpresterande elever i sina klasser. Lärarna har en någorlunda överensstämmande uppfattning om hur en högpresterande elev brukar uppträda i skolsammanhang, men ibland har de lite olika åsikter om av vad det egentligen innebär att vara högpresterande. En av lärarna beskriver de högpresterade eleverna som belästa och samhällsorienterade. En annan lärare säger att de, förutom att vara belästa, även har en rik vokabulär och är duktiga på att uttrycka sig i både skrift och tal. Dessutom anses de

högpresterande eleverna vara motiverade, och de har ofta en god självkänsla och ett gott självförtroende som hjälper dem att utvecklas i skolarbetet. Frida anser att de högpresterande eleverna är relativt sällsynta. Hon uppger att hon detta läsår har en elev som är högpresterande. Enligt Frida krävs det mycket för att en elev ska räknas som högpresterande:

Jag har ju väldigt motiverade elever som driver sig själva hårt, men jag tänker att är man högpresterande så är det ett snäpp ytterligare, att de helt enkelt klarar av allting väldigt lätt utan arbete nästan. (...) För sen har jag ju elever som är högpresterande men de jobbar hårt för det! Alltså jag tänker liksom att de högpresterande här är de som inte blir stimulerade nog! (Frida).

Av de tillfrågade lärarna är det en som skiljer sig i sin uppfattning om vad det innebär att vara högpresterande. Hon tänker sig att en högpresterande elev är en elev som presterar mycket och ofta, men kvaliteten på det som produceras måste inte bestämt vara hög: *Högpresterande är ju när man hela tiden vill vara på topp. (...) Man kan ju prestera saker men det är ju inte säkert att de är toppenbra! (...) Det kanske inte är toppengrejer men den presterar hela tiden fast allt kanske inte är bra* (Anna). Det ser alltså lite olika vad gäller lärarnas uppfattning av begreppet högpresterande elever, men det handlar generellt sätt om elever som tycker om skolan och som arbetar hårt med sina uppgifter.

## 6.5 Skriftlig respons till högpresterande elever

När det gäller skriftlig respons till högpresterande elever så svarar en av informanterna att hon gör en tydlig skillnad på sin skriftliga respons när den är avsedd för en högpresterande elev. Även om det enligt henne alltid rör sig om framåtsyftande feedback så menar hon att man som lärare måste kunna hitta utvecklingsmöjligheter som sträcker sig utöver kriterierna för A-nivån:

Ja men det är klart den gör! Alltså den ser ju annorlunda ut på så sätt att den, vi lägger värderingen i att den högpresterande eleven är relativt duktig och skriver A på det mesta, ehh.. då måste jag hitta sätt trots allt att utvecklas för den här eleven och gå vidare. (...) För det kan man ju göra, man måste ju hjälpa eleven vidare och vara lite kreativ (Anna).

Övriga tre informanter uppger istället att de inte gör någon skillnad på responsen oavsett vem den är riktad till: *Nej, det gör jag nog inte!* (Karin). *Jag försöker nog att vara rätt så detaljerad oavsett om det är en högpresterande elev eller inte egentligen* (Malin). Frida säger även hon att det inte är någon skillnad på den skriftliga respons som en högpresterande får. Hon resonerar vidare om vad responsen skulle kunna innehålla:

Ja alltså den borde ju göra det, men jag kan inte säga att jag gör på ett annorlunda sätt, det borde jag kanske göra?! (...) Om den här högpriesterande eleven har skrivit en argumenterande text till exempel så har den ju förmodligen gjort det precis perfekt för vad som krävs för ett A! Men då kanske man kan säga att du kan hitta ytterligare. Kanske att det här kan du lägga till, eller har du sett det ifrån den här synvinkeln, så det är väl den typen av respons som, mer av samma kanske tyvärr som det landar i. (...) Medans man kanske egentligen skulle ta helt andra vägar framåt istället. (Frida).

En lärare som har reflekterat lite kring högpriesterande elever och skriftlig respons är Karin. Även att hon själv utformar responsen likadant till alla elever så upplever hon att den mottas olika av olika elever. Hon anser att den skriftliga responsen skulle vara mer utvecklande för de högpriesterande eleverna än för de övriga eleverna eftersom de verkar kunna ta till sig responsen bättre:

Om jag säger till exempel att du måste nyansera din argumentation eller bygga ut dina argument så blir det så nästa gång! De kan liksom ta till sig av det jag skriver! Det är ju ett drag som kännetecknar de högpriesterande. De är medvetna om vad de gör, till skillnad mot en del elever som bara sätter sig ner och skriver. (...) De ser på något sätt sitt eget lärande (Karin).

