

# Respons som motiverande faktor

---

*Ett bidrag till responsutveckling för elevtexter*

Karolina Åsmus

Avhandling för pedagogie magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Matrikelnummer: 36596

Åbo Akademi

Vasa, 2019

## Abstrakt

|   |                           |
|---|---------------------------|
| <b>Författare</b><br>Åsmus, Karolina  | <b>Årtal</b><br>2019      |
| <b>Arbetets titel</b><br>Respons som motiverande faktor<br><br>Ett bidrag till responsutveckling för elevtexter   | <b>Sidantal</b><br><br>56 |
| Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik.<br>Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier   |                           |
| <b>Referat</b><br><br>Syftet med denna avhandling är att öka förståelsen av utvecklande respons på de globala nivåerna av elevers modersmålstexter. Detta görs genom presentation av responsförslag på texter skrivna av elever i åk 6. Därtill analyseras de egna responsförslagen för att öka förståelsen av responsen inom genren berättelse. De globala textnivåer som är relevanta i denna avhandling är disposition, innehåll och kreativitet. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:<br><br><ol style="list-style-type: none"><li>1. Hurudan respons kan utvecklas på de globala textnivåerna på basen av elevtexterna?</li><li>2. Vilken kunskap ger responsförslagen med avseende på responsgivning på de globala textnivåerna?</li></ol><br>Uppsatserna är insamlade i en språkbadsklass i Svenskfinland och sammanlagt åtta texter har valts ut. Analysmetoden är innehållsanalys. Utgående från teori och tidigare forskning konstruerades en analysmodell för de globala textnivåerna och ett genre- och kreativitetsperspektiv på språkutveckling. Analysmodellen innehåller även riktlinjer för hur utvecklande respons ska ges och på vilka frågor den ska svara. Utgående från analysen arbetas responsförslag fram och dessa förslag besvarar den första forskningsfrågan. Därefter fördjupas förståelseprocessen genom en innehållsanalys av |                           |

de konstruerade responsförslagen. Resultatet av denna analys besvarar den andra forskningsfrågan.

Studien är hermeneutisk eftersom uppsatserna analyseras i flera lager för att fördjupa den hermeneutiska förståelsespiralen. I min kandidatavhandling analyserades samma texter. Analysen var lingvistisk och gjordes på de lokala textnivåerna med syftet att kartlägga eventuell påverkan av det finska språket. Utgångspunkten i denna avhandling är i stället didaktisk. I denna avhandling arbetas respons fram på basen av texterna. Den hermeneutiska spiralen fördjupas ytterligare vid granskningen av de egna responsförslagen.

Resultatet visar att det går att upptäcka återkommande teman inom responsgivning på de globala textnivåerna inom ett kreativitets- och genreperspektiv på språk. Textens uppbyggnad och struktur, röda tråd, innehåll och mottagarvänlighet är centrala teman. Resultatet ger också förslag på hurudan respons som kan konstrueras som inom dessa teman. I resultatet presenteras förslag på klassrumsövergripande respons som ett verktyg för att spara tid och energi hos läraren. Responsförslagen vittnar om att de språkligt svagare eleverna också kan lyckas i sitt skrivande. Vitsordet kan variera märkbart beroende på vilken språklig nivå responsen koncentreras till.

Det blir överväldigande för lärare och elev om uppsatserna bedöms på både de lokala och globala textnivåerna. Därför kan resultatet i denna avhandling bidra till förståelsen av att en lärare bör dela in sin responsgivning i olika nivåer beroende på skrivuppgift.

**Sökord**

respons, responsutveckling, feedback, feed forward, skrivpedagogik, bedömning

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 Inledning</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Bakgrund och val av ämne                                | 1         |
| 1.2 Syfte och problemformulering                            | 2         |
| 1.3 Avhandlingens upplägg                                   | 4         |
| <b>2 Skrivande och skrivpedagogik</b>                       | <b>6</b>  |
| 2.1 Skrivande som språkutveckling                           | 6         |
| 2.2 Ivanič perspektiv på skrivpedagogik                     | 9         |
| <b>3 Respons</b>  | <b>12</b> |
| 3.1 Vad är respons?   | 12        |
| 3.1.1 Bedömning och betyg                                   | 13        |
| 3.1.2 Återkoppling, feedback och feed forward               | 14        |
| 3.2 Respons som verktyg för skrivutveckling                 | 16        |
| 3.2.1 Skolforskningsinstitutets feedbackrapport             | 19        |
| 3.2.2 Responstriangeln                                      | 20        |
| <b>4 Metod och genomförande</b>                             | <b>22</b> |
| 4.1 Syfte och forskningsfrågor                              | 22        |
| 4.2 Hermeneutik som kvalitativ forskningsansats             | 22        |
| 4.3 Datainsamlingsmetod och val av informanter              | 23        |
| 4.4 Innehållsanalys av uppsatser och responsförslag         | 26        |
| 4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik | 29        |
| <b>5 Resultatredovisning</b>                                | <b>32</b> |
| 5.1 Uppsatserna och förslag på respons                      | 32        |
| 5.2 Granskning av responsförslagen                          | 41        |
| 5.3 Klassrumsövergripande responsförslag                    | 43        |
| <b>6 Diskussion</b>   | <b>45</b> |
| 6.1 Resultatdiskussion                                      | 45        |
| 6.2 Metoddiskussion   | 49        |
| 6.3 Förslag till fortsatt forskning                         | 52        |
| <b>Källförteckning</b>                                      | <b>53</b> |

## **Bilagor**

**Bilaga:** Skrivuppgiften

## Figurer

- Figur 1:** Grund för analysmodell: En modifiering av Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009) 20
- Figur 2:** Analysmodell för responsgivning på elevtexter. Baserad på Ivanič (2004), Kronholm-Cederberg (2009), Dysthe & Hertzberg (2009), Hattie & Timperley (2005) och Nottingham & Nottingham (2017) 27

## Tabeller

- Tabell 1:** Responsens fokus utgående ifrån Ivanič perspektiv på skrivutveckling och skrivpedagogik 10
- Tabell 2:** Utvecklande respons (baserat på Hattie & Timperley, 2007; Dysthe & Hertzberg, 2009) 16
- Tabell 3:** Identifierade teman i responsförslagen 46

# 1 Inledning

*I detta kapitel presenteras bakgrunden till avhandlingen parallellt med att valet av ämne motiveras. Därefter presenteras centrala begrepp samt avhandlingens problemformulering och syfte. I slutet av kapitlet presenteras avhandlingens upplägg.*

## 1.1 Bakgrund och val av ämne

De som gick i skolan på 90-talet eller tidigare kan troligtvis minnas hur det kändes att få tillbaka en text som läraren bedömt. Läraren hade stämplat ett vitsord på papperet, utan förklaring till vad som var bra eller dåligt med texten. Om någon form av respons över huvud taget gavs låg fokus ofta enbart på rättskrivning, där de röda strecken visade var eleven hade gjort formella språkliga fel. Vanligt kunde också vara att inte få någon konkret respons alls förutom det inringade vitsordet. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*<sup>1</sup> (2014) framställs däremot högre krav på bedömning, respons och utvärdering av elevers arbeten. Detta ställer i sin tur högre krav på lärare och blivande lärare. Elever har rätt att få så mångsidig och nyttig respons som möjligt. Responsen ska främja elevens utveckling och hjälpa hen vidare i sin läroprocess. Ett vitsord stämplat på papperet duger inte längre.

Till grund för denna magisteravhandling ligger min kandidatavhandling *Interferenser i språkbadselevs modersmål – en kvalitativ studie av språkbadselevs modersmålstexter* (2016). Syftet med avhandlingen var att undersöka huruvida det förekommer påverkan av finskan i svenskspråkiga språkbadselevs modersmålstexter. Min personliga koppling till avhandlingens kontext är att jag är en före detta språkbadselev. Som eleverna i den undersökta klassen är mitt modersmål svenska och jag har gått i språkbad på finska. Under mina klasslärarstudier har mitt korta biämne modersmål och litteratur också bidragit till valet av ämne. Utöver detta

---

<sup>1</sup>

Förkortas framöver som LP14.

har mina studier inom det långa biämnet masskommunikation ytterligare bidragit till intresset för skrivande. Förutom min koppling till språkbad och skrivande har jag personliga erfarenheter av respons som gjort att mitt intresse för detta ämne väckts. Under min tid i grundskolan fick vi sällan utvecklande respons på våra texter. Detta var inte unikt inom språkbadundervisningen utan gällde samtliga ämnen där vi förväntades skriva uppsatser. På gymnasie- och universitetsnivå fick jag personligen för första gången respons som var genomtänkt, utförlig, personlig, konkret och utvecklande.

Min personliga uppfattning är att forskning inom detta ämne är relevant för att öka förståelsen av responsgivning som en utvecklande faktor för elevers skrivande. I den här avhandlingen vill jag exemplifiera hur en lärare kan ge respons för att hjälpa elever framåt i skrivandet.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Syftet med denna avhandling är att öka förståelsen av utvecklande respons på de globala nivåerna av elevers modersmålstexter. De tillhörande forskningsfrågorna presenteras i kapitel fyra. Begreppen respons, bedömning, återkoppling och feedback är centrala. I kapitel tre diskuteras termen feed forward som innebär utvecklande respons. Denna syn på respons kommer att vara avgörande vid konstruerandet av responsförslagen.

Elever har rätt till mångsidig respons för att utvecklas som elever, individer och tänkande varelser. Enligt detta synsätt räcker det inte att läraren ger ett vitsord utan motivering. Den första av de sju kompetenserna, förmåga att tänka och lära sig (K1), främjas genom att eleverna får stöd i att utvärdera sina egna framsteg och genom att de får hjälp i att utveckla en bestående motivation för studierna. Uppmuntrande respons stärker elevens tro på den egna förmågan och främjar chansen till utveckling. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16–21.) Forskning visar att respons är av stor vikt för elevers skrivutveckling (Black & Williams, 1998). Detta framkommer också i LP14.



Bedömningen och responsen inom läroämnet modersmål och litteratur ska hjälpa eleven att utveckla sitt ordförråd och sin förmåga att kommunicera och uttrycka sig. Vidare ska responsen främja elevens förmåga att skapa texter, förstå språk och kultur samt kunna reflektera över vardagsspråket och ords betydelser. Utvecklande respons är viktigt i alla åldrar eftersom en människas språkutveckling är en process som pågår hela livet. En människa blir aldrig fullärd i sitt skrivande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103–106.)

I denna avhandling kommer jag att använda mig av samma elevtexter som jag analyserade i min kandidatavhandling. Denna gång kommer texterna att analyseras på en högre språklig nivå och med ett annat syfte. Analysarbetet görs ur ett hermeneutiskt perspektiv och därför väljer jag att använda mig av samma texter. Eftersom jag sedan tidigare är bekant med texterna blir den djupare analysen bidragande till en hermeneutisk förståelsespiral (Westlund, 2009, s. 62–80). Uppsatserna har blivit lingvistiskt analyserade och således blir övergången till ett didaktiskt perspektiv naturligt. I min kandidatavhandling analyserades uppsatserna mekaniskt eftersom syftet var att undersöka interferenser på de lägre språkliga nivåerna. Om jag skulle ha gett respons på denna nivå skulle det ha lett till de tidigare nämnda röda strecken på papperet: korrigerings av stavfel och felaktiga meningsbyggnader.

I denna studie väljer jag ett ämnesdidaktiskt perspektiv där fokus ligger på responsgivning på de högre språkliga nivåerna. Detta kommer att öka min egen förståelse av responsen som utvecklande faktor. Uppsatserna är skrivna inom en viss kontext och genre, men kunskap om responsen som en utvecklande faktor kan tillämpas inom samtliga skolämnen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16). Texterna kommer att analyseras inom givna ramar och utgående från en analysmodell kommer förslag på respons att presenteras. Därefter granskas den egna responsen för att ytterligare fördjupa den hermeneutiska spiralen. Uppsatserna kommer att läsas, tolkas och analyseras på de högre språkliga nivåerna. Utgående från denna analys arbetas utvecklande respons fram. Jag önskar att bidra med ett responsverktyg som lärare kan använda sig av vid responsgivning på de högre språkliga nivåerna. Genom att analysera texterna på de globala textnivåerna vill jag bidra till förståelsen av hur lärare kan använda sig av så kallad feed forward, det vill säga sådan respons som hjälper

eleverna framåt i skrivandet (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 37). Utgående från det insamlade materialet kommer jag att utforma konkreta exempelförslag på hur en lärare kan ge respons för att främja elevers skrivutveckling. Jag strävar efter att bidra till förståelsen av hur givande respons kan utformas framför allt inom skolämnet modersmål och litteratur. Kontexten är svenskspråkiga språkbadslevers modersmålstexter, men verktyget kan också tillämpas inom andra skrivkontexter.

## **Språkbadsundervisning**

Språkbad innebär att gå i skola på ett annat språk än sitt eget modersmål och på så vis lära sig ett främmande språk. Språkbadet som undervisningsmetod härstammar från 60-talets Kanada och kom till Finland i slutet av 80-talet (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen, 2007, s. 12). Språkbadet uppkom i Kanada som ett svar på att föräldrar till engelskspråkiga barn önskade en effektiviserad inläring av franska. Det upptäcktes att barnen effektivt lärt sig franska på lekplatser genom att umgås och samspela med barn som talade det främmande språket. Med detta som grund utvecklades språkbadet som metod (Laurén, 2007, s. 19.) I Vasa inleddes den första språkbadsundervisningen för finskspråkiga elever på svenska år 1987 (Björklund, 1997, s. 87). Precis som i Kanada startades språkbadet i Finland för barn som talade majoritetsspråket. I Kanada var det till en början kanadensiska barn som lärde sig franska och i Finland finskspråkiga barn som lärde sig svenska (Mård, 1994, s. 73). I Jakobstad finns sedan år 1992 också språkbadsundervisning för elever med svenska som modersmål (Jakobstad, 2019).

### **1.3 Avhandlingens upplägg**

Avhandlingen består av sex kapitel. I de två följande kapitlen lyfter jag fram tidigare forskning inom skrivande, skrivpedagogik och respons. Utgående från denna teori arbetas ett konkretiserat verktyg för responsgivning fram. Denna analysmodell presenteras i det fjärde kapitlet och fungerar som underlag för analysen av uppsatserna. I det fjärde kapitlet presenterar jag avhandlingens forskningsansats, val av informanter,

insamlingsmetod samt skrivuppgiftens utformning. Kapitlet avslutas med att diskutera studiens trovärdighet, tillförlitlighet, generalisering och etik.

