

Responsstrategier och verktyg

Vendela Blomström och Jeanna Wennerberg, Stockholms universitet

I denna artikel presenteras några olika perspektiv på responsarbete samt hur respons kan fungera som verktyg för elevers skrivutveckling. En betydande del i lärarens uppdrag i ämnena svenska och svenska som andraspråk handlar ju om att stötta elevernas skriftspråkutveckling genom att bland annat arbeta med formativ bedömning och återkoppling på text. Av ämnesplanen för svenska (Lgy 11) framgår det bland annat att eleverna ska ges möjlighet att både värdera egna och andras texter samt bearbeta sina egna texter efter råd från andra. I ämnesplanen för svenska som andraspråk uttrycks inte detta explicit, men däremot framgår det att eleverna ska kunna producera texter för kommunikation och reflektion samt reflektera över språkinläring, vilket givetvis kan inrymma responsarbete på egna och andras texter.

Hur skrivundervisningen i gymnasieskolan läggs upp kan skilja sig mycket åt mellan olika lärare (se t.ex. Holmberg & Wirdenäs 2010; Andersson Varga 2014). Responsarbetet i undervisningen kan därmed variera beroende på vilken syn läraren själv har på exempelvis skriftspråket och elevers skrivutveckling. Innan man inleder ett mer omfattande responsarbete med sin klass, kan det därför vara bra att som lärare reflektera över vilka faktorer som styr hur man själv utformar sin undervisning, vilka val man gör och varför. De pedagogiska skrivdiskurser som Ivanič (2004) identifierat kan fungera som utgångspunkt för en sådan reflektion. Den processororienterade skrivpedagogiken, processdiskursen, är särskilt relevant när det handlar om respons, eftersom det är vanligt att arbeta med en text i olika steg och att texter bearbetas utifrån respons från lärare eller kamrater.

En utgångspunkt för denna artikel är att respons kan fungera som stöd för elevens skrivutveckling genom att läraren identifierar vad elevens nästa steg för utveckling är, stöttar eleven genom att visa vad som förväntas samt förmedlar hur eleven ligger till i förhållande till de uppställda målen. Vi utgår från den sociokulturella synen på lärande och språkutveckling och Vygotskijs (1978) teori om ”den närmaste utvecklingszonen”, det vill säga den fas i lärandet då eleven genom rätt hjälp från en vuxen (i detta fall läraren) kan klara vissa uppgifter på nästa utvecklingsnivå som denne annars ännu inte skulle ha klarat själv. Lärarens kompetens och ledarskap kan enligt denna teori ses som en förutsättning för elevens utveckling. Teorin om så kallad stöttning (Bruner 1983), där läraren fungerar som ett stöd eller byggnadsställning till dess att eleven klarar att stå på egna ben, är även den relevant för responsarbete. Lärarens uppgift blir här att, parallellt med arbetet med olika textaktiviteter och andra skrivrelaterade inslag i undervisningen, hitta varje individs närmsta utvecklingszon och ge rätt mängd stöttning för att få eleven att komma vidare i sin skrivutveckling. Responsarbetet kan bidra till att detta. Det är viktigt att lärare och andra responsgivare i ett första skede lägger tid och kraft på att konstatera vad skribenten har lyckats med redan, och

i nästa steg fokuserar på hur texten kan förbättras. Annars riskerar man att hamna i en bristdiskurs som kopplas till responstillfällena, vilket kan trötta ut framför allt de elever som inte hunnit så långt i sin skrivutveckling.

En annan utgångspunkt i denna artikel är också att respons kan ges i olika situationer, med olika fokus och till olika aktörer, till exempel som respons från lärare till elev, som kamratrespons elever emellan eller organiserat i större responsgrupper. Alltså kan rollen som responsgivare respektive responsmottagare variera beroende på situation. Lärarens roll som responsgivare är mycket viktig eftersom eleverna kan få modeller för hur responsen kan utformas och framföras. Kamratrespons kan också fungera bra redan från början, till exempel när texten fortfarande är på idéstadiet. Arbete i responsgrupper där eleverna arbetar mer självständigt passar bäst för mogna skribenter och responsgivare.