Att det inte räcker med att de högpriesterande eleverna nöjer sig med att uppfylla alla kriterier för A, det är samtliga informanter ense om. De menar alla att det ingår i lärarens uppgift att hitta ett sätt för de högpriesterande eleverna att utvecklas vidare. Ett sätt att göra detta på kan vara att ta hjälp av en kollega. Flera av informanterna säger att det kan vara nyttigt att låta någon annan titta på elevernas texter för att på så vis hitta andra utvecklingsmöjligheter än dem de själva tar fasta på. Anna påpekar nyttan med att använda sina kollegor: *Om jag går in till en kollega, Sara eller Erica, eller någon och frågar "du vad tycker du om den här texten?" då kanske de säger att "ja men har du tittat på det här och det här"...* (Anna).

När det gäller vidare utvecklingsmöjligheter för de högpriesterande elever så är det i första hand språket som lärarna tittar på. Det kan handla om satsradningar, felsyftningar eller ordval som kan förbättras. Framåtsyftande bedömning för de högpriesterande eleverna är ofta mer generella och inte bundna till en specifik uppgift. Läraren försöker alltså stötta dessa elever att övergripande förbättra sin skrivförmåga: *Då kan den eleven få respons kring andra faktorer också! Sânt som kanske inte mäts just i den här uppgiften. (...) Alltså ett lite vidare perspektiv, och hur kan den här personen bli en bättre skribent i olika sammanhang?* (Malin).

## 6.6 Skriftlig respons på argumenterande texter till högpresterande elever

Två av informanterna pekar på nyttan med att läsa. De anser att en stor källa till utveckling för de högpresterande eleverna finns inom litteraturen. När man arbetar med argumenterande text i undervisningen så kan eleverna vinna mycket på att läsa välskrivna debattartiklar. Då ser de tydligt hur strukturen ser ut, hur skribenten formulerar sina argument och hur argumentationen kan föras framåt på ett snyggt sätt. Karin är en av de lärare som skulle låta sina högpresterande elever utvecklas med hjälp av läsning: *Om vi tar argumenterande texter så skulle de ju få i uppgift att läsa och analysera fler debattartiklar av folk som skriver på professionell nivå. Det är väl så man lär sig att gå vidare* (Karin). Även Anna anser att det är ett bra sätt att utveckla sitt eget skrivande genom att läsa om skrivandet i sig.

De tillfrågade lärarna har olika uppfattning gällande hur man ska gå vidare med de högpresterande elevernas skrivande. Karin menar exempelvis att de bör hålla sig till den argumenterande texttypen och jobba vidare med att utveckla den: *Det är ju så att om allt är på A-nivå så kan man ju egentligen bara förfina de här färdigheterna* (Karin). Malin är däremot av en annan uppfattning. Hon menar att de elever som har skrivit en fullbordad argumenterande text bör gå vidare i sin skrivutveckling genom att skriva andra typer av texter istället för att läsa mer av den argumenterande texttypen och förfina färdigheterna däri:

Jag tror att jag tänker lite så att även om man har nått A på den argumenterande texten så kan det ändå finnas saker som man behöver utveckla, i alla fall i sitt skrivande (...) sådant som kanske inte mäts just i den här uppgiften. (...) Alltså ett lite vidare perspektiv och hur kan den här personen bli en bättre skribent i olika sammanhang? (Malin).

Frida är något splittrad mellan de olika utvecklingsmöjligheterna för hur de högpresterande eleverna ska arbeta vidare med de argumenterande texterna. Hon kan tänka sig att låta dem jobba mer med samma texttyp, men det är även möjligt att låta dem skriva i något annat sammanhang:

Om den här högpresterande eleven har skrivit en argumenterande text så har den ju förmodligen gjort det precis perfekt för vad som krävs för ett A! Men då kanske man kan säga att du kan hitta ytterligare. Kanske att det här kan du lägga till, eller har du sett det ifrån den här synvinkeln, så det är väl den typen av respons som, mer av samma kanske tyvärr som det landar i. Medan man kanske egentligen skulle ta helt andra vägar framåt istället. (...) Men kanske ska man jobba med andra typer av texter då som är mer omfattande. Jag tänker på de argumenterande texter som jag jobbar med så är ju det debattartiklar, och sen så finns det ju de mer utredande texterna. (...) Men det beror ju på vad den enskilda eleven önskar, om den vill ha acceleration eller berikning (Frida).