I det femte kapitlet blir den hermeneutiska forskningsprocessen synlig. I kapitlet presenterar jag resultatet av analysen som genomförts i två etapper. Först redovisas responsförslagen på uppsatserna och därefter presenteras en analys av responsförslagen. Dessa två delar svarar tillsammans på forskningsfrågorna. I det avslutande kapitlet diskuterar jag mina metodval och resultat i förhållande till den åberopade teorin. Jag avslutar avhandlingen med att ge förslag på fortsatt forskning.

## 2 Skrivande och skrivpedagogik

*I föreliggande kapitel diskuteras begreppen skrivande, språkutveckling och skrivpedagogik. I kapitlet lyfts argument för varför skrivande är relevant och viktigt. Tidigare forskning presenteras och fungerar som grund för responsförslagen.*

### 2.1 Skrivande som språkutveckling

En människas språkliga utveckling startar vid födseln och fortsätter livet ut (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 103). Termen språk kan ha olika definitioner, men kortfattat är det ett medel som vi människor använder oss av för att kommunicera med varandra. Tack vare språket har en kulturutveckling i samhället varit möjlig (Einarsson, 2009, s. 15). Språkutvecklingen är en fortgående process som pågår hela livet. En människa kan således aldrig bli fullärd varken i tal eller skrift. Detta är ett centralt tankesätt i denna avhandling: en elev kan alltid bli bättre och utvecklas i sitt skrivande oavsett hur duktig hen redan är.

Talet har funnits i människans vardag i två miljoner år medan skriften är en förhållandevis ny företeelse, cirka 5000 år gammal. Boktryckarkonsten har funnits i dryga 400 år. Därför har skriften setts som överlägsen talet: de allra flesta människor kan tala, medan endast få historiskt sett varit skriftlära. Det krävs en annan nivå av kunskap för att kunna omvandla sina tankar till text. På 400-talet f.Kr. kritiserade filosoferna Platon och Sokrates ändå skrivandet för att det kan ske utan tankenärvaro. Filosoferna ansåg att en elev kan anteckna det som står på tavlan utan att någon inläring sker. Det är möjligt att mekaniskt skriva utan att tanken följer med i vad som skrivs. Platon och Sokrates ansåg därför att människan förslappas när hon inte behöver lära sig utantill genom tanken. (Dysthe, 1996, s. 79–80.)

Trots att vi rör oss mot ett allt mer papperslöst samhälle måste alla samhällsmedborgare behärska skrivande. Att skriva handlar inte enbart om att kunna

bokstavera med penna och papper, utan att kunna formulera sina tankar till text oavsett plattform. Så gott som alla människor behöver kunna producera texter i vardagen: arbetsansökningar, kommunikation med myndigheter, e-postmeddelanden, rapporter, offerter och så vidare. Inom yrkeslivet har kravet på skriftfärdighet hela tiden ökat. I många sammanhang behöver samhällsmedborgare fortfarande formulera sig förståeligt och sakligt i text och detta är inget som är på väg att dö ut. (Strömquist, 2009, s. 10–11 & Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011, s. 13.)

Skrivande är en viktig lärstrategi och ett sätt att göra tankarna synliga. Genom att skriva kan vi ta vara på våra tankar för att sedan komma tillbaka och bearbeta dem i ett senare skede. Skrivandet kan på så vis leda till ny kunskap och nya insikter. (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011, s. 12.) Historiskt sett har människan aldrig skrivit så mycket som hon gjort och gör på 2000-talet. Sms, bloggar, chattar och sociala medier har gjort att den vanliga samhällsmedborgaren skriver mer än någonsin. Det ställs också högre krav på den enskilda människan i arbetslivet och det förväntas att samtliga anställda ska behärska enklare skrivuppgifter. I dagens samhälle är var och en sin egen sekreterare. (Einarsson, 2009, s. 325.) Även om telefoner och datorer blir smartare kommer de troligtvis aldrig att helt på egen hand kunna skapa personliga dokument och texter utan att vi människor har ett finger med i spelet.

### **Språk och skrivande i skolan**

I skolan är språket ett sätt att uttrycka sig i tal eller i text, i prov, i grupparbeten, i inlämningsuppgifter och under lektionstid. Språket används hela tiden och både muntliga och skriftliga texter är interaktiva. En elev kan ha hur mycket kunskap som helst, men om hen inte kan uttrycka sig med ett språk finns det inget sätt att bevisa att kunskapen existerar (Dysthe, 1996, s. 83).

I en skrivuppgift utgör det mekaniska skrivandet bara en liten del av arbetsprocessen. Hjärnan börjar arbeta redan när en uppgift presenteras. Därefter följer materialinsamling och bearbetning av materialet. Processen avslutas först när texten skrivits ner och eventuellt bearbetats flera gånger. Det börjar från en idé som sedan

följs av flera steg före den färdiga texten tar form. Under en sådan process är det omöjligt att mekaniskt skriva texten utan att tänka. Skribenten måste vara närvarande för att kunna genomföra uppgiften. (Strömquist, 1998, s. 55.) Skrivandet är aldrig isolerat utan snarare tätt sammankopplat med att tänka, tala, läsa och lyssna. Skrivandet i sig är något som genomsyrar alla ämnen i den grundläggande utbildningen. Skrivpedagogiken är således inte avgränsad till skolämnet modersmål och litteratur utan fungerar som ett redskap inom alla ämnen. (Hoel, 1990, s. 36.)

Det har pågått en långvarig debatt om huruvida skrivandet är en autonom företeelse eller om det bör ske under interaktionistiska och kontextbundna omständigheter. Det autonoma synsättet på skrivande lägger fokus på den enskilda individens eget skrivande och lärande, medan den interaktionistiska synen betonar det sociala samspelet med andra och med läraren. (Dysthe, 1996, s. 85.) Enligt psykologen Vygotskij står elevens erfarenheter i centrum vid uppfostran och inläring, men läraren är den som ska främja elevens utveckling. Läraren formar den sociala miljö som eleven befinner sig i vilket har stor inverkan på elevens inläring. Uppfostringsprocessens formel ser enligt Vygotskij ut som följer: elevens egen erfarenhet, som påverkas av miljön, står i centrum – och lärarens roll är att reglera och organisera denna miljö. (Lindqvist, 1999, s. 21–21.) Inom responsgivning är samspelet mellan elev och lärare centralt. Därför har jag som forskare en interaktionistisk syn på skrivande, vilket är i linje med Vygotskijs syn på lärande. Varje samhällsmedborgare kommer någon gång i sitt liv att behöva framställa någon form av text på egen hand. Min syn på skrivande är således följande: det sociala samspelet och interaktionen med läraren (interaktionistiskt) behövs under skoltiden för att personen senare i livet på egen hand (autonomt) ska kunna framställa texter.

Skriv- och läsfärdighet innefattar i vårt digitaliserade samhälle också en digital kompetens. Förutom att lära sig traditionell läsning med alfabetet och böcker förväntas eleverna även lära sig att tolka medietexter, ljud och bilder (Heilä-Ylikallio, 2006, s. 7). LP14:s fjärde kompetens multilitteracitet avser just detta, det vill säga förmågan att tolka, producera och värdera texter i olika format, inte enbart bokstäver tryckt svart på vitt. Begreppet multilitteracitet hör ihop med det vidgade text- och språkbegreppet som

innebär information som uttrycks genom visuella, auditiva, verbala, numeriska eller kinestetiska symbolsystem (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22).

## 2.2 Ivanič perspektiv på skrivpedagogik

Språkforskaren Roz Ivanič artikel *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) är en metaanalys av teori och forskning om skrivande och skrivpedagogik. I artikeln identifieras sex perspektiv (discourses) på vad skrivutveckling kan innebära. Synsätten kan stå emot varandra, men en övergripande skrivpedagogik kan också innefatta närmanden från alla sex perspektiv. De olika synsätten på skrivutveckling påverkar vad lärare gör för att stödja eleverna under skrivprocessen. I artikeln presenteras en ram för forskning och analyserande av pedagogiska data gällande skrivpedagogik. Detta innefattar syn på språk, skrivande, att lära sig att skriva, att lära ut skrivande och respons på skrivande. Ramen som Ivanič presenterar hjälper mig att identifiera inom vilket perspektiv analysen av elevtexterna i denna avhandling kommer att röra sig.

Som grund för denna ram har Ivanič använt sig av ett vidgat perspektiv på vad språk innebär. Den minsta beståndsdelen är den ensamma texten som endast består av den lingvistiska aspekten på språk. Det andra lagret är den kognitiva processen inom vilket ett språk används, det vill säga den mentala processen i att använda sig av eller förstå ett språk. Det tredje lagret är rummet eller kontexten inom vilket språket används: med vilket syfte, inom vilken social interaktion samt var och när. Det fjärde och yttersta lagret är den sociokulturella och politiska kontexten inom vilket språket används.

I sin ram listar Ivanič sex perspektiv på skrivande och skrivpedagogik och redogör för vilket lager av språk de olika perspektiven rör sig inom. Tabellen visar också till vilken syn på respons perspektiven hör till. Den sista och för denna avhandling mest relevanta kolumnen är responskolumnen (assessment criteria). Utgående från Ivanič tabell har jag plockat ut det som är mest centralt för analysarbetet i denna avhandling samt skapat en egen tabell utgående från detta. Tabellen presenteras nedan.

Tabell 1.

*Responsens fokus utgående från Ivanič perspektiv på skrivutveckling och skrivpedagogik (2004)*

| <b>Perspektiv/diskurs</b> | <b>Responsens fokus</b>   |
|---------------------------|---|
| 1. FÄRDIGHET              | Rättskrivning, stavning, meningsbyggnader och övrig ortografi.                                    |
| 2. KREATIVITET            | Hur väl skribenten lyckas fånga läsarens intresse, vilken stil texten har och hur kreativ den är. |
| 3. PROCESS                | <i>Inom denna diskurs har Ivanič inte noterat någon särskild form av respons.</i>                 |
| 4. GENRE                  | Textens lämplighet för kontexten och hur skribenten lyckats hålla sig till genren.                |

Ivanič understryker att texter, uppgifter och respons ofta rör sig inom två eller flera diskurser som interagerar med varandra. Detta innebär att en lärare knappast rör sig inom endast en diskurs. Utgående från Ivanič beskrivning av de olika perspektiven och responsens fokus är det för denna avhandling mest motiverat att välja perspektiv 2 och 4: kreativitet och genre. Dessa perspektiv är de mest kompatibla med syftet för denna avhandling.

### **Kreativitets- och genreperspektiv**

Inom kreativitetsperspektivet ligger fokus på skribentens kreativitet. I stället för språkets lingvistiska form som fokuserar på korrekthet och interpunktion är innehåll och stil det viktigaste. Textens uppgift är att vara intressant och underhållande för läsaren. Detta synsätt grundas i tron att en skribent lär sig att skriva och utvecklar sitt skrivande genom att skriva. Att skriva om ett ämne som är av personligt intresse leder till att skribenten är ivrigare, vilket i sin tur utvecklar skrivandet. Uppgifter inom detta perspektiv bedöms utgående från innehåll och stil antingen lika mycket som eller i stället för korrektheten. (Ivanič, 2004, s. 229.)



Genrepektivet fokuserar på hur texten är formad beroende på kontexten och ramen för utförandet av uppgiften. En text varierar beroende på syftet den skapas för och miljön den skapas inom. En text ser annorlunda ut beroende på om dess syfte är att vara beskrivande, informativ, instruerande eller underhållande. Inom genrepektivet innebär skrivande inte enbart att kunna stava rätt utan att använda ett språk som är passande för syftet med texten. (Ivanič, 2004, s. 233.)

## 3 Respons

*I detta kapitel redogörs för vad som avses med det breda begreppet respons. Vidare presenteras argument för responsen som motiverande faktor. I kapitlet redogörs för tidigare responsforskning som tillsammans med Ivanič genre- och kreativitetsperspektiv fungerar som grund för analysarbetet i denna avhandling.*

### 3.1 Vad är respons?

Respons och bedömning är två ofta förekommande begrepp i LP14. Termen respons nämns 262 gånger och termen bedömning hela 1129 gånger. I den föregående läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004) nämns dessa begrepp 32 respektive 195 gånger. Detta tyder på att responsen fått en allt mer betydande roll. Respons betyder per definition ett svar eller en reaktion på något (Nationalencyklopedin, 2018). Det är ett brett begrepp som inom skolan kan innefatta flera olika fenomen, såsom bedömning, betyg, återkoppling och feedback. Den gemensamma nämnaren för dessa är att det är läraren som på något sätt svarar på en elevs prestation. Begreppen är närliggande och överlappar varandra till viss del.

Trots att de ofta används som synonymer är respons inte per definition samma sak som bedömning eller betyg. Bedömning och betyg är ett slags direkt svar på elevens prestationer medan respons är ett mera övergripande begrepp och något som bör ske under en fortgående process. I skolsammanhang är responsen lärarens svar till eleven eller lärarens reaktion på elevens prestation. Responsen och handledningen inverkar på elevens motivation, attityd och vilja att agera. Eleven har rätt till mångsidig respons som synliggör hans lärande för att främja utvecklingen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20 & 48.) Detta kallas också för konstruktiv eller utmanande återkoppling (Nottingham & Nottingham, 2017). Responsen ska vara uppmuntrande, stödjande och synliggöra elevens framsteg under hela läroprocessen för att hen ska förstå sin egen utveckling. Detta hjälper också eleven att veta ungefär vilken nivå hen befinner sig på, vilket gör att sifferbetyget inte kommer som en stor överraskning. Ett potentiellt hinder

för effektiv respons är om den kommer som en chock då det till exempel inte funnits tydliga mål för arbetet (Parsloe & Wray, 2000, s. 150). Respons kan ses som ett paraply för de mindre beståndsdelarna som ingår i detta begrepp. Under begreppet respons finns bedömning, betyg, feedback och (utvecklande) återkoppling som också kallas för feed forward.

