

# Konkretiserade lärandematriser

Ett effektivt verktyg för eleven att äga sitt eget lärande och sin progression

FÖRFATTARE: ANNA-KARIN LUNDBLAD & JAKOB THAM

ARTIKEL NUMMER 2/2017

# Abstract

*Hur kan vi öka våra elevers skrivförmåga, få dem att behärska olika textgenrer, skapa ett verktyg för kamratbedömning och få eleverna att äga sitt eget lärande? Dessa frågor var utgångspunkten för vårt arbete att skapa ett effektivt verktyg för elever att äga sitt eget lärande och sin skrivutveckling. Vi undersökte vår idé om konkretiserade lärandematriser med tydliga nivåskillnader kunde vara det verktyg vi sökte. Ett och ett halvt läsår senare är våra lärandematriser ett stående inslag i elevernas dagliga arbete, ett arbete som har lett till en stor kvalitetsökning av deras texter. I artikeln beskriver vi hur arbetet har gått till, hur våra frågor har blivit besvarade samt spridningen av arbetet med våra lärandematriser.*

*Anna-Karin Lundblad är leg. lärare och förstelärare och undervisar i svenska och samhällsorienterande ämnen på Sickla skola i Nacka kommun.*

*E-post: [anna-karin.lundblad@nacka.se](mailto:anna-karin.lundblad@nacka.se)*

*Jakob Tham är leg. lärare och undervisar i svenska och naturorienterande ämnen på Sickla skola i Nacka kommun.*

*Epost: [jakob.tham@nacka.se](mailto:jakob.tham@nacka.se)*

Denna artikel har den 11 januari 2017 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:  
[www.skolporten.se/forskning/utveckling/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/)

Aktuell metodbok med författaranvisningar:  
[www.skolporten.se/metodbok](http://www.skolporten.se/metodbok)

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till [redaktionen@skolporten.se](mailto:redaktionen@skolporten.se)

# Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning.....	5
2. Syfte.....	6
3. Metod.....	6
4. Huvuddel.....	8
<i>Genomförandet i klassrummet.....</i>	<i>8</i>
<i>Genresäkerhet.....</i>	<i>9</i>
<i>Kamratbedömning och gemensamt språk.....</i>	<i>9</i>
<i>Delaktighet och progression.....</i>	<i>10</i>
5. Resultat och diskussion.....	11
<i>Genomförandet i klassrummet.....</i>	<i>11</i>
<i>Kamratbedömning och ett gemensamt språk.....</i>	<i>12</i>
<i>Delaktighet och progression.....</i>	<i>12</i>
<i>Matriserna.....</i>	<i>14</i>
6. Bilagor .....	15
7. Referenser .....	18

# 1. Inledning

Nacka kommun startade våren 2015 ett pilotprojekt för sambedömning av de nationella proven i svenska för årskurs sex som vi\* blev utvalda att delta i. Projektet syftade till att skapa en samsyn i kommunen och en rättssäker bedömning. Under projektets gång slogs vi båda av att många av eleverna inte bemästrade de olika beståndsdelarna som en narrativ text innehåller och på grund av det fick ett lågt betyg. Vi ville vara säkra på att våra elever, som då gick i årskurs tre och fyra, inte skulle bli utsatta för samma sak. Vårt mål blev att de skulle känna sig säkra på hur man skriver en text oavsett genre.

Utöver att lära eleverna om genrernas olika beståndsdelar så sökte vi ett verktyg för kamratbedömning, samt att vi på ett enkelt sätt ville synliggöra elevernas progression. Progression som visade sig vara helt i linje med den forskning som James Nottingham (2015) presenterade för oss under en föreläsning, för alla pedagoger inom Nacka kommuns förskolor och skolor, vars mål för läsåret 2015/2016 bland annat var maximal utveckling i alla ämnen för alla elever.

Vi ville även hitta ett gemensamt språk för att samtala om texter samt undvika frågor som "är jag färdig nu fröken?!" och istället öka elevdelaktigheten och det egna ansvaret för lärandet. Målet var att eleverna själva skulle veta när de var färdiga med uppgiften. Vi kom fram till att ett formativt och processinriktat användande av lärandematriser, anpassade efter uppgiften och begripliga för eleverna, borde vara den bästa vägen för att nå våra mål. I dessa "konkretiserade" matriser bryter vi ned kunskapskrav och textgenrens beståndsdelar till lättbegripliga nivågraderingar. Det är dessa typer vi i fortsättningen menar när vi talar om matriser.