Frida resonerar vidare kring hur svårt det kan vara att ge framåtsyftande feedback till en elev som redan har uppnått betygskriterierna för A-nivå. Hon menar att det kan vara besvärligt att komma på utvecklingsmöjligheter för eleverna eftersom det inte finns några rekommendationer för vad som kommer efter betyget A:

[F]aktiskt så att jag har fått under min lärarkarriär att, jag fick A men hur ska jag gå vidare? Och då har jag blivit helt paff! Det är ju något viktigt du är inne på här! Om man kryssar i allting i högermarginalen och skriver att allting är bra så räcker inte det. Och det har varit elever som har tyckt det också! Jag vet att jag är bra på att skriva liksom, men hur kan jag utvecklas? (Frida).

## 7 Resultatdiskussion

Detta avsnitt syftar till att diskutera och analysera de resultat som undersökningen visar. Avsnittet avslutas med förslag på vidare forskning inom området.

### 7.1 På vilket sätt arbetar svensklärare på gymnasiet med argumenterande texter i undervisningen?

Resultaten indikerar att lärare arbetar kontinuerligt med argumenterande texter i sin undervisning. Det är framför allt insändare och debattartiklar som behandlas från den argumenterande texttypen. Lärarna arbetar med att skapa en genremedvetenhet hos eleverna enligt Michail Bachtins teori om genrekunskap, där det anses vara viktigt att behärska olika texttyper för att kunna kommunicera i ett samhälle. Eleverna får lära sig hur strukturen ser ut i en argumenterande text, och hur man driver en tes med underbyggda argument och motargument. Att få träna sig på att följa regler och former för de olika texttyperna är enligt Bachtin nödvändigt för att eleverna ska kunna behärska ett skrivande som används utanför skolan. Detta är något som lärarna verkar eftersträva eftersom samtliga informanter arbetar just med ett integrerat skrivande. Att lärarna arbetar på detta sätt anser jag vara mycket positivt eftersom man enligt Svedner skapar meningsfullhet i skrivandet genom att skriva i ett sammanhang där texter får en funktion. Jag tror även att det kan vara ett bra sätt att motivera eleverna då de ser att de kan ha användning för vad de lärt sig.

Undersökningen visar att lärarna brukar lägga upp undervisningen på ett sätt som liknar Cirkelmodellens fyra faser. Man fokuserar först på att se textens innehåll, form och funktion genom att läsa argumenterande texter. Därefter följer färdighetsträning där eleverna får skriva egna argumenterande texter. I enlighet med cirkelmodellen sker skrivningen först gemensamt i klassen eller i grupp innan eleverna slutligen skriver en egen argumenterande text. Trots att alla informanter arbetar på följande sätt med de argumenterande texterna i sin undervisning är det ingen av dem som nämner Cirkelmodellen.

Att döma av de resultat som framkommit tycks argumentationsteknik och framställning av argumenterande text ha en given plats i undervisningen. Enligt min mening är detta mycket positivt, dels på grund av ovan nämnda anledningar, dels på grund av att den argumenterande texttypen har fått en framskjuten position i GY11. Att lärarna arbetar frekvent med denna texttyp tyder på att ämnesplanerna efterföljs, och i förlängningen betyder det alltså att de gemensamma riktlinjer som vi lärare har att förhålla oss till skapar en trygghet och en likvärdig

utbildning för alla elever. En utav informanterna uttryckte att det tidigare varit för lite fokus på de argumenterande texterna i undervisningen, men att det nu har blivit bättre. Hennes reflektioner anser jag kan förklaras med att argumenterande text inte nämndes i den tidigare ämnesplanen annat än som ”skönlitteratur och *andra texter*” . Jag vågar därför dra den slutsatsen att det som står i styrdokumentet alltså är avgörande för vad eleverna får lära sig i skolan.