### 3.1.1 Bedömning och betyg

Bedömning betyder enligt SAOL 14 ett värderande utlåtande över något medan betyg definieras som ett dokument som redovisar någons kunskaper, egenskaper eller bakgrund. Begreppet betyg kan också definieras som värderande av kunskaper, färdigheter eller utförd arbetsinsats. Elevens prestationer, uppförande och utveckling bedöms i relation till läroplanens beskrivning av goda kunskaper och utgående från de olika läroämnenas mål. I bedömningen ska förutom provresultat även lektionsaktivitet och inlämningsuppgifter tas i beaktande. Bedömningen delas i LP14 upp i formativ och summativ bedömning<sup>2</sup>. Den formativa bedömningen är fortgående respons som sker under lärprocessen. Detta kan innefatta muntlig eller skriftlig handledning från läraren. Responsen ska vara kvalitativ och ta hänsyn till elevens sätt att lära sig. Med hjälp av responsen ska eleven förstå sitt eget lärande samt hitta verktyg för att nå målen. Den summativa bedömningen ges i slutet av läsåret och innebär verbal bedömning eller sifferbetyg. Den summativa bedömningen avgör om en elev flyttas till nästa årskurs. (Utbildningsstyrelsen, u.å. & Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 52).

I *Utmanande återkoppling* (2017) nämner Nottingham & Nottingham att bedömning på engelska heter assessment och kommer från det latinska ordet assidere, som betyder "att sitta bredvid". Denna definition stämmer inte överens med att ge eleven ett prov eller en skrivuppgift som hen gör på egen hand utifrån vilken läraren sedan bedömer elevens kunnande. Att sitta bredvid är en typ av respons som gör eleverna engagerade i responsprocessen och gör det lättare för eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande. Responsen blir kollaborativ och konstruktiv och i och med denna definition närmar vi

---

<sup>2</sup> I detta stycke av LP14 används begreppet *bedömning* som synonym till respons.

oss frågorna “vart är jag på väg?” och “hur går jag framåt härifrån?” som Hattie & Timperley (2007) nämner som viktiga frågeställningar i en god lärmiljö.

Betyg och poängsättning är inte nödvändigtvis utvecklande respons eftersom en siffra inte berättar vad eleven kan göra för att uppnå ett bättre resultat. Det har till och med påvisats att betyg ofta har samma effekt som att inte ge någon respons alls. (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 21 & 33.) I Finland ska varje elev trots allt få betyg minst en gång per läsår. Vid bedömning av elevens kunskapsnivå ska läraren använda sig av de bedömningskriterier som listats i läroplanen. I årskurserna 1–7 används sifferbedömning, verbal bedömning eller en kombination av dessa. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49 & 52.) Utbildningsstyrelsen håller fast vid betyget som responsform och kompletterar detta med att understryka vikten av mångsidig respons samt att enbart sifferbetyget inte är tillräckligt (Utbildningsstyrelsen, u.å.).

### **3.1.2 Återkoppling, feedback och feed forward**

Enligt SAOL 14 är termerna återkoppling och respons synonyma. Feedback definieras som att en del av ett meddelande går tillbaka till avsändaren och samtidigt reglerar den fortsatta aktiviteten. Enligt Institutet för de inhemska språken (2005) är feedback däremot synonym till återkoppling. Feedback kan också betyda synpunkter på någons idéer. Vidare listas feedback som synonym till reaktion, respons och gensvar. Som jämförelse ges finskans palaute som kan översättas till synpunkt eller kommentar.

Feedback är att genom kommunikation ge information om hur en persons beteende uppfattas. Feedback hjälper oss att förstå vad vi gör och hur vi gör det (Parsloe & Wray, 2000, s. 149). I skolsammanhang definieras termen feedback som skriftliga eller muntliga kommentarer på en elevs arbete, där kommentarernas avsikt är att förbättra elevens prestation eller att förklara varför hen fått ett visst betyg eller vitsord. Enligt denna definition är det den eventuella kommentaren vid sidan om sifferbetyget som räknas som feedback. (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35.) I denna avhandling kommer

jag hädanefter att använda mig av termen respons. Med detta avser jag nyttig och konkret respons som hjälper eleven framåt i hens utveckling.

### **Feedback eller feed forward**

Som tidigare nämnts har eleven rätt till utmanande, utvecklande och konstruktiv respons, vilket ska hjälpa hen att utvecklas i sitt lärande. Detta fenomen har även kallats för feed forward eller på svenska framkoppling<sup>3</sup>. Dysthe & Hertzberg (2009) konstaterar att respons är av stor vikt för elevens utveckling, men att det spelar en stor roll på vilket sätt den framförs. De hänvisar till Hattie & Timperley (2007) när de understryker att responsen kan påverka eleven starkt negativt eller starkt positivt beroende på hur den framförs. Det traditionella sättet att ge respons har kritiserats bland annat för att responsen av läraren kommer in för sent i processen. Först när texten är klar får eleven ett vitsord och en eventuell kommentar som dock ofta är diffus, ofokuserad och inte sällan uttryckt med en negativ ton. Det är på basen av den här typen av kritik som responskulturen har ändrat fokus. Enligt det äldre synsättet på responsgivning handlade det om att rätta elevtexter, men i stället för att rätta en färdig text bör responsen ske kontinuerligt under skrivprocessen. (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35.)

Nottingham & Nottingham (2017, s. 46) framhåller vikten av konkret och begriplig respons. Som exempel på vaga uttryck som används av lärare nämns bland annat "fördjupa analysen" och "vässa argumenten". De yngre eleverna får ofta kommentarer som "tänk vidare på det här" och "försök lite till". Nottingham & Nottingham efterlyser tydligare och mer specifika kommentarer som aktivt främjar elevens utveckling. Några exempel på sådana kommentarer ges ändå inte. Detta ger mig ytterligare argument varför syftet med denna avhandling är befogat.

Dysthe & Hertzberg (2009) definierar feedback som skriftliga eller muntliga kommentarer på en elevs arbete, vars avsikt är att förbättra elevens prestation eller att

---

<sup>3</sup> I denna avhandling används termerna *feed forward* och *respons*, detta som synonymer till *framkoppling*, *utmanande återkoppling* och *utvecklande respons*.

förklara varför hen fått ett visst betyg eller vitsord. Effektiv respons ska ge svar på tre frågor. Dessa frågor hör ihop med termerna feed up, feed back och feed forward. I tabellen nedan sammanställs frågorna och definitionerna.

*Tabell 2.*

Utvecklande respons (baserat på Hattie & Timperley, 2007; Dysthe & Hertzberg, 2009)

| <b>Frågor som ska besvaras</b> | <b>Begrepp</b> |
|--------------------------------|----------------|
| Vart skall jag?                | Feed up        |
| Var är jag?                    | Feedback       |
| Hur når jag mitt mål?          | Feed forward   |

Feed forward är ett medel som hjälper eleven att förbättra de egna prestationerna. Nottingham & Nottingham (2017) har omskrivit termen feed forward till feedforward och föreslår termen framkoppling som svensk motsvarighet. Enligt dem innebär framkoppling framåtsyftande återkoppling. De anser ändå att termen är problematisk och menar att all slags återkoppling bör vara sådan som siktar framåt. Nottingham & Nottingham betonar (2017, s. 36) som Hattie & Timperley (2007) att givande återkoppling ska innehålla svar på tre frågor: "Vad är det jag försöker lära mig? Vilka framsteg har jag gjort hittills? Vad ska jag göra härnäst?". Detta stämmer överens med responsfrågorna ställda av Hattie & Timperley (2007) och Dysthe & Hertzberg (2009) som visas i tabellen ovan. Eftersom det inte alltid har varit en självklarhet att respons innehåller ett sikte framåt kommer jag att i denna avhandling utgå från termen feed forward. När begreppet respons används avses således feed forward.

### **3.2 Respons som verktyg för skrivutveckling**

Inom pedagogisk psykologi används termen förstärkning där beröm och uppmuntran klassas som en form av social belöning. Det finns ändå begränsningar med den här

typen av förstärkning. Om positiv förstärkning levereras för ofta förlorar den sitt värde och resulterar i att eleven inte längre orkar anstränga sig eftersom hen ändå alltid får beröm. (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 216–217.) Även detta är ett argument för att lägga ner tid på konstruktiv och utvecklande respons: elever behöver inte negativ respons, men inte heller enbart positiv respons.

Mångsidig respons och handledning är två av lärarens viktigaste pedagogiska verktyg för att främja elevens utveckling. Känslan av att lyckas är sporrande, men misstag är också en naturlig del av lärprocessen. Detta bör läraren notera på ett hänsynsfullt sätt och därför bör responsen vara konstruktiv. I stället för att enbart korrigera misstag bör misstagen ses som möjlighet till utveckling. Responskulturen i skolan ska kännetecknas av en uppmuntrande och sporrande miljö för eleverna. Responsen ska vara etisk, mångsidig och rättvis. Responsen ska dessutom hjälpa eleverna att få en bättre förståelse av sin egen lärprocess. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 48.) Enbart vitsord räcker inte som respons för att främja en elevs utveckling. Ett vitsord innehåller inte tillräckligt med information för att eleven ska förstå hur hen klarar sig inom ett visst ämne eller vad som skulle behöva utvecklas. Läraren bör ge verbalt omdöme för att beskriva elevens lärande, arbete och framsteg. Med verbal och skriftlig bedömning får eleven en större helhetsbild av sitt eget lärande och en större förståelse av vad hen kan göra för att utvecklas. (Utbildningsstyrelsen, u.å.)

Åsa Mickwitz, universitetslektor inom språkvetenskap och pedagogik, presenterar i sin studie *Mer handledning och feedback hade varit bra: En studie om studenternas självreglering på en kurs i vetenskapligt skrivande* (2017) att universitetsstuderande hade önskat mera handledning under skrivprocessen. Dessutom önskade de respons på sina texter för att kunna utveckla sitt skrivande. Studien granskade studenternas egna upplevelser av den egna förmågan till självreglering under en kurs i akademiskt skrivande. I en enkätundersökning framkom att dessa studerande hade önskat mer stöd av läraren eftersom de ansåg sig ha problem att hitta lärstrategier för att utveckla sin skrivkompetens. (Mickwitz, 2017, s. 44.) Utvecklande respons behövs inte enbart i de lägre årskurserna utan gäller oavsett på vilken nivå skrivandet sker. Detta bidrar till argumentet för att denna avhandling är relevant oavsett årskurs.

I boken *Coaching & mentorskap – Praktiska metoder för bättre lärande* (2000) använder sig Wray & Parsloe av termerna mentor och klient. Dessa termer kan översättas till skolska termer lärare och elev. Termen feedback beskrivs som bränslet som leder till förbättrade prestationer. De menar att rätt sorts feedback, om den tas emot av klienten (eleven) på rätt sätt, utvecklar motivationen mot det mål som satts upp. Förmågan att ta emot feedback ökar självkänndomen, självförtroendet och kunskapen om sin egen utveckling. Med rätt sorts respons uppnås i bästa fall ökad motivation och bättre prestationer från eleven. Om en elev tvivlar på sig själv är det viktigt att läraren är uppmuntrande och visar att hen tror på att eleven kan klara den uppsatta uppgiften. Detta kan höja elevens självförtroende och leda till att hen anstränger sig mer (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 18).

Självkänsla och självförtroende är två faktorer som direkt påverkar motivationen hos en elev. Med självkänsla avses att acceptera sig själv som person, både sina sämre och bättre sidor. Självförtroende handlar om tron på att man klarar av att göra en viss uppgift. Dessa två egenskaper har ett direkt samband med motivation. Några konkreta tips på hur en lärare kan beakta detta i sin undervisning är att anpassa arbetsuppgifterna efter elevernas förutsättningar, hjälpa eleverna att sätta upp realistiska mål, bedöma eleverna utgående från deras egna mål, jämföra individerna i klassen så lite som möjligt, visa eleverna omsorg och respekt, få eleverna att förstå att misstag är en del av läroprocessen och att lyfta fram elevernas starka sidor. (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 73–80.) Genom att stödja elevernas självförtroende och självkänsla ökar också deras motivation till att prestera bättre. Respons fungerar som ett konkret verktyg för att främja självkänslan och självförtroendet hos eleven. Genomtänkt respons hjälper mottagaren att veta var hen står just nu och vart hen kan sikta. Detta ökar i sin tur självkänslan och självförtroendet och på längre sikt också motivationen.

Respons kan ha både en positiv och negativ effekt på elevens prestationer och den bästa formen av respons är därför sådan som kommer med förbättringsmöjligheter. Utöver detta är en god inlärningsmiljö av stor vikt. I en god inlärningsmiljö svarar eleven och läraren tillsammans på frågorna: “var befinner jag mig nuläget?”, “vart är



jag på väg?” och “hur går jag framåt härifrån?”. (Hattie & Timperley, 2007, s. 88.) Dessa tre frågor kommer att stå som grund för analysarbetet i denna avhandling.

### 3.2.1 Skolforskningsinstitutets feedbackrapport

I Skolforskningsinstitutets rapport *Feedback i skrivundervisningen* (2018) presenteras forskning om feedback<sup>4</sup> i skrivundervisningen. Översikten sammanställer vetenskaplig kunskap inom respons och baserar sig på 22 enskilda studier. Forskningen gäller elever i grundskolans årskurs 4–9 och i gymnasiet. Forskningen är gjord utgående från tre perspektiv: när responsen ges, vad responsen fokuserar på och hur responsen ges och tas emot. Fokus ligger på att känneteckna respons som hjälper elever att utveckla sin skrivförmåga.

Precis som Ivanič (2004) understryker Skolforskningsinstitutet att responsen kan fokusera på olika dimensioner av skrivandet. Det kan till exempel vara fråga om språkets korrekthet eller textens form, innehåll och uppbyggnad. För att responsen ska vara effektiv och gynna elevens utveckling bör den klargöra vad eleven kan, vad som kan utvecklas och hur eleven ska gå tillväga för att uppnå det. För att responsen ska gynna elevens skrivutveckling bör den vara mångsidig. Med detta menas att responsen bör fokusera på mer än bara språkriktighet. De elever som behöver mest stöd kan bli hämmade av att endast få formella fel utpekade. Detta ger dem heller inte verktyg för att utveckla skrivandet. Vidare bör responsen vara i linje med uppgiftens syfte och lärandemål. Om uppgiftens lärandemål är att lära sig att skriva en ny genre kan det vara förvirrande för eleven att endast få respons på textens ortografi.