De avsnitt som följer är organiserade på så sätt att läsaren först får ta del av några perspektiv på hur respons kan fungera som verktyg för elevernas skrivutveckling och hur responsen kan bli meningsfull för eleverna. Därefter följer några avsnitt om hur eleverna kan introduceras till och förberedas för responsarbete. Detta följs av några konkreta exempel på strategier för såväl skriftlig respons som för responsamtal.

Hur blir respons ett användbart verktyg?

Att som lärare ge återkoppling på elevtexter är tidskrävande. Det kan också vara en stor utmaning att iscensätta ett väl fungerande responsarbete elever emellan. Men responsarbetet är viktigt i och med att det på längre sikt kan bidra till att eleverna kan få syn på språkliga drag, utveckla ett metaspråk gällande skrivande och få goda verktyg för att kunna bearbeta texter. Kort sagt kan de bli mer medvetna som skribenter och som läsare.

Det finns forskning som visar att feedback är av betydelse för elevers lärande (se t.ex. Black & Wiliam 1998), men en förutsättning är då också att den feedback som ges tydligt visar vad som är nästa steg i elevens utveckling och hur eleven kan uppnå detta. Hattie och Timperley (2007) menar att feedback blir en följd av utförandet av en uppgift och att syftet är att ”minska glappet” mellan elevens nivå och målen. Om feedback ska ge effekt krävs att den är tydlig, fyller sitt syfte och möter eleven på den nivå hen befinner sig. Hattie och Timperley påpekar också att läraren eller eleven själv bör ha tre frågor som utgångspunkt för att responsen ska ge effekt, nämligen:

- Vart är jag på väg? (feed up)
- Hur går det för mig? (feed back)
- Vilket är mitt nästa steg? (feed forward)

Den första frågan handlar alltså om att eleven måste ha klart för sig vad en aktuell uppgift går ut på och vilka målen är. Den andra frågan handlar om att få eleven att förstå hur dennes progression ser ut i förhållande till målen. Den tredje frågan fokuserar på vad som konkret behöver göras för att en utveckling ska kunna ske.

Lärarens respons kan ge eleven kännedom om styrkor och utvecklingsområden i texter. Genom att läraren ställer frågor som kopplar elevtexten till förebildstexter kan skillnaden mellan dessa bli tydlig för eleven. Respons kan utveckla elevens skrivförmåga och göra hen bättre på att: anpassa texten efter syfte och mottagare, organisera innehållet, använda en varierad meningsbyggnad, variera ordval och formuleringar, använda interpunktion korrekt och så vidare. Läraren kan genom samtal kring texten ställa frågor till eleven för att visa hur texten påverkas av olika revideringar. Exempel på sådana frågor är: *Vad händer med texten om du lägger till en mening här eller om du byter plats på något ord, eller en sats eller en mening? Kan något ord bytas ut för att bättre anpassa texten till den tänkta läsaren?*

Det gemensamma responsarbetet kan leda till att eleverna blir mer medvetna skribenter samt att de får möjlighet att utveckla ett metaspråk för hur man talar om texter. Särskilt kriteriebaserad respons (till exempel i förhållande till kunskapskraven) och normdiskussioner om kriterierna i förhållande till specifika texter kan göra eleverna medvetna om var de själva befinner sig i relation till målen.

Den egna skrivförmågan utvecklas både genom responsgivande till andra elever och genom bearbetning av egna texter efter respons från andra (Hattie & Timperley 2007). Hoel (2001) lyfter dessutom fram att lärare genom responsarbete får insikt i hur den egna undervisningen kan utformas. Hon har visat att gymnasieelever anser att det är gynnsamt för deras texter att arbeta med respons och att deras kritiska förhållningssätt gällande såväl egna som andras texter utvecklas.

Vad krävs för att respons ska vara meningsfull?