## **7.2 Hur anser svensklärare på gymnasiet att de högpresterande eleverna ska arbeta vidare för att utveckla de argumenterande texterna?**

Resultaten visar att lärarna arbetar på olika sätt för att utveckla de högpresterande elevernas argumenterande texter. Det finns de som anser att acceleration är det bästa alternativet för de elever som har skrivit en fullbordad argumenterande text, och det finns de som istället föredrar att låta eleverna utvecklas genom berikning. Persson lägger ingen värdering i huruvida det ena eller det andra sättet skulle vara bättre eller sämre för de högpresterande eleverna. Genom berikning, alltså att låta eleverna bredda och fördjupa sina kunskaper inom det aktuella ämnesområdet, kan eleverna få utmaningar som främjar deras utveckling samtidigt som de kan stanna kvar i sin ursprungliga klass med jämnåriga kamrater. Acceleration däremot, alltså att eleverna får gå vidare och arbeta med andra uppgifter, möjliggör för eleverna att lära sig saker i sin egen takt. Jag ansåg förut att berikning skulle vara det bästa sättet för de högpresterande eleverna att jobba vidare eftersom de på det viset skulle lära sig mer om det aktuella ämnet. Allteftersom arbetet har fortskridit har jag dock ändrat uppfattning. Nu vill jag istället påstå att acceleration skulle vara ett bättre alternativ på grund av att eleverna då slipper bromsas upp i sin inlärningsprocess. Om man följer med i debatten kring de högpresterande och begåvade eleverna så har det dessutom framkommit att dessa elever själva föredrar acceleration framför berikning, de vill helt enkelt framåt i sin utveckling. Som en av informanterna påpekade är inte skolan enbart en plats för kunskapsinhämtning utan eleverna ska även utvecklas emotionellt och lära sig att samarbeta med andra människor. Om man då låter de högpresterande eleverna hoppa över vissa årskurser så riskerar de att tappa den personligt utvecklande delen i sin skolgång. Här måste man alltså väga fördelar mot nackdelar med de olika alternativen.

Det finns många kritiska röster till all form av anpassat undervisningstempo för de högpresterande eleverna. Kritikerna menar att dessa elever istället ska finnas tillgängliga i klassrummet för de normal- och lågpresterande eleverna och hjälpa dem med sin utveckling, i det här fallet

handlar det om skrivning. Jag anser att detta strider helt mot både Barnkonventionens och Värdegrundens principer där alla barns rätt till utveckling understryks. Imsen menar dessutom att det är nödvändigt med en progression i lärandet för att inte kunskapsutvecklingen ska stanna av. Om man då nekar dessa elever progressionen i sitt skolarbete så hindrar man alltså deras utveckling, och då frångår man ju Värdegrunden som är stommen i skolans egalitet.

### **7.3 Hur utformas den skriftliga responsen för att bidra till utveckling för eleverna?**

Resultaten av denna undersökning visar att den skriftliga responsen utformas formativt. Lärarna som ingått i denna studie vill med den skriftliga responsen synliggöra för eleverna var de befinner sig i förhållande till kursens kunskapskrav samtidigt som de ger tips på hur eleverna kan utveckla sina texter för att nå högre. Två av informanterna uttrycker, liksom Andersson beskriver, att det finns en oro bland lärarna att eleverna inte ska förstå innehållet i den skriftliga responsen. Informanterna uppger att de löser detta genom att komplettera med muntlig feedback, utöver den skriftliga feedbacken. Genom att göra på detta sätt försäkrar sig lärarna om att eleverna har förstått innebörden av den skriftliga feedbacken. Men då är frågan hur effektivt det faktiskt bli eftersom det krävs väldigt mycket tid till responsarbetet, dels administrativ tid för den enskilda läraren, dels lektionstid för eleverna. Att ge eleverna framåt-syftande bedömning är en viktig del i undervisningen, men om detta ska göras kontinuerligt så innebär det att mycket lektionstid försvinner. Jag anser att det skulle vara bättre att eleverna fick i uppgift att skriva ner ett svar på den skriftliga feedbacken. På så vis kan läraren upptäcka dem som inte har förstått och förklara muntligt endast för dem. Därigenom kan man spara på värdefull lektionstid samtidigt som undervisningen anpassas efter elevernas individuella behov.