Utgående från Ivanič sex perspektiv på skrivutveckling (2004) lyfter Skolforskningsinstitutet fram olika former av feedback beroende på inriktning. När skrivundervisningen har en färdighetsinriktning handlar responsen oftast om att berömma språklig korrekthet och korrigera formella fel i språket. Inom kreativitets-

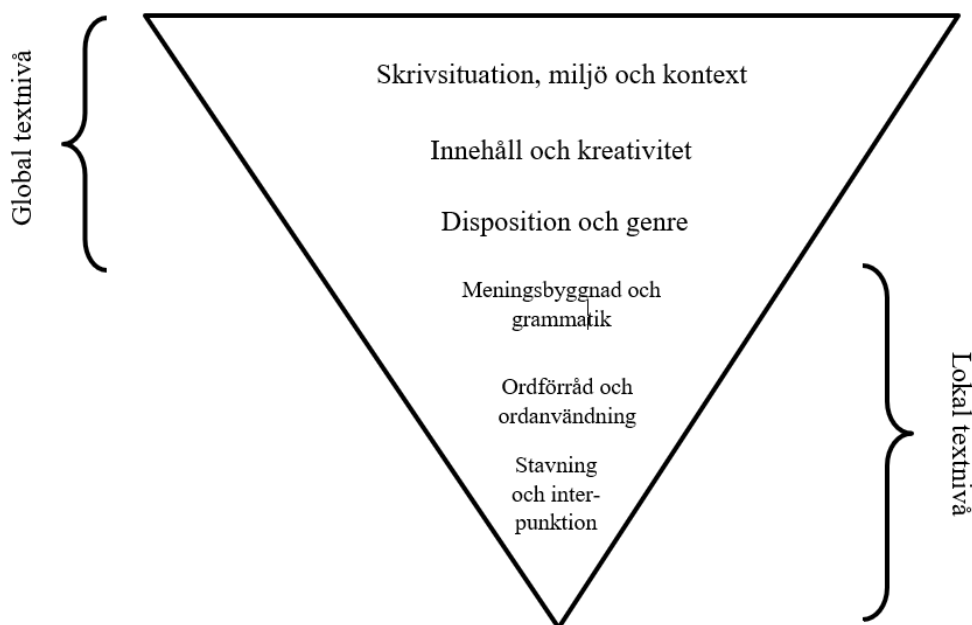
---

<sup>4</sup> I rapporten används termen *feedback* i stället för respons. Jag använder mig fortsättningsvis av termen respons.

och genreinriktningen fokuserar responsen i stället på innehåll, tematik, disposition och språk. I nästa kapitel presenteras insamlings- och analysmetoden samt varför denna typ av respons är den mest relevanta i detta sammanhang.

### 3.2.2 Responstriangeln

I Anette Kronholm-Cederbergs doktorsavhandling *Skolans responskultur som skriftpraktik – Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* (2009) redogörs de olika responsnivåernas innebörd. Dessa definitioner bygger i sin tur på *Skrive og samtale – Responsgrupper som læringsfelleskap* (2000) av Hoel. Utgående från detta har Kronholm-Cederberg konstruerat en responstriangel. Lägst ner i triangeln finns de lokala språknivåerna. Att ortografiskt analysera språket handlar om att fokusera på rättstavning och teckensättning. Denna nivå är den lägsta nivån i responstriangeln och fokuserar på språkets formalitet och korrekthet. Nästa nivå handlar om ordval och kallas för den lexikala nivån. Den tredje nivån är meningsbyggnaden, det vill säga syntaxen. (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 206.)



Figur 1. Grund för analysmodell: En modifiering av Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009).

De globala textnivåerna fokuserar på disposition, genre, innehåll, kreativitet, skrivsituation, miljö och kontext. Dispositionsrelaterad respons fokuserar på en texts uppbyggnad, struktur eller textbindning. Innehålls- och genrerelaterad respons fokuserar på textens innehåll, kreativitet och hur väl den uppfyller normerna för genren i fråga. Responsen på den högsta textnivån, skrivsituationsrelaterad respons, handlar om skrivsituationens miljö och tidsramar. Även skrivsituationens kulturella och sociala ramar hör hit samt textens syfte och mottagare. (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 245–268.) De elever som behöver mest stöd i sitt skrivande är de som oftast får tillrättavisningar på de ortografiska nivåerna. Detta främjar inte deras självkänsla och motivation till att fortsätta skriva. I Kronholm-Cederbergs doktorsavhandling (2009) presenteras ett exempel på detta:

”Hm, ja, nog tyckte jag att jag hade bra innehåll i den nog.” [...] ’Språket’ ... jag tyckte ju nog att jag hade bra språk ända tills jag nu såg de här såg de här fina röda kruxen”, (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 250).

Detta är ett tydligt exempel på en elev som trodde sig ha skrivit en bra text, men efteråt känner sig nedslagen av alla röda markeringar i texten. Elevens kommentar tyder också på att läraren har gett respons på flera nivåer, både innehåll och stavning, vilket gör det svårare för eleven att ta till sig responsen. Denna studie fokuserar på de högre nivåerna av språk för att främja elevernas självkänsla, motivation och utveckling när det kommer till berättande i skriftlig form. I metodkapitlet presenteras en ny analysmodell som konstruerats för analysarbetet på de globala textnivåerna. Responstriangeln fungerar tillsammans med övrig teori som grund för analysmodellen.

## **4 Metod och genomförande**

*I detta kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Vidare beskrivs hermeneutik som forskningsansats, avhandlingens datainsamlingsmetod samt valet av informanter. På basen av forskningen som presenterats i kapitel två och tre har ett analysverktyg arbetats fram. Kapitlet avslutas med en diskussion om etik, reliabilitet och validitet.*

### **4.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna avhandling är att öka förståelsen av utvecklande respons på de globala nivåerna av elevers modersmålstexter. Med detta syfte som grund har två forskningsfrågor tagits fram:

1. Hurudan respons kan utvecklas på de globala textnivåerna på basen av elevtexterna?
2. Vilken kunskap ger responsförslagen med avseende på responsgivning på de globala textnivåerna?

### **4.2 Hermeneutik som kvalitativ forskningsansats**

Utgående från syftet valde jag en kvalitativ forskningsansats. En forskare inom kvalitativa studier är i kontakt med försökspersonerna under en längre tid än forskare inom kvantitativ forskning. Kvalitativa studier kännetecknas av att resultatet går på djupet och gäller specifika miljöer och kontexter. Antalet informanter är också färre än inom kvantitativ analys. Forskaren har ett tolkande synsätt och en frågeställning som successivt fördjupas. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 19.)

Hermeneutik handlar om att tolka och förstå. Hermeneutiken är en passande forskningsansats eftersom mitt syfte är att öka förståelsen av responsgivning och att genom analys tolka hurudan kunskap responsen kan bidra till. Inom hermeneutiken finns tre riktningar som styr tolknings- och analysprocessen. Den första riktningen är existentiellt inriktad hermeneutik som även kallas en psykologiskt inriktad tolkningslära. Syftet med denna riktning är att öka förståelsen för författaren bakom texten. Den andra riktningen kallas mistankens hermeneutik och handlar om att förstå fenomenet som texten handlar om. Den tredje riktningen kallas för allmän tolkningslära och är den bredaste hermeneutiska riktningen. Allmän tolkningslära kan användas oavsett vilket empiriskt datamaterial som analyseras. (Westlund, 2009, s. 62–80.) Utgående från dessa definitioner har jag valt den allmänna tolkningsläran eftersom texternas budskap inte är i fokus. Jag strävar inte efter att förstå skribentens mening med texten, utan att utgående från texten skapa responsförslag och därefter tolka min egen respons. Således är det den allmänna tolkningsläran jag ägnar mig åt.

Inom den hermeneutiska forskningsansatsen kan olika empiriska datamaterial analyseras och tolkas. Datamaterialet finns alltid i ett sammanhang inom en viss tid och kontext. Det insamlade materialet kan till exempel vara uppsatser, teckningar eller intervjuer. Det finns ingen bestämd arbetsmodell för hermeneutisk analys eller tolkning. Forskarens förförståelse är avgörande när det kommer till val av metod för analys och tolkningsprocess, vilket gör att olika forskare kan tolka samma data på olika sätt. Den hermeneutiska forskningsprocessen kallas för en hermeneutisk spiral. (Westlund, 2009, 62–80.) Genom att analysera elevtexterna på flera nivåer och därefter analysera responsförslagen fördjupas den hermeneutiska förståelsespiralen hos mig som forskare.

### **4.3 Datainsamlingsmetod och val av informanter**

Uppgiften var utformad som en klassisk uppsatsskrivning. Kravet var att för hand skriva 1–2 sidor på A4:ans papper, det vill säga runt 120 ord. Eleverna hade en dubbellektion på sig att slutföra uppgiften, sammanlagt 90 minuter. Det fanns tre

rubriker att välja mellan. Den första rubriken var *"Min [släkting]"*. I denna uppgift skulle eleverna skriva om valfri släkting. Den andra rubriken löd *"Mina framtidsplaner"*. Uppgiften bestod i att skriva om sina framtidsplaner, oavsett om det handlade om nästa vecka eller om tio år. Till det tredje alternativet bifogades en text till vilken eleven själv skulle hitta på en rubrik. Texten löd som följer: *"Han sov lugnt och tryggt på sin brits. Hon kunde höra hans regelbundna andetag i mörkret, och det dämpade hennes panik. Hon var i alla fall inte ensam"*. Dessa rader är lånade ur Astrid Lindgrens *Mästerdetektiven Blomkvist lever farligt* (1951). Skrivuppgiften bifogas som bilaga efter källförteckningen i slutet på avhandlingen.

Vid presentation av uppgiften visades rubrikalternativen på en projektor. Eleverna fick instruktioner om radavstånd, marginaler, tidsram samt längdkrav. Eleverna ombads skriva ner sin ålder och sitt kön på papperet. Efter att eleverna hade fått instruktionerna fick de ställa frågor. Därefter påbörjades skrivandet. Under skrivsituationen gavs enbart handledning gällande uppgiftens utformning. Eleverna gavs flera rubrikalternativ för att minimera risken för tomma papper. Alla elever skulle ha möjlighet att skriva ner någonting på papperet och därför presenterades tre rubriker på olika nivåer. Jag ville anpassa uppgiften så att alla elever skulle känna att de hade minst ett alternativ som mötte deras förutsättningar (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 80). Jag ville också att alla elever skulle ha chansen att skriva om något som de själva var intresserade av. Enligt kreativitetsperspektivet på skrivutveckling är en person mer ivrig att skriva om hen får skriva om något som är av personligt intresse (Ivanič, 2004, s. 229).

Syftet med uppgiften var att anpassa den enligt elevernas förutsättningar genom att ställa realistiska krav (Skaalvik, 2015, s. 80). Därför bestod uppgiften av tre olika alternativ på tre olika nivåer. Den första rubriken var den tekniskt sett enklaste uppgiften: alla har åtminstone en släkting de kan skriva några meningar om. Den andra rubriken ställde lite högre krav på berättarteknik och fantasi. Väljer eleven att berätta om sina framtidsdrömmar eller om vad hen ska göra nästa vecka? Berättar eleven om sina karriärplaner eller vad hen ska göra på jullovet? Den tredje uppgiften hade ingen rubrik. Eleverna skulle i stället använda Astrid Lindgrens text som inspiration och/eller inledning till sin text. Det tredje alternativet var det kreativitetsmässigt mest

utmanande eftersom det tvingade skribenten att hitta på själv. Genom att ge eleverna tre olika rubriker på olika nivåer kunde alla utmanas på sin egen nivå. På så sätt var målet på 120 ord också realistiskt.

### **Det insamlade materialet**

Av 16 elever valde hälften uppgiften som ansågs mest utmanande, som hade Astrid Lindgrens text som inledning och/eller inspiration. Två elever skrev om en släkting och sex elever skrev om sina framtidsplaner. I försöksklassen fanns 23 elever varav 16 var på plats under dubbellektionen. Eleverna var vid denna tidpunkt i åldern 11–12 år. Av de 16 eleverna lämnade en elev in ett tomt papper. Sammanlagt 15 texter lämnades således in efter lektionen. Av de 15 texterna är tio skrivna av flickor och resterande av pojkar. Vid insamlingstillfället var det ännu inte bestämt om texterna skulle analyseras enligt kön. I denna avhandling kommer inte kön eller ålder på skribenten att beaktas. Vid responsgivning är det irrelevant om det är en pojke eller flicka som skrivit texten och därför har denna information strukits ur resultatredovisningen. Även åldern har strukits eftersom det redan är bekant att eleverna är sjätteklassister. Sju av åtta texter uppfyllde längdkravet på 120 ord. Den kortaste texten består av 106 ord och den längsta av 336 ord. Det fanns inte någon övre gräns för textens längd.

I denna avhandling har jag använt mig av de åtta texter som skrevs inom samma uppgiftsalternativ. Detta val gjordes för att kunna upptäcka likheter och mönster i responsförslagen och utgående från det ta fram en analysmodell för denna typ av text. Eftersom responsen rör sig inom ett genre- och kreativitetsperspektiv blir analysen mera logisk då texterna är skrivna inom samma genre. De andra kategorierna, “Min (släkting)” och “Mina framtidsplaner”, är av informativ och deskriptiv karaktär. De analyserade uppsatserna är berättande. Uppgiften var att hitta på en egen rubrik och skriva en intressant berättelse utgående från inledningen.

Elevtexterna är skrivna av svenskspråkiga elever i årskurs 6 och eleverna har gått i finskt språkbad sedan sex års ålder. Detta utgör kontexten för skrivsituationen och utgångsläget för analyserandet av texterna och utarbetandet av responsförslag.

Om responsen skulle ges på de lokala nivåerna av dessa texter hade det sett ut som förr i tiden: röda streck vid stavfel och formella inkorrektheter, så kallad korrigerande återkoppling (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 48). I den här avhandlingen ligger fokus därför på de högre textnivåerna. Responsen som arbetas fram fokuserar på hur eleverna kan utvecklas i sitt skrivande när det kommer till kreativitet och genre. Detta kallas utvecklande och övergripande återkoppling (Nottingham & Nottingham, s. 49). Genom att fokusera på innehåll och disposition (kreativitet) i stället för på rättstavning och meningsbyggnad (färdighet) får också de språkligt svagare skribenterna en chans att lyftas. Vidare kommer förmågan att sätta ihop en sammanhängande texthelhet utgående från instruktionerna beaktas (genre).

Under lektionen jag hade till förfogande fanns varken surfplattor eller datasal tillgängligt. De digitala verktygens rättstavningskontroll kunde ha påverkat resultatet av analysen, vilket också är en av orsakerna till att eleverna skrev för hand.