För att respons ska vara meningsfull måste den motiveras. Det är viktigt att undvika vaga formuleringar av typen ”Det här var bra!” eftersom det är oklart vad det syftar på. Och trots att responsen i detta fall är positiv måste den följas av en motivering. Om skribenten får veta varför något var bra (till exempel lämpligt ordval, korrekt meningsbyggnad eller tydligt utvecklad tankegång) är det lättare för denne att dra nytta av responsen. Enligt en studie av elevers uppfattning om nyttiga och mindre nyttiga lärarkommentarer på texter (Andersen Bueie 2016) vill elever ha specifika kommentarer på den globala nivån, som visar hur eleven bör arbeta vidare med sin text. Studien visade också att eleverna uppskattar respons som är tydlig och förklarande. Svepande kommentarer såsom: ”Det här är svårtolkat”, där det förblir otydligt för eleven vad ”det” syftar på i texten och inte heller ger något råd till hur texten kan bli bättre, tycker eleverna inte om. Gymnasieelever har naturligtvis inte den erfarenhet eller utbildning som lärare har, och kan därför inte göra lika välavvägda bedömningar av vilken respons som är viktigast på varje enskild text. Läraren kan därför dels behöva använda modelltexter i undervisningen för att visa hur respons kan användas för omarbetning av text, dels kan det krävas att läraren följer upp hur eleverna har valt att utveckla en text efter respons.

Kvithyld & Aasen (2011) har formulerat fem teser om meningsfull respons på elevtexter:

1. *Respons bör ges under pågående skrivprocess.* Eleven bör alltså inte känna sig färdig med texten om responsen ska bidra till utvecklad skrivförmåga. Ofta kan det vara svårt att generalisera konkreta råd till en specifik text till att gälla för alla framtida texter man skriver, men förmågan att överföra responsen till andra texter ökar om man får öva på text som man håller på att skriva.

2. *Respons bör vara selektiv.* En elev som får respons på precis allt i texten, från kommatekniska fel till bristande argumentation, kan ha svårt för att tillgodogöra sig responsen. Läraren måste därför utifrån sin helhetsanalys, där brister och förtjänster har identifierats, välja ut de aspekter av texten som står i tur att utvecklas. Poängen är att man som lärare möter eleven på den skrivutvecklingsnivå där hen befinner sig och individanpassar responsen efter elevens utvecklingsbehov.

3. *Respons bör ske i dialog mellan lärare och elev.* Genom läsning av en text får man som lärare en uppfattning om vilka olika delar av skrivandet eleven klarar av, men den kan tydliggöras om man ställer frågor till eleven om vad hen tycker fungerar bra respektive mindre bra i texten. En sådan dialog kan utveckla elevens förståelse för texten och skrivandet. Dialogformen innebär att den respons som ges bör formuleras på ett sådant sätt att eleven inte uppfattar den som färdiga lösningar som hen har att rätta sig efter. Istället bör responsen peka på olika vägar som eleven skulle kunna välja för att förbättra texten. Läraren kan till exempel fråga eleven: *Om du väntar med det här innehållet till senare i texten, hur blir det då tror du? Eller om du förtydligar det här så att det blir ...?*

4. *Responsen bör motivera eleven att revidera texten.* För att eleven ska känna sådan motivation är det bra om hen blir medveten om att allt skrivande är en process, att texter i princip kan bearbetas i det oändliga och att även vana skribenter reviderar sina texter. Det är också viktigt att eleven verkligen förstår skillnaden mellan formativ och summativ bedömning, och därmed accepterar grundprincipen att responsen ges i syfte att förbättra texten. Om eleven inte når insikt om att skrivande är en process och att responsen är formativ finns risken att hen uppfattar den som ett straff, och tappar lusten att arbeta vidare med texten.