I enlighet med Vygotskys sociokulturella teori anser lärarna att kunskapsutvecklingen sker genom kommunikation, i detta fall skriftlig kommunikation. Undersökningen visar att lärarna är positivt inställda till skriftlig respons och tycker att det är ett bra verktyg för att främja elevernas kunskapsutveckling inom skrivning och framställning av argumenterande text. Den sociokulturella teorin skulle kunna appliceras på det mesta inom skolans värld eftersom allt lärande kan sägas ske genom just kommunikation. Det finns dock en linje inom den sociokulturella teorin som stämmer väl överens med den skriftliga responsens möjligheter till kunskapsutveckling, nämligen den proximala utvecklingszonen. Genom att läraren i den skriftliga responsen presenterar olika förslag till förbättring utefter elevens individuella prestationer får



denne möjlighet att nå längre i sin kunskapsutveckling än vad som kunnat presteras utan lära-rens vägledning. Även här kan vi tala om formativ bedömning och individanpassad undervisning. Den skriftliga responsen har alltså många fördelar.

#### **7.4 Utformas responsen annorlunda till de högpresterande eleverna?**

Undersökningen visar att lärarna inte är ense om huruvida den skriftliga responsen bör utfor- mas annorlunda till de högpresterande eleverna eller ej. Den informant som har uppgett att hon anpassar responsen till de högpresterande eleverna förklara att hon gör det genom att fo- kusera mer på elevernas skrivande i allmänhet och inte direkt på den aktuella uppgiften. Övi- ga lärare som har ingått i undersökningen förklara att deras respons är av formativ art obero- ende av om det är en högpresterande elev eller ej som responsen riktar sig till. Eftersom det endast är fyra lärare som ingår i denna studie finns det inte tillräckligt med underlag för att kunna dra några generella slutsatser eller se några tendenser. Men jag tycker ändå att det är värt att nämna att den lärare som faktiskt anpassar den skriftliga responsen efter de högpreste- rande eleverna även förespråkar acceleration, medan övriga tre förespråkar berikning. Varför det ser ut på detta sätt, att tre av fyra lärare behandlar alla elever lika oavsett deras individuel- la föresättningar, tål att diskuteras. Är det så att man anser att en likvärdig utbildning skulle vara det samma som att behandla alla elever lika? Eller är det så att Winner har rätt i att det skulle finnas ett slags förakt mot de individer som är akademiskt begåvade?

Undervisningen visar även på att även om många lärare skulle vilja hjälpa de högpresterande eleverna vidare i sin kunskapsutveckling så vet de inte alla gånger *hur* detta ska ske. Samtliga informanter är ense om att det inte räcker med att en elev uppfyller alla kriterier för betyget A. Men däremot anser de att det är besvärligt att hjälpa eleverna vidare eftersom det inte finns någon vägledning från Skolverket för hur utvecklingen kan fortgå efter att A-kriterierna är uppfyllda. Här vill jag återigen understryka Imsens påstående om att progressionen är nöd- vändig för kunskapsutvecklingen. Det måste vara lika viktigt att vägleda en elev vidare framåt efter att den uppnått betyget A som det är att vägleda en elev från betyget C till betyget A. Den sistnämnda kunskapsutvecklingen är däremot naturlig för lärarna eftersom kunskapskra- ven visar tydligt hur elevens utveckling kan fortgå. Vi skulle alltså behöva gemensamma rikt- linjer för hur progressionen kan se ut för de högpresterande eleverna för att säkerställa deras rätt till utveckling. Som det ser ut idag är dessa elever beroende av vilken inställning just de- ras lärare har till problemet, vilket kan vara förödande för en begåvad person som riskerar att helt tappa motivationen till att lära sig saker ifall den inte får göra detta i sin egen takt.

## **7.5 Vidare forskning**

Jag skulle i framtiden vilja titta lite närmre på de högpresterande elevernas situation ur ett internationellt perspektiv. Min uppfattning är att det ser annorlunda ut för dessa elever utanför Sverige. Det finns en möjlighet att vi skulle kunna lära oss mycket av länder som exempelvis Kina och USA, där man har en helt annan skolkultur och synen på begåvade personer är betydligt annorlunda.