#### **4.4 Innehållsanalys av uppsatser och responsförslag**

En innehållsanalys görs genom analys av olika typer av texter, till exempel böcker, brev, reklam eller uppsatser. Materialet analyseras utgående från forskarens eget perspektiv, bakgrund och förförståelse, vilket leder till att forskaren kan uppfattas som relativt subjektiv. Analysen görs ändå utgående från bestämda regler för hur kodningen av texten ska ske (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 588.) En innehållsanalys kan göras både med en kvalitativ och kvantitativ ansats. Skillnaderna är flytande eftersom det används en bestämd metod för kodning inom båda metoderna. Dessutom följer båda ansatserna liknande regler för reliabilitet och validitet (Krippendorff, 2004, s. 87). Eftersom hermeneutiken som forskningsansats är kvalitativ är analysmetoden i denna



avhandling en kvalitativ innehållsanalys på uppsatser och respons. De insamlade uppsatserna kommer att analyseras utgående från analysmodellen som presenteras nedan. Analysen rör sig på de globala textnivåerna (Kronholm-Cederberg, 2009), närmare bestämt inom ett kreativitets- och genreperspektiv (Ivanič, 2004). Utgående från detta presenteras förslag på feed forward (Hattie & Timperley, 2007; Dysthe & Hertzberg, 2009; Nottingham & Nottingham, 2017), det vill säga givande och utvecklande respons. Därefter kommer den egna responsen att analyseras för att upptäcka eventuella mönster i responsen på denna typ av text.

### **Analysmodell för responsgivning**

Analysmodellen har Ivanič genre- och kreativitetsperspektiv och Kronholm-Cederbergs responstriangel som grund. Denna modell rör sig på de globala textnivåerna och responsen bortser därför från ortografi, lexikon och meningsbyggnad. Hurudan respons som ges grundas i feed forward-tänket som presenterats av Dysthe & Herzberg (2009), Hattie & Timperley (2007) och Nottingham & Nottingham (2017). Denna typ av respons nämns även i LP14. Responsen inom denna modell är också grundad i motivationsaspekten presenterad i kapitel tre (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

|  |
|--|
| <p><b>Kreativitets- och genreperspektiv på skrivutveckling</b><br/> <i>Jfr färdighetsinriktning, social praktikinriktning och sociopolitisk inriktning</i></p> |
| <p><b>Global textnivå</b><br/> <i>Disposition, innehåll och genre</i><br/> <i>Jfr lokal textnivå: ortografi, lexikon och syntax</i></p>                        |
| <p><b>Utvecklande respons = feed forward</b><br/> <i>Vart ska jag? Var är jag? Hur når jag mitt mål?</i></p>   |

*Figur 2.* Analysmodell för responsgivning på elevtexter. Baserad på Ivanič (2004), Kronholm-Cederberg (2009), Dysthe & Hertzberg (2009), Hattie & Timperley (2005) och Nottingham & Nottingham (2017).

Ett av lärandemålen för läroämnet modersmål och litteratur i åk 3–6 är att uppmuntra eleven att uttrycka sina tankar i text samt att stärka elevens bild av sig själv som skribent. Dessutom ska eleverna uppmuntras att producera olika typer av texter: berättande, beskrivande, instruerande och argumenterande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 163.) Denna modell kan användas till flera typer av texter, men specifikt för texterna i denna avhandling är kontexten uppsatsskrivning inom genren berättelse i en språkbadsklass i åk 6.

### **Kriterier för en god berättelse**

Till följande presenterar jag kriterier för vad en god text och berättelse innebär. Dessa kriterier är de jag kommer att utgå från när jag arbetar fram responsförslagen på texterna.

Ett av de äldsta berättarknepen inom denna genre är filosofen Aristoteles dramaturgiska modell som består av anslag, presentation, fördjupning, konfliktupptrappning, klimax och avtoning. Denna typ av berättande är fortfarande aktuell eftersom de flesta filmer och tv-serier följer samma dramaturgiska modell ännu på 2000-talet. (EMG, 2014.) Denna kurva kan förenklas till anslag, presentation, fördjupning och upptrappning (Rudvall, 2001, s. 67–68). I sin enklaste form handlar det om inledning, handling och avslutning. Den berättande dispositionsprincipen passar för texter som återger ett händelseförlopp. Det betyder att något presenteras i en bestämd ordning där ordningen beror på tid och rum. De yngsta skribenterna tar automatiskt till den kronologiska dispositionsprincipen när de återger en berättelse. De använder sig ofta av “och sedan, och sedan, och sedan” när de berättar om en händelse. En kronologisk berättande dispositionsprincip behöver ändå inte vara tråkig utan beror på hur långt skribenten kommit i sin skrivutveckling. (Strömquist, 2005, s. 63.)

Textens uppbyggnad, stil och språk är också viktiga aspekter. Skribenten ska engagera läsaren, språket ska vara begripligt och budskapet ska gå fram. En god text tar hänsyn till vem som ska läsa den. Vidare är en god text mottagarvänlig och lätt att förstå. En

välskriven text fyller också de krav som ställts på den i uppgiften. (Geijerstam & Wiksten, 2006, s. 27–32.) I detta fall handlar det om textens begriplighet och röda tråd, men också dess längd. För att göra en text lättare för läsaren att ta till sig är också en logisk styckeindelning viktig (Strömquist, 2005, s. 126–128). Tempus är en avgörande faktor för textens smidighet. Det bästa alternativet är att hålla sig till antingen presens eller imperfekt eftersom hopp i tempus kan bli rörigt för mottagaren (Räisänen, 2018). När en text är klar är det dags att låta den vila en stund före den bearbetas. Därefter är ett av de bästa bearbetningsknepet att läsa igenom sin egen text. Det lönar det sig speciellt att läsa texten högt för sig själv. I detta skede kan slarvfel upptäckas samtidigt som det också hörs var eventuella styckeindelningar skulle behövas. (Strömquist, 1991, s. 91–92 & Rudvall, 2001, s. 70.)

En god berättelse ska locka till läsning och vara lätt att förstå. Rubriken ger läsaren det första intrycket och ska därför vara genomtänkt och ha täckning i texten. Ett av de säkraste sätten att nå fram till läsaren är att beröra och engagera. Detta görs via känslor. Affektion och magkänsla tar tag i läsaren och får hen att fortsätta läsa. Skribenten bör varken överskatta eller underskatta sin läsare. Läsaren vet inte vad skribenten vet och därför måste läsaren få tillräckligt med information för att kunna förstå och ta till sig texten. (Rudvall, 2001, s. 19–23, 25, 43–45.)

Miljöbeskrivning bidrar också till stämningen i berättelsen. Ett skrivtips är att använda sig av människans fem sinnen för att skapa en miljö. En god miljöbeskrivning är varken för lång eller för kort eftersom bara det väsentliga behöver berättas. Visa läsaren en miljö genom texten i stället för att informera. (Räisänen, 2018.) En bra text lämnar heller inte läsaren med många obesvarade frågor. Frågorna vad, vem, var, hur, varför och när är därför goda att bära med sig när en text bearbetas (Häger, 2014, s. 29).

#### **4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik**

För diskussion av kvaliteten på kvalitativ forskning används antingen begreppen tillförlitlighet och trovärdighet eller reliabilitet och validitet. Jag kommer i denna

beskrivning att använda mig av begreppen tillförlitlighet och trovärdighet, som kan uppfattas som de mer vardagliga begreppen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295.)

Tillförlitligheten har en moralisk mening och handlar om huruvida resultatet av en studie kan återskapas av andra forskare och vid andra tidpunkter (Kvale & Brinkmann, s. 295–296.) Eftersom jag skapat en analysmodell (figur 2) är det möjligt för andra forskare att genomföra en liknande studie. Trots att analys och tolkning är en subjektiv process strävar jag efter att förhålla mig neutralt till materialet under analysprocessen. En undersökning bör alltid vara värderingsfri. (Olsson & Sörensen, 2001, s. 74.) Min egen bakgrund och förförståelse har åsidosatts för att inte påverka analysen. För att vara så objektiv som möjligt i min bedömning och responsgivning har jag valt att inte ta fasta på vem det är som har skrivit texterna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49). Därför anser jag att studien är tillförlitlig.

Trovärdighet avser giltigheten och styrkan i ett argument, yttrande eller slutsats, det vill säga om en metod stöder det som avses undersökas. En avgörande aspekt är huruvida undersökningens forskningsfrågor och teori är relevanta för syftet med studien. För att styrka trovärdigheten ska forskaren också kunna granska och ifrågasätta sina egna tillvägagångssätt och slutsatser. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295–298.) Vid valet av metod vägde jag de olika insamlingsmetoderna mot varandra för att få så mycket ut av undersökningen som möjligt. Studiens trovärdighet stärks genom att insamlingsmetoden gav material som kunde besvara avhandlingens forskningsfrågor. Det insamlade materialet analyserades utgående från en fenomenologisk modell för att garantera en så objektiv analys som möjligt. Eftersom jag fått svar på mina forskningsfrågor anser jag att trovärdigheten kan styrkas. Detta kompletteras med självkritiskt granskande av mina val i diskussionskapitlet.

Med generalisering avses i vilken grad en studies resultat kan appliceras på andra grupper, situationer, händelser och fall. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 228.) Eftersom analysarbetet i denna studie endast innefattar åtta uppsatser anser jag inte att det går att göra generaliseringar på en större grupp utgående från resultatet. För att detta skulle

vara möjligt borde en betydligt mer omfattande studie göras. Detta diskuteras vidare i slutet av avhandlingen där jag presenterar förslag på fortsatt forskning.

Undersökningen är gjord i ett lågstadium i Österbotten. Inför undersökningen kontaktades skolans vicerektor. Efter godkännande ansöktes undersökningstillstånd av stadens skoldirektör. Därefter kontaktades klassföreståndaren som på förhand informerade eleverna och deras föräldrar om att en undersökning skulle genomföras i klassen. Deltagandet i undersökningen ska vara frivillig, anonymiteten bör garanteras och konfidentialiteten respekteras (Bell, 2006, s. 57–58). För att säkra konfidentialiteten har ingen obehörig haft tillgång till det insamlade materialet. Eleverna informerades om detta i början av lektionen och fick veta att texterna kommer att analyseras av mig. Vidare fick de veta att ingen kommer att veta vem det är som har skrivit vad eftersom de inte skulle uppge sina namn. Detta val gjordes för att garantera anonymitet. Trots att texterna presenteras i denna avhandling går det inte att identifiera eleverna. (Olsson & Sörensen, 2001, s. 54.) Detta styrker studiens etik.

## 5 Resultatredovisning

*Föreliggande kapitel är indelat i två delar som tillsammans står för studiens resultat. Kapitlets första del är en presentation av de åtta uppsatserna. Efter varje uppsats följer förslag på respons. I kapitlets andra del sammanfattas och analyseras den egna responsen. De två delarna svarar på respektive forskningsfråga.*

### 5.1 Uppsatserna och förslag på respons

Till följande presenteras elevtexterna var för sig. Efter varje uppsats följer förslag på respons för just den texten. Responsen är utformad utgående från analysmodellen i föregående kapitel (figur 2) och fokuserar på hur eleven kan utvecklas i sitt skrivande. Som motivering för mina responsförslag har jag använt de tidigare nämnda källorna på hur en god berättelse bör skrivas. Responsförslagen som presenteras är utformade för denna avhandlings kontext. I autentiska responsförslag skulle kommentarerna vara skrivna på elevens egen nivå. Därför kan responsförslagen uppfattas som invecklade för elever i åk 6 att förstå.

Responsen ska svara på frågorna “var är jag?” och “hur ska jag gå vidare härifrån?”. Frågan “vart ska jag?” har besvarats under tillfället då eleverna fick instruktioner för uppgiften. Målet var en sammanhängande texthelhet bestående av 1–2 sidor eller runt 120 ord. Responsen för de olika texterna har alla mellanrubriken *Förslag på respons*. Samtliga förslag besvarar tillsammans den första forskningsfrågan. Till detta uppgiftsalternativ presenterades följande text som eleverna fick använda som inspiration eller som inledning till sin text:

*Hon sov lugnt och tryggt på sin brits. Hon kunde höra hans regelbundna andetag i mörkret och det dämpade hennes panik. Hon var i alla fall inte ensam.*

## Uppsats 1

Plötsligt hörde hon fotsteg i trätrappan. Hon såg upp och det. hon såg upp och hon såg en kniv som flög genom luften. Då väcktes hon av en lugn röst som sade "ta det lugnt, det var bara en dröm." Fredrik kollade henne i ögonen och frågade vad som hände. Sofia förklarade och allting var lugnt igen. Runt kl. 4.00 smäll det utanför och Fredrik såg ut och det var en bli som hade kört in i ett staket. Han la på sig sina kläder och gick ut och inne i bilen var det två ungdomar som satt och ingen av dem var allvarligt skadade, men plötsligt kom det fram en maskerad man med kniv och pistol i handen och hotade med att skjuta. Men plötsligt låg han på marken med ett skott i foten. Det stod en polis bakom dem som förklarade att det inte var de som hade krockat utan en gangsterliga som de är på väg att få fast. Plötsligt hörde de ett skrik från huset. Där kom en hela mafialiga ut från huset med vapen och Fredriks flickvän. Men polisen var snabbare och sköt ner alla gangstrarna och då var staden säker igen.

### Förslag på respons:

Du har skrivit en spännande inledning som rycker tag i läsaren och därefter trappas berättelsen upp. Din text följer den klassiska dramaturgiska kurvan, vilket är helt rätt när man skriver en berättelse (Rudvall, 2001, s. 65–66). Din uppsats har en tydlig röd tråd. Slutet blir lite kort, så försök knyta ihop berättelsen i några meningar nästa gång. (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 29.)

Det märks att du har god fantasi, vilket är till hjälp när man skapar berättelser. I början skapar du en känsla av spänning hos läsaren. Det gör att man vill fortsätta läsa. Det hade också varit intressant att få veta hur Fredrik och Sofia kände efter den kaotiska händelsen. (Rudvall, 2001, s. 19.)

Kom ihåg rubriken eftersom det är den som fångar läsarens intresse genom att sammanfatta texten utan att avslöja för mycket. (Strömquist, 2005, s. 136). Läs också igenom din text innan du lämnar in den, gärna högt för dig själv, så är det lättare att upptäcka slarvfel (Strömquist, 1998, s. 91). På så sätt kan du också lägga märke till var det vore bra att dela upp texten i olika stycken. Det skulle göra din text mera lättläst. (Strömquist, 2005, s. 126.)

## Uppsats 2

Han sov på sin brits

Hon sov lugnt och tryggt på sin brits. Hon kunde höra hans regelbundna andetag i mörkret och det dämpade hennes panik. Hon var i alla fall inte ensam.