5. *Responsen bör vara begriplig och främja elevens skrivutveckling.* Kommentarer i marginalen är ofta effektivare och lättare att förstå än kommentarer i slutet av en text. Det beror på att kommentarer i marginalen är kopplade till konkreta textavsnitt, satser eller enskilda ord, medan slutkommentarer ofta rör texten som helhet på ett mer övergripande plan. Är kommentarerna i marginalen alltför generella är de dock inte effektiva. Det ställer höga krav på elevens skrivförmåga att kunna utvecklas genom kommentarer som ”rörigt” eller ”oklart” om ett stycke. För att responsarbetet ska fungera väl krävs ett metaspråk för responsarbetet som lärare och elever delar.

Hur kan respons bidra till elevens motivation?

Som lärare kan ett sätt att bidra till motivation hos sina elever vara att ställa höga men samtidigt realistiska krav på dem. Om elever får uppleva att de klarar av att lösa uppgifter känner de sig kompetenta, så det kan vara en god idé att inleda skriv- och responsarbetet med enklare deluppgifter. Känslan av att lyckas med något kan ha ett samband med ökad motivation. Det är därför viktigt att som lärare ge konkreta exempel på förtjänster i elevernas texter och tydligt kommunicera hur texterna och skribenterna kan utvecklas.

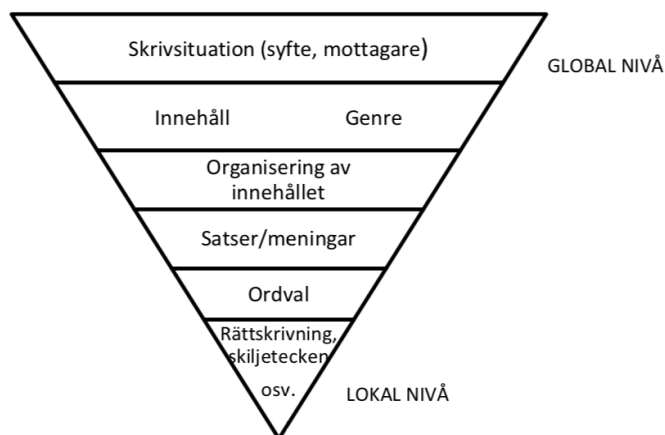
Med tanke på de skillnader som kan föreligga gällande motivation och föreställningar om hur pass föreskrivande lärarens undervisning och respons ska vara, kan det krävas individuella anpassningar i såväl undervisning som responsgivning. Det muntliga responsamtal, där läraren har möjlighet att följa upp hur väl eleven har förstått skriftliga kommentarer som de har fått i tidigare responsgivning, kan till exempel bli extra viktigt för andraspråks-elever. Naturligtvis varierar detta behov med andraspråkslevens språkliga färdighetsnivå. Gibbons (2016) menar att elevers andraspråksutveckling gynnas dels av tydliga modeller och språkliga förebilder, dels av att lära sig (om) språket i autentiska sammanhang. För elever som läser svenska som andraspråk (och givetvis även för elever med svenska som förstaspråk) kan responsarbetet skapa sådana möjligheter.

Andraspråkslevens kan också vinna mycket på att kunna gå tillbaka och lyssna på den muntliga responsen flera gånger. Här kan läraren med fördel spela in ett responsamtal eller använda ett skärminspelingsverktyg som gör det möjligt att samtidigt visa och tala om texten på skärmen. Även elever som kan vara i behov av särskilt stöd och anpassningar, till exempel elever i läs- och skrivsvårigheter, kan ha nytta av att få både skriftlig och muntlig återkoppling på detta vis.

Texttriangeln som verktyg för respons

För lärare fungerar Texttriangeln (Hillocks 1987; Hoel 2001; Dysthe m.fl. 2011) väl som en utgångspunkt vid responsgivning på text. Den är ett praktiskt redskap när läraren på ett konkret och handfast sätt vill visa eleven vilken nivå som står på tur att utvecklas.

Texttriangeln kan också användas som ett verktyg i synnerhet av de elever som kommit lite längre i sin skrivutveckling. Den visar på ett tydligt sätt att skrivande innebär att man fokuserar på flera olika nivåer samtidigt. Om man har automatiserat de lokala nivåerna är det lättare att koncentrera sig mer på de globala nivåerna. Därmed frigörs mental energi, eftersom det är mentalt krävande att röra sig mellan de lägre och de högre nivåerna under själva skrivprocessen.