## 8 Referenser

Andersson, H. (2011). Skriftliga omdömen. I: *Utvärdering och bedömning i skolan: för vem och varför?* Hult, A. & Olofsson, A. (red). Stockholm: Natur och Kultur.

Ask, S. (2012). *Språkämnets svenska- Ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2., uppdaterade [och utök.]. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (1999). *Doing your research project : a guide for first-time researchers in education and social science*. Buckingham : Open University Press.

Bergman-Claesson, G. (2003). *Tre lärare - tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala Universitet. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:133925/FULLTEXT01.pdf> den 20 maj 2015.

Bjar, L.(2006). *Det hänger på språket!* (red.) Lund: Studentlitteratur.

Dahlberg, Karin (1997). *Kvalitativa metoder för vårdvetare*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2013). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkslever i klassrummet*. (3 uppl.) Stockholm: Författaren och Hallgren & Fallgren.

Hertzberg, F. (2006). Genreskrivning under senare skolor: att berätta räcker inte. Louise Bjar (red.); *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4 uppl). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, S, & Wiberg, M. *Argumentera mera! Sju svensklärares syn på arbetet med argumenterande texter*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, 2012.

Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. 2 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning.

Jönsson, A. (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan- För vem och varför?* Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur och Kultur.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

Mehlum, A. (1995). *Skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2008). *Reflekterande skrivning och läsning*. 2., rev. Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Mönks, F. & Ypenburg, I. *Att se och möta begåvade barn. En vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.

Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Örebro Universitet, 2007.

Palmér, A. & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2005). *Bedömning av elevtext- En modell för analys*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Sandin, D. (2009). *Professionell bedömning i svenska*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2705.pdf%3Fk%3D2705) den 29 juni 2015.

Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01> den 29 juni 2015.

Starin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Strömquist, S. (2014). *Skrivboken – Skrivprocess, Skrivråd och Skrivstrategier*. Falkenberg: Gleerups utbildning.

Persson, R. (1997). *Annorlunda land- särbegåvnings psykologi*. Falköping: Liber/Almqvist & Wiksell.

Rädda Barnen. (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad från: <http://www.raddabarnen.se/omoss/barnkonventionen/barnkonventionen-lang-version/#Art%206> den 15 maj 2015.

Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är. Om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument Förlag AB.

Winner, E. (1996). *Begåvade barn*. Jönköping: Brain Books AB.

## 9 Bilaga I

### Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka olika textsorter brukar ni arbeta med i din undervisning?
3. Vad skulle du säga att en argumenterande text är?
4. Vad skiljer en argumenterande text ifrån andra texter? (exempelvis berättande texter)
5. Hur arbetar du med argumenterande texter i din undervisning?
6. Vad lägger du störst vikt vid när du bedömer argumenterande texter?
7. Hur skiljer sig bedömningen av argumenterande texter jämfört med bedömningen av andra sorters texter?
8. När du ger dina elever feedback på sina texter, brukar du då göra det i form av skriftlig respons? I så fall: på vilket sätt ger du dina elever skriftlig respons?
9. Vad är syftet med din respons?
10. På vilket sätt främjar den skriftliga responsen dina elevers skrivutveckling?
11. Har du några högpresterande elever i dina klasser?
12. Vad kännetecknar en högpresterande elev?
13. Utformar du den skriftliga responsen annorlunda på något vis när mottagaren är en högpresterande elev?
14. Låt säga att du har en elev som uppmäter alla kriterier för betyget A inom området för argumenterande text, hur skulle du vilja hjälpa den eleven vidare i sin skrivprocess? (Hur skulle den skriftliga responsen se ut?)
15. Är det något du själv vill tillägga?

## **10 Bilaga 2**

### **Abstract**

The aim of this paper is to examine how Swedish teachers in High School work with argumentative texts, and how they design the written response to contribute to development for high-performance students. I have done interviews with four Swedish teachers on two different high Schools emanating from the following question at issue:

- How do Swedish teachers in High School work with argumentative texts? What do they feel that the high-performance students should continue their work to develop the texts?
- How is the written response design to contribute to development for the students? Is this response designed differently for the high-performance students?

The results show that that teachers work with argumentation skills, plus reading and production of argumentative text. Regarding the high-performance students it is acceleration and enrichment that are used as methods to help them develop. The results show that the written response is always formative, although the response to the high-performance students can vary from one teacher to another.