För en tid sedan hade Anna varit med om något mycket hemskt. Hennes 4-åriga son hade ramlat ner från rutchkanan och blivit allvarligt skadad. Han hade brutit två revben och fått en inre skada.

De hade nu varit en månad på sjukhuset. Hennes lilla pojke hade varit nersövd, blivit opererad och varit nära döden många gånger.

Anna hade varit så orolig för sin son. Efter en månad på sjukhuset började han vakna till. Han andades långsamt, men han rörde inte ett ben. Anna tittade på den lilla som låg och sov. Hon satt vid britsen i mörkret och hörde på hans andetag.

Hon var förväntansfull och väntade på ett ord. Han vaknade och mumlade fram ett ord, Anna kände sig iallafall inte ensam, hennes pojke hade överlevt.

### **Förslag på respons:**

Din uppsats väcker känslor hos läsaren och man kan nästan känna vad Anna känner där på sjukhuset. Du har lyckats med ett effektivt berättarknep genom att vädja till läsarens känslor. (Rudvall, 2001, s. 19–21).

Du har en tydlig röd tråd och struktur i texten. Det gör det lätt för läsaren att ta till sig berättelsen. Du knyter också snyggt ihop texten på slutet genom att använda samma mening som i inledningen. Din uppsats uppfyller uppsatsens längdkrav och du har utfört uppgiften precis enligt anvisningarna. (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 27–32).



## Uppsats 3

### En konstig natt

Det var en gång en man. Han var på resa. Han hade just kommit till sitt hotell. Han var väldigt trött och innan han åkte upp till sitt hotellrum på sjunde våningen tog han en vilostund på en brits. Klockan var 1 på natten och han skulle bara ta en paus. Men det visade sig att det blev en lång paus för han somnade. Då han vaknade på morgonen så var klockan 9:30 och han hade bara en halvtimme på sig att äta frukost för den stänger klo. 10.00. Han undrade vad alla hade tänkt då han somnade med reskläder och kappsäcken bredvid sig.

### Förslag på respons:

Du har en tydlig början på din berättelse och vi får veta lite om mannen som var på resa. Slutet kommer aningen plötsligt och om du hade skrivit längre hade du uppfyllt uppgiftens längdkrav. (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 31.)

Nästa gång kan du till exempel tänka på frågorna “varför”, “var” och “vem”. Varför var mannen trött? Vart var han på väg? Det hade också varit intressant att få veta mera om honom. Vem är han? Var bor han? Hur gammal är han? Vad har han i kappsäcken? (Häger, 2014, s. 29). Tänk på att läsaren bara vet det som står i texten (Rudvall, 2001, s. 25).

Du har skrivit en bra början på en berättelse som skulle kunna bli riktigt spännande, så kom ihåg att svara på fler av frågorna som läsaren kan ha.

## Uppsats 4

### Spöket i huset

Den gamla damen som smög omkring var törstig. Hon skulle gå och fråga om hon kunde få ett glas vatten av sjuksköterska, men ingen var vid personalen. Den gamla gumman blev skräckslagen. Hon letade överallt, men kunde inte hitta någon. Hon hade sökt all stans förutom i källaren. Ingen hade varit där på över femtio år. Hon skulle gå och hämta gubben som sov på

britsen, men han hade också försvunnit precis som alla andra sjuksköterskorna, patienterna och andra övriga! Detta var ett stort mysterium. Den gamla gumman brast i gråt för hon var så rädd. Hon var trött men kunde inte sova. Hon övervann sin rädsla och gick ner mot källaren. Då hon öppnade dörren såg hon ingen, men hon hörde svaga viskningar. Hon skulle just gå när dörren stängde sig. Hon var fast precis som de andra! Hon skrek och grät på samma gång för hon var så rädd. Då såg hon det! Det kom fram tre spöken och skrattade hånfullt.

Enda sedan den dagen har alla varit rädda för det gamla sjukhuset. Men de andra var aldrig i källaren. De hade gått ock kollat på ett modernare sjukhus och kom hem redan nästa dag. Men den gamla damen, fick man aldrig reda på vad som hände...

### **Förslag på respons:**

Du har skrivit en riktigt spännande och medryckande text. Att skapa en stämning genom att beskriva känslor är ett bra berättarknep som du har lyckats med (Rudvall, 2001, s. 19–21).

Du har ett medryckande språk och skriver med en stil som gör det enkelt för läsaren att hänga med. Din text har en röd tråd och tydlig struktur. (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 29). På slutet blir det lite svårt att hänga med. Först skriver du att de andra var i källaren, men sen skrev du att de aldrig var där ändå. Hade gumman inbillat sig eller sett i syne? Kom ihåg att läsaren aldrig med säkerhet kan veta hur skribenten har tänkt och därför bör man vara tydlig i sin text (Rudvall, 2001, s. 25).

## **Uppsats 5**

Den hemska skönheten

Allt hände förra veckan. Jag och min bror Elias skulle bara och tälta en natt i skogen en natt, men de slutade mycket värre.

Solen skimrar in genom en springa i mitt rum och jag vaknar och tänker glatt att vi ska ut och tälta idag! Jag hoppar glatt upp från sängen och springer in till min ett år äldre storebror Elias.

– “Vakna sömmtuta, idag ska vi äntligen åka!, ropar jag glatt.

– Tyst jag försöker sova Wilma!, muttrar Elias surt.

Jag ger upp och går till köket för att äta frukost.

Jag och Elias är egentligen inte syskon på riktigt, för Elias blev adopterad från Afrika som ett åring. Men han är ändå som en riktig bror för mig, för jag har känt honom hela mitt tolvåriga liv.

Idag skulle vi iallafall ut och tälta i skogen, det var en fin dag i mitten av juli. Jag har nästan hunnit äta upp min smörgås när Elias kom hasande ner från trapporna.

På eftermiddagen packade vi alla väskor och sånt och sedan bar det iväg. Vi hade med chips och godis och spelade kort i tältet och hade kul. Tills det hände. Ljudet, skuggan. Vi var jätterädda och Elias somnade ganska snabbt, men jag låg där och tänkte. Mittialt hände det. En svart, lurvig hand stack in i tältet. I handen hade han nån konstig grej, jag hann inte se vad, för jag svimmade.

Jag vaknar och känner en illaluktande lukt. Slår upp ögonen och ser ett lurvigt monster! Jag blinkar och ser mig omkring efter Elias och han ser på mig med skräck i ögonen. Den veckan blev hemsk. Monstret tvingade oss att jaga mat åt honom i en hel vecka och vi fick bara resterna av hans mat. Han sa aldrig nåt men vi förstod ändå vad vi skulle göra. Efter en vecka lyckades vi smita, tack o lov. När vi kom hem blev våra föräldrar överlyckliga, och vi likaså.

### **Förslag på respons:**

Du har en inledning som lockar till läsning: du berättar att något hemskt har hänt, men avslöjar ändå inte för mycket (Häger, 2014, s. 71). Du har en tydlig disposition och röd tråd i din text, vilket gör det lätt för läsaren att ta till sig texten (Strömquist, 2005, s. 63). Din berättelse följer den klassiska dramaturgiska modellen, vilket är ett av de vanligaste och mest populära sätten att skriva berättelser på (Rudvall, 2001, s. 67).

Tänk på vilket tempus du använder. Händer berättelsen här och nu (presens) eller hände det för en tid sedan (imperfekt)? Berättaren bestämmer själv vilket tempus hen använder, men det underlättar för läsaren om skribenten valt ett tempus och att texten är konsekvent. (Räisänen, 2018.)

Dialogen mellan dig och Elias tillför trovärdighet och känslor till din text. Den passar dessutom in i genren berättelse (Rolfner, 2017).

## Uppsats 6

En dag i april

Utanför sken vårsolen som aldrig förr, och fåglarna kvittrade så glatt. Ingen hade nog kunnat ana vad som hade skett om det inte vore för den brutala kaosen som hade utbrytit i staden. Jag hörde fortfarande hans andetag. Jag blundade och försökte sova, men allt jag såg framför mig var blod, sprucket glas och människor som i panik försökte fly. Jag kunde känna asfalten mot mina bara ben när jag handlöst föll mot marken. Glasskärvorna som skar in i mina knän och smärtan som det åstadkom. Plötsligt var jag i en dröm, allting snurrade och jag sprang, sprang för livet. Jag kände hur mitt hjärta dunkade som en hammare i bröstet. I ett skrik vaknade jag. Någon stod framför mig. Jag kunde känna hens andedräkt. Det var Jonas!

Hur mår du? Fårgade han. "Bra, eller ja, kan du ge mig ett glas vatten?" frågade jag med trött röst. Han pekade mot bordet. Där stod ett vattenglas. Jonas började gå i rummet. Han var fin, min bror. "Du, det kommer bli bra, och snart får du komma hem!" Jonas såg glad ut när han sa det. Jag blev också glad. Den 15 april 2015 kanske inte riktigt blev som de hade varit tänkt, men det skulle bli en dag jag sent skulle glömma...

### Förslag på respons:

Du har en text som lockar till läsning: du berättar att något hemskt har hänt, men avslöjar ändå inte allt (Häger, 2014, s. 71). Den sista meningen skulle fungera som brygga till en fortsättning: vad hände riktigt den 15 april 2015? Som läsare blir jag nyfiken och vill veta mera.

Du använder dig av flera av människans sinnen när du beskriver miljön: synen, hörseln, luktsinnet och känselsinnet (Räisänen, 2018). Det här är jättebra, för då är det lättare för läsaren att föreställa sig stället du beskriver. Att beskriva människors känslor är ett effektivt berättarknep som du behärskar (Rudvall, 2001, s. 19).

Du har en röd tråd i din text och den sista meningen i texten är en snygg avslutning (Strömquist, 2005, s. 63). I det första stycket blir det lite otydligt för läsaren vad som är huvudpersonens tankar, vad som är en dröm och vad som faktiskt har hänt på riktigt. Tänk på att läsaren inte vet vad du vet och därför måste du som skribent berätta tillräckligt (Rudvall, 2001, s. 25).

## Uppsats 7

De som du trodde inte existerar gör det!

Hon vände sig om och såg någon lita och sova straks intill henne. Hon kunde inte tro sina ögon. Hon hade aldrig sett något som liknade den personen. Hon bukade saktat in mot ett litet mörkt hörn, hon hyckade sig. Helt plötsligt vaknade han. Hon tog ett djupt andetag "Om jag inte andas eller rör mig kanske han somnar om" tänkte hon. "trodde du verkligen att jag inte skulle märka dig" sa han och satte sig upp. "I-lämna mig ifred" stamade hon. Han kollade mot henne och skrattade "försvin då" sa han och frsäte.

hastigt steg hon upp och smög försiktigt mot den trasiga dörren. "Stik!" skrek han. Hon hoppade till och sprang ut ur den gamla dygnaden. Hon spran allt vad hon årkade hela vägen hem.

Hon öppnade försiktigt dörren och gick in. Hon smög upp till sitt rum och tog fram sin dagbok. Hon började skriva om det hon såg. "jag trodde den här dagen skulle vara som alla andra dagar. men jag hade fel. Jag hade varit så nyfiken på de gamla huset några kvarter bort. Såklart tog min nyfikenhet över och jag gick in i huset. där ine hittade jag något eller snarare någon. Jag hittade en vampyr. Men vänta nu inbillar jag mig vampyrer existerar ju inte, jag måste ha sät i syne." skrev hon. helt plötsligt hörde hon en röst "Hej" sa någon. hon kollade mot fönstret och där var han vampyren. "vad vill du mig?" frågade hon förskräkt. "inget" sa han och log "men vad gör du här då?" frågade hon "vet inte" sa han. "Ja vänta" sa han "vad" sa hon och glode på honom. "jag är här för att döda dig" log han. "VA?" sa hon och hoppade upp ur sängen. Han hoppade ner från fönster kanten och började gå mot henne. Han lade handen bakom hennes nacke och bet henne. ingen vet vad som hände sen. Det sägs ju att man blir en vampyr om en sån biter dig, men jag tror något annat hände."

## **Förslag på respons:**

Du har skrivit en spännande inledning som rycker tag i läsaren (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 29). Därefter trappas stämningen upp. I början av texten väcks några frågor hos läsaren, till exempel: vad har hänt? Var är huvudpersonen? Vem är det som sover bredvid henne? (Häger, 2014, s. 38). Dessa frågor besvarar du i dagboksanteckningarna i andra stycket – och det är jättebra, för då får läsaren svar på sina frågor.

En dialog ska föra historien framåt och ge läsaren mer information om vad som händer i berättelsen. Dagboken är ett fiffigt sätt att låta läsaren ta del av huvudpersonens tankar, vilket också är en slags inre dialog. Dialogen mellan huvudpersonen och vampyren blir aningen lång eftersom den stundvis stampar på stället. Först säger vampyren att han inte vet vad han gör där, men sen säger han att han tänker döda huvudpersonen. (Rolfner, 2017.) Stryk därför sådant som inte tillför berättelsen något (Häger, 2014, s. 42).

Läs igenom din text före du lämnar in den, gärna högt och långsamt för dig själv. På så sätt är det lättare att upptäcka eventuella slarvfel (Strömquist, 1998, s. 91). På det sättet kan du också lägga märke till var det vore bra att dela upp texten i olika stycken, vilket också gör texter mera lättlästa. (Strömquist, 2005, s. 126).

## **Uppsats 8**

### Fågeln

Plötsligt hörde hon att någon gick mot henne. Katri kunde inte se vem det var eftersom det var för mörkt. Hon började bli i panik igen och hennes hjarta började bulta jättesnabt. Hon sprang bakom ett träd och gömde sig där hon såg skuggan från den som kom närmare.

Allting hade börjat med att Katri skulle vakta den kinesiska multomiljonären Mycke Ha Kashs fågel. Fågeln hade blivit törstig och velat ha vatten på något höger eller vänster hade fågeln sluppit ut och flugit sin kos. Mycke hade fått reda på att hans dyrbara fågel hade tappats bårt och nu är han rasanade och är ute efter henne.

Skuggan kom närmare och närmare. Katri viste inte vad hon skulle göra. Hon viste inte vad hon skulle göra, springa eller vara kvar.

Plötsligt kom fågeln till henne. Den satt sig ner på hennes finger och kvitrade glatt. Nu behövde hon bara gå till Mycke och ge tillbaka fågeln. Hon smög till Myckes jättestora lägenhet och lämnade över fågeln.