Figur 1. Texttriangeln (Fritt efter Hillocks 1987; Hoel 2001; Dysthe m.fl. 2011)

I planeringsstadiet av en text rör man sig framför allt på de globala textnivåerna. Man funderar över innehåll, syfte och mottagare. Hur ska ämnet presenteras? Hur ska tankegångarna utvecklas? Hur ska mottagaren förstå poängen? Texten i dess helhet står i fokus. Enligt Hillocks (1987) och Dysthe m.fl. (2011) är det pedagogiskt motiverat att låta skrivprocessen börja i den övre delen av texttriangeln och sluta i den nedre delen. I själva verket rör sig eleven ofta mellan samtliga nivåer under hela skrivprocessen, men som lärare kan det vara bra att avvakta med att ge respons som fokuserar på de lägre nivåerna i Texttriangeln för att undvika en för tidig nedglidning i triangeln. Först mot slutet av skrivprocessen är det pedagogiskt motiverat att ge respons på grammatik, ordval och stavning. Men eleverna kan också på egen hand kontrollera hur texten fungerar på olika nivåer med hjälp av olika resurser för språkriktighet (SAOL, Lexin, lexikon, NEO, autokorrigerig, rättstavningsprogram, talsyntes) som det kan vara bra om eleverna blir förtrogna med.

Även om många av de färdigheter som används på den lokala nivån har automatiserats så innebär de språkliga val som görs på den globala nivån att den lokala nivån påverkas. I praktiken innebär det att eleven under skrivandet kanske funderar över ett ords stavning, hur olika tankeled hänger ihop, om samma ord använts flera gånger, om meningslängden är lämplig i förhållande till andra delar av stycket och texten, hur texten förhåller sig till ämnet, mottagaren och syftet, om kommateringen är korrekt, om hänvisningar till olika källor är korrekta, om innehållet är relevant och så vidare. Andraspråkselever kan behöva arbeta med motsvarigheter mellan ord på modersmålet eller sitt starkaste språk och svenska samt slå upp hur ord översätts.

Eleven bör alltså bli införstådd med att skrivande innebär att man rör sig både uppåt och nedåt mellan Texttriangelns olika nivåer, men också framåt och bakåt i den egna texten. Man planerar vad man ska skriva närmast, men påminner sig också om vad man redan har skrivit. Medvetandegörandet av de här olika nivåerna i Texttriangeln kan vara till hjälp för eleverna att förstå lärarens respons på deras texter. Och det är ju i sig en förutsättning att

eleven faktiskt *förstår* lärarens respons för att hen ska kunna dra nytta av responsen. Det finns dock forskning som visar att elever inte alltid förstår kommentarer från sina lärare på de texter som de har skrivit (Kronholm-Cederberg 2009).

Mallar och loggbok som verktyg för respons och reflektion

Ett sätt för läraren att förmedla sin respons till eleven är att använda ett förberett skriftligt underlag i form av en responsmall med kriterier eller aspekter och där fylla i sin respons skriftligt. Texttriangeln kan fungera som en sådan mall för respons, dels för respons från lärare till elev, dels för respons elever emellan.

Ett annat sätt är att föra samtal kring elevens texter och skrivutveckling. En metod som kombinerar båda dessa former är att föra loggbok kring olika skrivuppgifter och respons för att sedan samtala utifrån anteckningarna. I en sådan loggbok kan läraren (och även elever som själva har nått längre i sin skrivutveckling och reflektionsförmåga) föra anteckningar med utgångspunkt från feed up (Vart är eleven på väg?), feed back (Hur går det för eleven?) och feed forward (Vilket är nästa steg?) (se Hattie & Timperley, 2007). Anteckningarna i loggboken blir ett sätt för läraren och eleven att tillsammans reflektera över uppgifter och respons på text.