Dessutom passade våra tankar om matriser väl ihop med Sickla skolas egna lokala mål för läsåret "Det som är bra för alla, är avgörande för vissa". Verktøget skulle alltså inte endast vara till för de lågpresterande eleverna utan med matriserna ville vi generera progression för alla.

Ett drygt år senare så sprider vi nu vårt arbete, dels internt på Sickla skola och dels i kommunen, genom föreläsningar och workshops såsom "Våga göra - våga visa" på Nacka stadshus för lärare från hela kommunen.

\*Med vi avses fortsättningsvis artikelförfattarna

## 2. Syfte

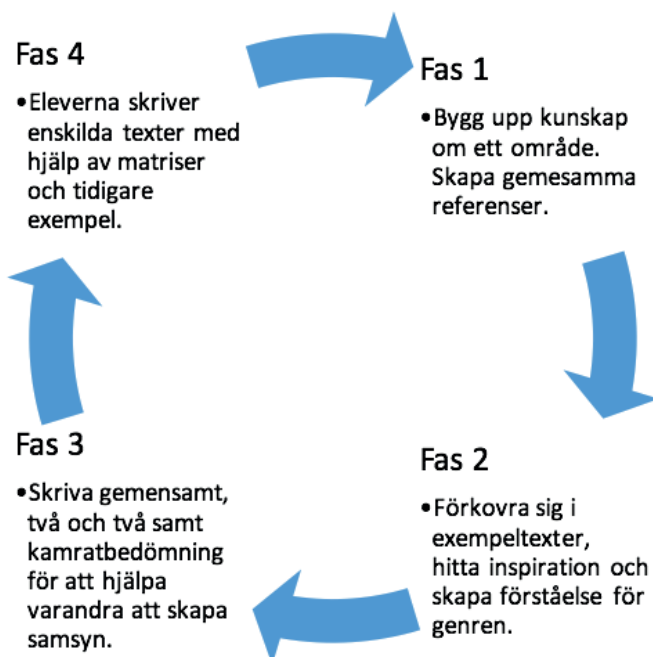
Syftet med artikeln är att beskriva hur vi har arbetat med matriser i svenska under läsåret 2015/2016 i årskurs fyra och fem samt att inspirera andra pedagoger att använda sig av dessa matriser. Förhoppningen är att fler elever ska få större genresäkerhet, utveckla sitt skrivande och få ökad medvetenhet om sin progression, precis som våra fick.

Att arbeta med konkretiserade matriser menar flera forskare är ett framgångsrecept för att utveckla elevers skrivande (Hattie & Timperley 2007; Wiliam, 2010; Panadero & Jönsson, 2013). Vår artikel belyser hur elevens ökade medvetenhet om den egna progressionen hänger ihop med elevinflytande över lärandet. Även hur matriserna motiverar eleverna att se sitt skrivande som en process då de får en insikt i var de ligger samt förstår att de själva kan utveckla sitt skrivande.

## 3. Metod

Vi började terminen med ett textgenretema som skulle löpa över hela läsåret. Temat syftade till att eleverna skulle bekanta sig med ett antal olika genrer. Vi arbetade utifrån Cirkelmodellen som Gibbons beskriver i *Stärk språket, stärk lärandet* (2006). Modellen visar på en arbetsprocess för att förkovra sig i en ny textgenre där man först bygger upp förkunskap, sedan hämtar inspiration från textuella förebilder genom bland annat exempeltexter. Efter ett gemensamt skrivande får eleverna till sist skriva enskilda texter. Modellen är en central del i genrepdagogen (Johansson & Sandell Ring, 2010) och något som vi ansåg skulle passa för att lära eleverna hur man skriver de olika genrerna (se figur 1).





Figur 1 Cirkelmodellen

För att bygga upp en förförståelse och skapa en samsyn i klassrummet har vi bland annat visat filmer som handlar om vad olika genrer ska innehålla, eleverna har även läst och bedömt exempeltexter. När de har sambedömt och undersökt genreexempel så har vi oftast använt oss av Visible Thinking-rutiner (Norell, 2013) som ”Think – pair – share” (tänk själv – tänk i par – tänk tillsammans) för att få alla eleverna i klassrummet delaktiga i processen.