### **Förslag på respons:**

Du har en tydlig röd tråd och styckeindelning i din text. Det gör texten lätt att läsa (Strömquist, 2005, s. 126). Slutet på texten kommer ganska plötsligt, så försök knyta ihop avslutningen i några meningar nästa gång (Geijerstam & Folkeryd, 2006, s. 29).

Du kunde till exempel ha berättat vad Mycke sa när han fick tillbaka sin fågel och hur Katri kände när fågeln äntligen dök upp igen. Att beskriva känslor är ett effektivt berättarknep. När du beskriver hur Katris hjärta bultar i mörkret kan läsaren nästan se scenen framför sig. Detta gör berättelsen väldigt spännande. (Rudvall, 2001, s. 19–21.)

Vidareutveckla gärna miljöbeskrivningen nästa gång. Var befann hon sig? Hur såg det ut där förutom att det var mörkt? (Räisänen, 2018). Tänk också på att läsaren inte vet det som du som skribent vet (Rudvall, 2001, s. 25). Vad var det för skugga som närmade sig? Vem sprang hon undan? Det hade också varit intressant att få veta lite mera om Katri. Vem var hon? Hur hade hon fått uppgiften att sköta fågeln? Det kan vara ett berättarknep att lämna lite till läsarens fantasi, men tänk ändå på att svara på tillräckligt många frågor för att texten ska kännas logisk. (Häger, 2014, s. 38).

## **5.2 Granskning av responsförslagen**

Genom att analysera de konstruerade responsförslagen har några återkommande teman identifierats. Vidare har tolkningen av de egna responsförslagen ökat förståelsen av responsen som verktyg i klassrummet. Härnäst redogörs för de insikter som nåtts under analys- och tolkningsarbetet. Dessa svarar tillsammans på den andra forskningsfrågan.

Huvudsaken och grundtanken i samtliga responsförslag är att berömma eleven för det som fungerar i texten samt att hjälpa eleven att utvecklas i sitt skrivande. Detta görs genom att ge nyttig respons som kan främja skrivutvecklingen. Responsen ska innehålla information om vad eleven kan förbättra och hur hen kan nå det målet. Av responsen på uppsatserna framkom också att de som var de språkligt mest korrekta inte nödvändigtvis var de som svarade på grundfrågorna, var bäst disponerade eller mest kreativa. Tvärtom var det flera gånger de texter med många stavfel som innehöll vilda berättelser där skribenten vågat ta ut svängarna. I sådana fall är det viktigt att lyfta fram elevens starka sidor (Skaalvik, 2015, s. 80). När en elev känner att hen lyckas blir hen också motiverad att fortsätta skriva.

Som lärare kan det vara fördelaktigt att inför en skrivuppgift berätta för eleverna var responsens fokus kommer att ligga. Förutom att lägga upp realistiska mål och förklara för eleverna vad som väntas av dem (Skaalvik, 2015, s. 80) bör de också få veta vad som är det viktigaste att fokusera på. Alla vet till exempel inför en diktamen att det handlar om rättskrivning. Därför kunde uppsatsskrivningen få handla om berättandet i stället för rättstavandet. En elev som skrivit en intressant berättelse, men får ett dåligt vitsord på grund av stavfel, kommer att känna sig misslyckad och i värsta fall tappa motivationen. Vid insamlingen av texterna i denna studie visste eleverna att texterna skulle analyseras av mig, men inte på vilken språklig nivå. Detta motiverar jag med att jag inte ville styra eleverna på något sätt. Syftet var att eleverna skulle skriva så spontana och äkta texter som möjligt. I en klassrumssituation hade detta sett annorlunda ut.

Responsförslagen vittnar om att de språkligt svagare eleverna också kan lyckas i sitt skrivande. Om uppsatserna skulle betygsättas skulle vitsorden variera beroende på vilken språklig nivå texterna bedömdes på. Om fokus hade legat på de lokala nivåerna skulle de språkligt svaga eleverna fått betydligt sämre vitsord än vad de skulle ha fått i denna analys. Därför kan detta resultat bidra till förståelsen av att en lärare bör dela in sin responsgivning i olika nivåer beroende på skrivuppgift. Inför en uppsatsskrivning bör läraren berätta för eleverna vad fokus kommer att vara: till exempel rättstavning, kreativitet eller innehåll. Min tolkning är att det är bättre att fokusera på en eller två delar av texten än att bedöma alla nivåer av en text. Det blir



överväldigande för både lärare och elev om en uppsats bedöms på både de lokala och globala nivåerna. Genom att analysera responsförslagen kunde ett antal återkommande teman identifieras. Dessa teman behandlas vidare i resultatdiskussionen i nästa kapitel.

Identifierade teman:

- den klassiska dramaturgiska kurvan
- mottagarvänlighet
- disposition och röd tråd
- tempus
- grundfrågorna vem, vad, hur, när, vad, varför?
- känslor hos huvudpersonen eller andra karaktärer
- miljöbeskrivning

### **5.3 Klassrumsövergripande responsförslag**

Förutom att ge individuell respons är det också nyttigt och tidseffektivt att ge övergripande respons i klassrummet. Det finns respons som gäller alla elever oavsett i vilket skede av sin skrivutveckling de befinner sig. I en utopisk skolmiljö skulle läraren ha tillräckligt med tid för att ge utförlig respons till samtliga elever. Det är ändå inte sanningsenligt att tänka att en lärare varje gång ska ha möjlighet att ge en A4:ans sida fylld med respons till varje enskild elev. Utgående från responsförslagen på uppsatserna går det som konstaterat att notera återkommande likheter i de givna responsförslagen. Responsförslagen upprepade sig flera gånger. Det kan därför vara bra att ta upp sådan respons med hela klassen. Detta sparar också lärarens tid (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 66).

### **Förslag på klassrumsövergripande respons:**

*Om du inte vet vad du ska skriva till näst kan du tänka på frågorna vem, vad, var, varför, när och hur. Läs igenom din text och reflektera över vilka frågor du har svarat på. En text måste inte alltid svara på alla frågor, men dessa grundfrågor kan fungera som hjälp i ditt berättande. Kom ihåg din läsare: hen vet inte det du vet! Se till att berätta tillräckligt så att läsaren hänger med i det du har skrivit.*

*För att skapa en stämning i texten kan du tänka på människans fem sinnen. Hur ser platsen ut? Känner huvudpersonen någon doft? Vad ser hen runtom sig? På samma sätt kan du också beskriva huvudpersonens känslor för att bidra till stämningen i texten.*

*Glöm inte att knyta ihop berättelsen i en avslutning. Slutet är minst lika viktigt som inledningen. Sist, men inte minst: läs igenom texten högt för dig själv före du lämnar in den. På så sätt kan du upptäcka om något behöver flyttas om i texten, var det behövs styckeindelning och om du gjort några slarvfel.*

Denna typ av respons kunde framföras av läraren till exempel på en projektor. Därefter kunde läraren dela ut responsen som en checklista till eleverna. På så sätt skulle läraren ha ett konkret verktyg att hänvisa till.

## 6 Diskussion

*I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat och metod. Inledningsvis diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare teori. Därefter diskuteras undersökningens metod i relation till resultatet. Avslutningsvis presenteras förslag på fortsatt forskning.*

### 6.1 Resultatdiskussion

Det övergripande syftet med denna avhandling har varit att öka förståelsen av utvecklande responsgivning på elevers modersmålstexter på de globala textnivåerna. För att sammanfatta responsförslagen handlar det om att lyfta fram elevernas starka sidor, att hitta något positivt att säga om alla samt att komma med åtminstone ett förbättringsförslag. Huvudtanken med utvecklande respons är att skribenten ska lyftas upp och hjälpas framåt och på det sättet inspireras till att utveckla sitt skrivande.

Resultatet av den första forskningsfrågan består av åtta konstruerade responsförslag. Eftersom analysarbetet och responsförslagen stöddes med teori som grundar sig på responsgivning var resultatet väntat. Responsen fokuserades till ett kreativitets- och genreperspektiv av språk (Ivanič, 2004) och rörde sig därmed på de globala textnivåerna i enlighet med Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009). Konkretiseringen av vad utvecklande respons innebär (figur 2) gjorde att det på förhand gick att anta ungefär hurudan respons som skulle komma att arbetas fram. Ett argument i inledningen av avhandlingen är att alla elever kan utvecklas oavsett på vilken nivå de befinner sig i sin språk- och skrivutveckling. Det som överraskade under analysarbetet var att det vid ett par tillfällen var utmanande att identifiera utvecklingsmöjligheterna. Det som också överraskade var att likadan respons upprepade sig så många gånger. Under denna process var det viktigt att behålla objektiviteten och se varje text som självständig. I stället för att låta bli att upprepa responsen ansåg jag att det var viktigt att hålla mig så konsekvent som möjligt. Det var

under denna process som tanken om en klassrumsövergripande responsgivning väcktes.

Vid analys av mina egna responsförslag har ett antal återkommande teman identifierats. Dessa presenteras i tabellen nedan som också visar till vilket perspektiv på språk (Ivanič, 2004 & Skolforskningsinstitutet, 2018) dessa teman hör till. Flera av kategorierna går in i varandra, men kan också stå skilt för sig. Flera av kategorierna kunde också ha placerats i båda kolumnerna.

Tabell 3.  
*Identifierade teman i responsförslagen*

| <b>Perspektiv</b>                       | <b>GENRE</b>  | <b>KREATIVITET</b>   |
|---|---|--|
| Identifierade teman i responsförslagen. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- den klassiska dramaturgiska kurvan</li> <li>- mottagarvänlighet</li> <li>- disposition och röd tråd</li> <li>- tempus</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vem, vad, hur, när, vad, varför?</li> <li>- känslor hos huvudpersonen eller andra karaktärer</li> <li>- miljöbeskrivning</li> </ul> |

Inom genreperspektivets responsförslag var textens uppbyggnad ett återkommande tema. En berättelse ska ha en inledning, ett mitten och ett slut. Detta går också hand i hand med disposition och röd tråd. Speciellt avslutningen av flera av uppsatserna kunde ha bearbetats. Med mottagarvänlighet avses hur väl skribenten tagit läsaren i beaktande. Några av texterna var något otydliga och innehöll för lite information för att mottagaren ska hänga med i händelseförloppet. Till mottagarvänligheten hör också textens uppbyggnad, disposition och röda tråd. Dessa faktorer påverkar hur lätt en text är att ta till sig. Ytterligare en orsak till att mottagarvänligheten placerades i denna kolumn är att det hör ihop med genre: texten är en berättelse skriven för en mottagare. Uppsatsen är inte en dagbok eller en berättelse som bara eleven själv skulle läsa.

Disposition och röd tråd hör ihop med mottagarvänlighet, men har också en specifik modell för genren uppsatsskrivning och berättande. En berättelse har en början, en mitt

och ett slut och ska delas in i stycken. Det sista identifierade temat inom genreperspektivets responsförslag är tempus. Att blanda tempus är berättartekniskt svårt och det rekommenderas att hålla sig till antingen presens eller imperfekt. (Skolforskningsinstitutet, 2018; Strömquist, 2005; Rudvall, 2001; Räisänen, 2018; Geijerstam & Folkeryd, 2006.)

Ett av de återkommande responsförslagen inom kreativitetsperspektivet var att tänka på olika grundfrågor: varför kände hon så? Vem var du med? Hur såg platsen ut? Genom att ställa dessa frågor i responsen är målet att få eleven att förstå att läsaren aldrig kan veta vad hen som skribent vet. Detta hör också ihop med genreperspektivets mottagarvänlighet. Grundfrågorna placerades i denna kolumn för att innehållet i en text hör ihop med kreativitetsperspektivet och genom att besvara dessa frågor skapas ett fylligare innehåll. Miljöbeskrivning och beskrivning av känslor står nära varandra, men kan också vara separata från varandra. Genom att beskriva en karaktärs känslor skapas en mental miljö medan en fysisk miljö kan beskrivas utan att berätta om karaktärens känslor. (Skolforskningsinstitutet, 2018; Häger, 2009; Räisänen, 2018.) Dessa responsteman inom Ivanič genre- och kreativitetsperspektiv av språkutveckling stämmer också överens med Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009) som presenterades i avhandlingens tredje kapitel.

Eftersom jag inte träffat eleverna varken före eller efter skrivtillfället går det inte att komma fram till fullständigt sanningsenliga förslag eller slutsatser om hurudan respons varje individ skulle behöva. Som klassföreståndare eller timlärare har läraren möjlighet att följa elevernas utveckling och läroprocess under hela läsåret. Som forskare träffade jag eleverna endast under en lektion och kan således inte känna till deras bakgrund och var i sin skrivutveckling de befinner sig. I en verklig situation skulle jag som klasslärare vara mera personlig jämfört med i denna analys då jag som forskare inte kunnat ta elevernas personligheter i beaktande.

Under analysarbetet konstaterade jag att det inte går att säga allt till alla elever. Jag fick göra subjektiva val där jag bestämde vilken del av texten jag ville fokusera att ge respons på. Därför kommenteras till exempel tempus i endast en av åtta texter fastän det kunde ha påpekats i flera av uppsatserna. Utöver den skriftliga responsen, som i

detta fall getts efter uppsatsskrivningen, vore det viktigt att diskutera igenom responsen med eleven. Det bästa alternativet vore att eleverna skulle få bearbeta sina texter efter den givna responsen. Annars finns det en risk att den faller i glömska och inte gör någon nytta (Skolforskningsinstitutet, 2018, s. 22).

Under analysarbetet konstaterade jag också att responsgivning är en tidskrävande process som kräver mycket engagemang av läraren. I en idealisk skolmiljö skulle läraren ha tillräckligt med tid för att ge utförlig och mångsidig respons till samtliga elever. Utbrändhet är en av de vanligaste folksjukdomarna i Finland och därför är det också viktigt att prioritera: en lärare kan inte alltid göra allt (FSLF, 2018). Med tanke på att åtta uppsatser är förhållandevis få är det utopiskt att tänka att läraren vid varje skrivuppgift skulle ha tid och möjlighet att till varje elev arbeta fram individuell, utförlig och utvecklande respons. Dessutom utgör en enda uppsatsskrivning en väldigt liten del av skolåret. Därför gavs exemplet på den övergripande responsen som kunde ges till hela klassen. Med denna avhandling har syftet varit att bidra till förståelsen av responsgivning på de globala textnivåerna. Min förståelse om responsen som motiverande verktyg kvarstår, men min förståelse av responsens utmaningar har genom den hermeneutiska processen också fördjupats.