| Elevens namn | Vart är jag på väg? (Feed up) | Hur går det för mig? (Feed back) | Vilket är nästa steg? (Feed forward) |
|---------------------------------------|---|--|--|
| Elevens reflektioner och anteckningar | | | |
| Lärarens kommentar till eleven | | | |

Tabell 1. Exempel på loggboksmall för reflektion kring elevens utveckling och mottagen respons (fritt skapad efter Hattie & Timperley 2007)

Genom att läraren ger utvecklingsperspektivet på texterna kan eleven dels bli medveten om progressionen i sin skrivutveckling, dels få möjlighet att utveckla ett metaspråk kring hur man kan samtala kring text. Det har också visat sig att lärarens respons fungerar som modell för hur eleverna själva ger varandra respons (Hoel 2001).

Respons med olika fokus

Ett sätt att arbeta med respons är att skilja mellan tre olika typer av fokus: läsarfokuserad respons, kriteriefokuserad respons och skrivarfokuserad respons (Hoel 2001).

Läsarfokuserad respons

Utgångspunkten för läsarfokuserad respons är den subjektiva uppfattning som läsaren får av texten och handlar om vilket intryck texten gör på läsaren. Responsen blir därmed ofta varierad, och skiljer sig från en responsgivare till en annan. Läsarfokuserad respons är

kanske den som är lättast att formulera, i och med att den inte förutsätter någon kännedom om vare sig ämnet eller syftet med texten. Denna typ av respons kan dock vara nog så svår att delge skribenten och dessutom upplevas som svår att ta emot. Diskussionsfrågor till en grupp elever som har läst varandras texter kan exempelvis vara: *Vad var din första reaktion efter att ha läst texten? Vad tycker du är det bästa med texten? Håller du med författaren? Finns det något du tycker skulle kunna utvecklas eller förtydligas? Varför? Motivera!*

Kriteriefokuserad respons

Kriteriefokuserad respons utgår från de kriterier som texten i färdigt skick kommer att bli bedömd efter. Kriteriefokuserad respons är något svårare än den läsarfokuserade, eftersom den kräver att responsgivaren ställer texten i relation till kriterier och ibland även till språk- eller litteraturvetenskapliga begrepp. Eftersom dessa är utgångspunkten är det viktigt att responsgivaren verkligen förstår kriterierna och även att hen har en välutvecklad läsförmåga. Responsgivarens uppgift blir att bedöma om kriterierna uppfylls i texten och om texten uppfyller andra krav på den aktuella texttypens format. Till skillnad från den läsarfokuserade responsen, som kan se olika ut beroende på att den tillåter ett subjektivt tolkningsutrymme, kan den kriteriefokuserade responsen se likadan ut även om den kommer från flera olika responsgivare. I många fall bör den rent av se likadan ut, men det beror naturligtvis på hur kriterierna ser ut. Detta fokus används kanske oftast av läraren som bedömer texten utifrån vissa kriterier, men kan också vara lämplig som stöd för elever när de ska jobba med kamratrespons, det vill säga för att hjälpa dem att rikta fokus.

Skrivarfokuserad respons

Skrivarfokuserad respons utgår från var i skrivutvecklingen skribenten själv befinner sig. Vilken är skribentens närmaste utvecklingszon? Av de tre typerna är denna den mest krävande eftersom den bygger på kännedom om eleverna och deras utvecklingsmöjligheter. Den som ger responsen måste vara väl förtrogen med elevens skrivutvecklingsnivå. Skribentens skrivförmåga, så som den tar sig uttryck i texten, är det som man ger respons på. Skrivarfokuserad respons ges oftast av läraren men kan i vissa fall också ges elever emellan i klasser där eleverna själva är avancerade skribenter och har social och empatisk förmåga att ge denna typ av respons.

Respons elever emellan

Responsamtal mellan elever är ett bekant inslag i många klassrum. Sådan respons kan vara värdefull för till exempel utveckling av det sociala samspelet i klassrummet genom att den kan sätta igång tankar kring texten och fungera stöttande under hela skrivprocessen. Om respons ska ges elever emellan måste de få öva på denna aktivitet.