Annan forskning inom denna specifika kontext har inte hittats. Däremot går det att jämföra responsförslagen med Kronholm-Cederbergs (2009) presentation av olika typer av respons. I doktorsavhandlingen *Skolans responskultur som skriftpraktik – Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen* går hon igenom respons som lärare gett på gymnasieelevers uppsatser inom ämnet modersmål och litteratur. Trots att kontexten och analysmetoderna inom dessa två studier är olika går det att upptäcka likheter med responsförslagen som presenterats. Detta stöder mitt antagande om att språkbadskontexten inte kräver specifika åtgärder för responsgivning. Detta diskuteras vidare i metoddiskussionen.

”Avslutningen kunde tydligare sammanfatta det du sagt, till exempel genom att formulera...” (Kronholm-Cedeberg, 2009, s. 246). Denna kommentar innehåller både feedback och

feed forward (jfr tabell 2). Detta är en kommentar som syntes även i denna studie, bland annat som responsförslag på uppsats 3.

”Varför heter målningen Waterhouse?” och ”Du har refererat om många andra kulturer, men du har inte sagt NÄR och HUR det blir en kollision.” (Kronholm-Cedeberg, s. 252 & s. 256). I denna avhandling presenterades flera responsförslag där jag uppmuntrade eleverna att svara på grundfrågorna när, hur, vad, vem, varför och var. Denna typ av respons rör sig på de globala textnivåerna och inom ett kreativitetsperspektiv på språk. Dessa iakttagelser understryker mitt argument om att responsmodellen (figur 2) går att tillämpas i olika årskurser och inom olika kontexter.

## 6.2 Metoddiskussion

En hermeneutisk forskningsansats med uppsatser som datainsamlingsmetod och innehållsanalys som analysmetod var ett lämpligt tillvägagångssätt med tanke på studiens syfte. Undersökningens syfte var inte att generalisera, utan att öka förståelse av responsen som utvecklande faktor.

Det undersökta materialet är producerat i en språkbadsklass. Inför denna studie var det ännu inte bekant huruvida språkbadskontexten skulle kräva något särskilt tillvägagångssätt eller någon specifik analysmetod. Under studiens process konstaterade jag att analysarbetet och kriterierna för utvecklande respons skulle ha sett likadan ut om den varit gjord i en ordinarie åk 6. Eftersom jag inte har andra texter, klasser eller grupper att jämföra med går det däremot inte att avgöra huruvida responsen skulle sett likadan ut eller om berättelser som genre hade fått en helt annan utformning i en annan klass.

Eftersom min bakgrund och förförståelse skulle ha kunnat påverka analysen skapades analysmodellen (figur 2) utgående från lämpliga källor. Ivanič (2004) beskrivning av genre- och kreativitetsperspektivet på språkutveckling stämde överens med syftesformuleringen för denna studie. Inom dessa perspektiv fokuserar responsen på

innehåll, disposition och kreativitet, vilket stämde överens med syftet. Utgående från Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009) riktades analysarbetet till de globala textnivåerna. Även detta stödde syftesformuleringen och stämde överens med Ivanič genre- och kreativitetsperspektiv. Dessa källor fungerade som grund för analysmodellen. Det är vanligt att lärares respons spretar över många olika språknivåer och skapar mer förvirring än nytta (Kronholm-Cederberg, 2009, s. 208 & 251). Detta är ytterligare en orsak till att responsen i denna studie fokuserades till endast två perspektiv på språk.

Ivanič perspektiv på språkutveckling och Kronholm-Cederbergs responstriangel fungerade som ram för analysen. Källorna på vad utvecklande respons och feed forward innebär (Dysthe & Hertzberg; Hattie & Timperley och Nottingham & Nottingham) stödde och konkretiserade analysarbetet. De tre frågorna, ”vart skall jag?”, ”var är jag?” och ”hur når jag mitt mål?” hjälpte mig i mitt analysarbete. De påminde mig under analysen om inom vilka ramar jag skulle hålla mig. De tre frågorna kompletterar varandra effektivt vid utformningen av utvecklande respons. Om bara en eller två av frågorna besvaras blir responsen inte lika givande eller nyttig för mottagaren.

Responsen som arbetats fram fokuserar på hur eleverna kan utvecklas i sitt skrivande när det kommer till disposition, kreativitet och genre. Genom att fokusera på dessa aspekter i stället för rättstavning och meningsbyggnader får också de språkligt svagare skribenterna en chans att lyftas. Flera av uppsatserna skulle ha kunnat benämnas sönder på de lägre språkliga nivåerna, men eleven bör uppmuntras och stödjas i sitt skrivande, vilket görs genom att lyfta fram elevens starka sidor och samtidigt komma med förbättringsförslag (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 55).

Ibland var det svårt att inte beakta de ortografiska felen i uppsatserna. Ett centralt tema i Kronholm-Cederbergs doktorsavhandling (2009) är att de elever som behöver mest stöd i sitt skrivande ofta får negativ respons på grund av språkliga inkorrekteter. Att fokusera responsen till de lokala textnivåerna kan hämma elevens självförtroende och skrivutveckling. De som behöver mest uppmuntran i sitt skrivande är ofta de som blir



nedslagna med rödmarkeringar och språkliga korrigeringar i sina texter. Därför höll jag mig konsekvent och valde att inte kommentera ett enda stavfel. I stället konstruerades responsen på de globala textnivåerna i enlighet med Kronholm-Cederbergs responstriangel (2009). I stället för att kommentera språkliga inkorrekteter valde jag att uppmuntra till genomläsning där eleven själv har en chans upptäcka eventuella slarvfel.

Kriterierna för vad en god uppsats innebär kan vara mycket subjektiva och därför ville jag stödja mina argument i flera olika källor: språkvetenskap, dramaturgi och journalistik. Samtliga källor bidrar till olika perspektiv av vad berättande är. Eftersom responsen är konstruerad av mig är responsförslagen min subjektiva tolkning av vad utvecklande respons inom uppsatsskrivning innebär. Inom kvalitativa studier påverkas analysen av forskarens bakgrund, förförståelse, litteratur och teoretiskt intresse. Detta innebär att två forskare som analyserar samma material kan komma fram till olika slutsatser. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 16–17.) Min tolkning av vad nyttig och utvecklande respons innebär utgör endast ett av många möjliga bidrag till förståelsen av hur utvecklande respons kan konstrueras.

Idealiskt skulle ha varit att låta eleverna skriva på datorer eller surfplattor för att också ta i beaktande den digitala kompetensen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 23). I metodkapitlet presenterades argument för varför penna och papper användes. Ett av målen för läroämnet modersmål och litteratur i åk 3–6 är också att stödja eleverna i att utveckla sitt skrivande både för hand och digitalt, vilket också stödde mitt val (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 163).

I stället för uppsatsskrivning kunde insamlingsmetoden för denna avhandling ha varit intervju. Forskningsfrågorna för studien hade fått ett annat fokus, till exempel att kartlägga hur eleverna upplever den respons de får på sina uppsatser samt hurudan respons de önskar att de skulle få på sina texter. I denna studie har antagandet varit att elever önskar få utförlig och personlig respons, men genom att intervjua elever hade man kunnat kartlägga deras åsikter i denna fråga. Genom att analysera elevers

erfarenheter och åsikter hade förståelsen av responsen inverkan på skrivutvecklingen kunnat fördjupas.

### **6.3 Förslag till fortsatt forskning**

För att få en större helhetsförståelse av responsen som process vore det idealiskt att följa en klass under en längre tid. I en fortsatt forskning utgående från denna avhandling hade det varit nyttigt att presentera responsförslagen för eleverna, för att sedan låta dem bearbeta sina texter. Därefter kunde texterna analyseras ännu en gång för att se om önskat mål blivit uppnått. Först då skulle det gå att avgöra om responsen haft någon inverkan på just dessa elever. Vidare vore det givande att intervjua lärare inom ämnet modersmål och litteratur för att kartlägga deras syn på respons. Min personliga uppfattning är att många lärare har åsikten att responsen är en viktig del av lärandeprocessen samtidigt som de upplever att det inte finns tillräckligt med tid eller resurser.

Ett tredje alternativ till fortsatt forskning är att göra klassrumsobservationer där man följer flera klasser och kartlägger hur lärare inom modersmål och litteratur använder sig av responsen som motiverande verktyg. Denna avhandling har bidragit med ett konstruerat exempel och vidare forskning kunde fokusera på hur det ser ut i verkligheten. För att återgå till det lingvistiska perspektivet kunde det även vara av intresse att undersöka andra språkbadsklasser och andra ordinarie klasser i samma ålder, för att sedan jämföra responsen dem emellan. Detta kunde kartlägga huruvida det förekommer skillnader i kreativiteten mellan olika klasser, mellan språkbadsklasser och ordinarie klasser.

## Källförteckning

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, S. (1997). C Immersion in Finland in the 1990s. *Immersion education – International perspectives*, 85.
- Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan Yliopisto
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–42). Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära – Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, J. (2009) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur
- EMG – Educations Media Group AB. (2014). *Filmdramaturgi – den dramaturgiska kurvan*. Hämtad 11.04.2019 från: <https://www.kurser.se/guider/filmdramaturgi-8763>
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2018). *Lärarens arbetsbild*. Hämtad 29.04.2019 från: <https://www.fsl.fi/mitt-yrke/laerares-arbetsbild>
- Geijerstam, Å. & Wiksten Folkeryd, J. (2006). Elevtexter i grundskolan. I: Svenska språknämnden. *Textvård: Att läsa, skriva och bedöma texter*. Stockholm: Nordstedts förlag

- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): "The power of feedback". Ingår i: *Review of Educational Research* 77 (1), s. 81–112.  
<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Heilä-Ylikallio, R. (2006). Vad är Intelligent på tangent? I: Heilä-Ylikallio, R. & Häggblom, J. (red.) *Intelligent på tangent – handbok för lärare*. Vasa: Åbo Akademi
- Hoel, T.L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk – Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen Forlag
- Häger, B. (2014). *Reporter – En grundbok i journalistik*. Lund: Studentlitteratur
- Institutet för de inhemska språken. (2005). *Feedback*. Hämtad 10.04.2019 från:  
<https://www.sprakbruk.fi/-/feedback>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*. 18(3). doi:10.1080/09500780408666877
- Jakobstad. (2019). *Språkbadskolan åk 0–5*. Hämtad 18.04.2019 från:  
<https://www.jakobstad.fi/barn-och-utbildning/utbildning/svensksprakiga-skolor/sprakbadsskolan-0-6>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis – An Introduction to Its Methodology*. Kalifornien: Sage Publications
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik – Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akademis förlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Laurén, C. (2007). Språkbadspedagogik. I: Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (red.) *Kielikylypykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan Yliopisto
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. (red.) Lund: Studentlitteratur

- Mickwitz, Å. (2017). ”Mer handledning och feedback hade varit bra”: En studie om studenternas självreglering på en kurs i skrivande enligt modellen för självständigt lärande. *Högre Utbildning*. 7(1), 43–55. doi:10.23865/hu.v7.915
- Mård, K. (1994) Millainen lapsi hakeutuu kielikylpyyn Suomessa? I: Lauren, C. (red.) *Kielikylpy – Kahden kielen kautta monikielisyteen*. Vasa: Vaasan Yliopisto
- Nationalencyklopedin (2018) *Respons*. Hämtad 26.02.2018 från:  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/respons>
- Nottingham, J. & Nottingham, J. (2017). *Utmanande återkoppling – som för dina elevers lärande framåt*. Stockholm: Natur & Kultur
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber
- Parsloe, E. & Wray, M. (2000). *Coaching & mentorskap – Praktiska metoder för bättre lärande*. Jönköping: Brain Books
- Rolfner, M. (2017). *Dialog*. Hämtad 08.04.2019 från:  
<https://skrivarsidan.nu/skrivtips/dialog-2.html>
- Rudvall, E. (2001). *Ordning på orden – Handbok för ofrivilliga skribenter*. Malmö: Richter
- Räisänen, I. (2018). *Miljöbeskrivning*. Hämtad 08.04.2019 från:  
<https://skrivarsidan.nu/skrivtips/milj.html>
- Räisänen, I. (2018). *Tempus och berättarperspektiv*. Hämtad 08.04.2019 från:  
<https://skrivarsidan.nu/skrivtips/tempus-och-beraettarperspektiv.html>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur

- Skolforskningsinstitutet. (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Solna: Skolforskningsinstitutet
- Språkrådet. (2013). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber
- Strömquist, S. (1998). *Konsten att tala och skriva*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Strömquist, S. (2005). *Skrivboken – Skrivprocesser, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Svenska Akademien. (2006). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag. Hämtad 10 april 2015 från [http://www2.svenskaakademien.se/svenska\\_spraket/svenska\\_akademiens\\_ordlista/saol\\_13\\_pa\\_natet/ordlista](http://www2.svenskaakademien.se/svenska_spraket/svenska_akademiens_ordlista/saol_13_pa_natet/ordlista)
- Svenska Akademien. (2009). *Svensk ordbok*. Hämtad 23 april 2018 från <https://svenska.se/>
- Utbildningsstyrelsen. (u.å.). *Elevbedömning och betyg*. Hämtad 30 januari 2018 från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examen/grundlaggande\\_utbildning/elevbedomning\\_och\\_betyg](http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/grundlaggande_utbildning/elevbedomning_och_betyg)
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Elevers språkval*. Hämtad 25.2.2015 från: [http://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundlaggande\\_utbildningen/den\\_svensksprakiga\\_skolans\\_sardrag/sprakprogrammet\\_och\\_sprakvalen/elevernas\\_sprakval](http://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/den_svensksprakiga_skolans_sardrag/sprakprogrammet_och_sprakvalen/elevernas_sprakval)
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Hämtad 30 januari 2018 från: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 05.05.2017 från: [http://www.oph.fi/download/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkojulkaisu.pdf](http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf)
- Westlund, I. (2009). *Hermeneutik. I: A. Fejes & R. Thornberg (Red.), Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. London: Pearson Education

# Bilaga

## Skrivuppgiften

Välj **en** av rubrikerna och skriv 1–2 sidor. Du behöver inte skriva ditt namn på papperet, men skriv gärna pojke/flicka och din ålder.

1. “Min \_\_\_\_\_” (Välj en **släkting** att skriva om)
2. “Mina framtidsplaner”
3. Skriv en fortsättning på denna text och **hitta på en egen rubrik.**

*“Han sov lugnt och tryggt på sin brits. Hon kunde höra hans regelbundna andetag i mörkret, och det dämpade hennes panik. Hon var i alla fall inte ensam.”*