Ett responsamtal elever emellan kan se olika ut beroende på situationen, deltagarna och det specifika syftet. Men en bra utgångspunkt är att responsamtalet alltid är ett samspel mellan responsgivare och responsmottagare. Det kan vara bra att som lärare ha i åtanke att det kan upplevas som ansiktshotande att ge och ta emot respons. Hoel (2001) har visat att elever använder olika strategier för att undvika obehag och olustkänslor i samband med

responsgivningen. Två exempel på sådana strategier är att modifiera kritiken och att förstärka det positiva (Hoel 2001). För att responsamtalet inte ska bli ansiktshotande och för att skribenten ska vara öppen för kritiken krävs en viss insikt om hur det kan upplevas att ta emot respons.

När man som lärare introducerar responsarbete elever emellan är det bra om eleverna får veta att:

- syftet med responsen är att främja elevens skrivutveckling och lärande,
- skrivande är en kognitivt komplex och mentalt krävande process,
- respons kan ges mellan olika aktörer, med olika fokus och på olika nivåer i texten,
- det finns vissa grundprinciper och modeller att utgå ifrån under responsarbetet.

Det är bra att sätta upp gemensamma regler för responsarbetet, eller upprätta kontrakt om hur responsgivningen ska gå till och vilket förhållningssätt eleverna ska ha. En grundprincip bör vara att responsen ska vara konstruktiv och respektfull. Det kan vara bra att uppmana eleverna att helt undvika värderande omdömen och att tala om texten i jag-form, till exempel ”Jag upplever att inledningen...”, för att signalera att det är läsarens subjektiva uppfattning och inte en objektiv sanning som kommenteras. Man kan också komma överens om att synpunkter kan omformuleras till frågor. Istället för att till exempel säga att ”texten saknar ju inledning” kan man fråga ”hur skulle du kunna sätta in läsaren i ämnet?”. Att ställa frågor till en text innebär dels att skribenten själv ges möjlighet att upptäcka hur texten kan bli bättre, dels att skribenten behåller kontrollen över texten och känner sig engagerad i den.

Respons elever emellan kan med fördel ges tidigt i skrivprocessen, redan på idéstadiet, där det faller sig naturligt att ställa frågor eftersom skribenten kan ha hunnit tänka mer om sin text än vad hen har hunnit skriva. Överlag är det viktigt att lyfta vad som fungerar bra i texten så att skribenten kan bygga vidare på det.

Vilka kompetenser behöver eleven för att arbeta med respons?

När det gäller responsfokus kan sägas att läraren ofta behöver använda sig av alla tre perspektiven (läsar-, kriterie- eller skribentfokus), medan det för eleverna kan vara bra att koncentrera sig på ett fokus åt gången. Oavsett fokus kräver dock responsarbete elever emellan kompetenser utöver förmåga att bedöma en texts kvalitet. Enligt Hoel (2001) behöver eleven utveckla en responskompetens som i sin tur förutsätter både social och kommunikativ förmåga. De kompetensområden hon tar upp är:

- Kännedom om skrivprocesser (skrivandet som inre eller mental process och som hantverk)
- Textkompetens (kunskap om språk, språksituationer och genrer; förmåga att känna igen särdrag, att uttrycka reaktioner på texten; att kunna lyfta utvecklingsbehov hos skribenten och styrkor i texten)
- Läskompetens (att som responsgivare kunna läsa med positivt-stödande samt kritisk-konstruktiv inställning i syfte att ge respons)

- Sakkunskap (att ha tillräckliga kunskaper om det ämne som texten behandlar)
- Pedagogisk kompetens (principer för responsgivning samt dess psykologiska aspekter)
- Metaperspektiv på responsarbetet (att kunna reflektera över responsarbetet)
- Ansvarskänsla (att känna engagemang och ansvar för responsuppgiften)

Elevens förutsättning att bli en god responsgivare hänger också samman med den egna graden av skriv- och textkompetens. Detta kan bli problematiskt i en klass där förkunskaperna och nivåerna skiljer sig åt. Här blir lärarens roll som förebild särskilt viktig. Men om läraren utöver att förse eleverna med goda textförebilder om hur texter kan utformas även ger goda responsförebilder med exempel på hur responsen kan förmedlas görs eleven samtidigt medveten om olika sätt att reflektera kring text och föra fram respons på.

Strategier för responsamtal

Det är också viktigt att läraren hjälper eleverna att planera responsen på ett tydligt sätt, exempelvis enligt principen före, under och efter responsamtalen. Nedan presenteras ett förslag på hur ett sådant responsamtal kan struktureras enligt den principen (fritt efter Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011).

Före responsamtalen:

- Läraren förser eleverna med en instruktion till hur responsarbetet ska gå till, informerar eleverna om vilket fokus responsen ska ha samt om vilka tidsramar som gäller. Det kan också vara bra att poängtera att responsarbetet inte handlar om att hitta fel i skribentens text, utan att det handlar om att stötta skribenten så att denne får förutsättningar att utveckla sin text.
- Alla elever förser med en kopia på den eller de texter som ska läsas.
- Vid första genomläsningen noterar den eller de elever som fungerar som responsgivare vad huvudpoängen med texten är.
- Vid andra genomläsningen noterar responsgivare sådant som är bra i texten och om det är något som är oklart eller svårbegripligt samt andra förslag till förbättringar.
- Alla responsgivare skriver en sammanfattande kommentar med eventuella frågor, förslag till förbättringar eller annat relevant.

Under responsamtalen:

- Skribenten bör först få möjlighet att muntligt presentera sin text lite kortfattat.
- Alla responsgivare läser i tur och ordning upp sina sammanfattande kommentarer.
- Under responsgivningen antecknar skribenten tyst de kommentarer som ges – men pratar inte själv.
- När alla har fått ge sin respons kan skribenten be om förtydliganden och exempel.
- Därefter inleder paret eller gruppen en dialog om hur texten kan bli bättre med hjälp av responsen.
- Skribenten kanske får egna idéer om hur texten kan bli bättre utifrån samtalen och kan be om synpunkter på dessa idéer.
- Skribenten kan också välja att ta upp eventuella svårigheter med texten för diskussion.

Efter responsamtalet:

- Skribenten reflekterar över hur texten kan bearbetas utifrån responsamtalet.
- Slutligen reflekterar skribent och responsgivare över responsamtalet och diskuterar tillsammans hur det upplevdes och vad som kan utvecklas.

Sammanfattning

Denna artikel har presenterat några olika perspektiv på respons samt exempel på verktyg och strategier för responsgivning som kan användas för att stödja elevers skrivutveckling. För att responsen ska vara effektiv krävs att den är konstruktiv, selektiv och fokuserad. Läraren kan med fördel använda goda textförebilder och mallar i undervisningen för att visa eleverna exempel på hur responsarbetet ska gå till. Att iscensätta kamratrespons elever emellan kräver tydliga ramar och gedigna förberedelser, men är väl värt mödan, med tanke på att eleverna genom responsarbetet och samtal om texter kan lära av varandra samt utvecklas både som skribenter och läsare. Responsarbetet kan också bidra till att läraren ser hur undervisningen kan utformas för att stötta elevernas skrivutveckling.

Referenser

- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol. 2, 2016, s. 1–28.
- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5(1) pp. 7-71.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford U.P.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). S. 81-112.
- Hillocks, George, Jr. (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. I: *Educational Leadership*, v44 n8. S. 71-82.
- Hoel Løkenstgard, T. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). *Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum*. I: Språk och stil NF 20. S. 105 – 131.

Ivanič, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write*. I: Language and Education, 18:3. S. 220-245.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. (Doktorsavhandling) Vasa: Åbo Akademi.

Kvithyld, Trygve & Aasen, A.J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 9-2011.

Lgy 11. Ämnesplan för svenska 1, 2 och 3. Skolverket.

Lgy 11. Ämnesplan för svenska som andraspråk 1, 3 och 3. Skolverket.

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