Gibbons (2006) diskuterar vidare kring sitt begrepp stöttning (engelska scaffolding). Hon liknar pedagogens stöttande arbete vid en byggställning som reser sig runt eleven under tiden som denne växer. Inför läsåret 15/16 satte Sickla skola upp ett kunskapsmål som skulle genomsyra alla pedagogiska beslut; ”Det som är bra för alla, är avgörande för vissa”. Vi ville alltså skapa ett verktyg som kunde stötta våra lågpresterande elever i att skriva, men ”byggställningen” skulle även finnas till för dem som redan kommit en bra bit i sitt skrivande. Matriserna skulle stötta de elever som skrev mycket men hade svårt att hålla en röd tråd och strukturera upp sina texter, såväl som de elever som knappt kunde komma igång med sitt skrivande för att de av olika skäl inte visste hur de skulle börja. Panadero och Jönsson (2013) menar att om man använder matriser formativt kan det leda till att man ökar elevernas prestationer, tryggheten ökar då läraren tydligt visar vad som krävs. Dena tydliga förväntan minskar elevernas prestationsångest och skapar istället en känsla av att vara kapabel att lyckas med uppgiften.

I samband med läsårets första skrivuppgift introducerade vi matrisen för återberättande text för våra elever. När vi påbörjade arbetet med att skapa den första matrisen utgick vi bland annat från *Låt språket bära* (Johansson & Sandell Ring, 2010) och en återberättande texts beståndsdelar samt läroplanens kunskapskrav (Lgr 11, 2011). Matrisen var konstruerad

så att den konkretiserade de olika beståndsdelarna som en återberättande text innehåller samt visade tre olika nivåindelningar för att enkelt synliggöra var eleven befinner sig, vart den ska och vad eleven kan göra för att ta sig dit. De tre processer som Dylan Wiliam (2010) menar är centrala inom formativ bedömning.

De första matriserna vi skapade var utformade med en kolumn för de innehållande momenten och till höger om den tre kolumner som innehöll nivåsteg där nivå ett representerade en icke godkänd nivå, nivå två godkänd och nivå tre mer än godkänd. Senare kompletterade vi med två kolumner till, en som innehöll kunskapskrav kopplade till de olika momenten och ett kommentarsfält för att tydligare kunna motivera nivåbedömningen (se bilaga 1).

Under läsåret har vi sedan lagt till nya matriser för varje genre vi har arbetat med. Vi har utgått från samma modell som eleverna nu, drygt ett halvår senare, är väl bekanta med men utvecklat matriserna genom att koppla textens olika delar till läroplanens kunskapskrav i svenska. Under arbetets gång har vi kontinuerligt utvärderat för att se om arbetet med matriser ger det önskade resultat vi satt upp.

## 4. Huvuddel

### **Genomförandet i klassrummet**

Lika viktigt som utformandet av matriser, var arbetet i klassrummet så att det skulle bli det effektiva verktyg som vi önskade att det skulle bli. Inte bara ännu en obegriplig matris för eleverna att försöka förstå. Vi menar att det är avgörande hur man introducerar och arbetar med matriserna i klassrummet. Det räcker inte med att dela ut matriser och låta eleverna tolka dessa själva. Det är av oerhörd vikt att eleverna får reda på vad som förväntas av dem för att de ska kunna nå dit läraren vill. Jönsson beskriver i en intervju av Skolverket (2010) att ”problemet med att inte kommunicera några förväntningar på förhand är att eleverna är helt utlämnade till lärarens godtycke. De kan aldrig själva ta ansvar för sitt lärande om de inte får ta del av Den hemliga koden”.

Inför varje nytt arbetsområde gick vi igenom matrisen för den aktuella genren tillsammans med eleverna. Vi tittade på kunskapskraven och presenterade de uppgifter eleverna skulle arbeta med. Därefter lät vi eleverna bekanta sig med genren på olika sätt och vi kunde samtidigt ta del av deras förförståelse. Det kunde exempelvis ske med hjälp av filmer, högläsning och Visible Thinking-rutiner (Norell, 2013).

I uppstarten av en ny genre använde vi oss ofta av exempeltexter för att hitta gemensamma drag i genren, såväl strukturella som grammatiska. För att exemplifiera matrisens olika



nivåer fick eleverna tillsammans bedöma exempeltexterna. Vi använde oss bland annat av Skolverkets texter för bedömarträning (Skolverket, 2016). I intervjun med Skolverket (2010) säger Jönsson även att ”matriser är ett sätt att förbättra kommunikationen kring bedömningen, och det kräver därför att man aktivt arbetar med dem och har en diskussion kring vad kriterierna och nivåerna innebär i praktiken”.

Efter att eleverna hade läst och sambedömt exempeltexter arbetade de i par med en skrivuppgift och efter att ha skrivit ett första utkast bytte två par texter med varandra. Med hjälp av checklistan och nivåindelningarna av dessa som fanns konkretiserade i matrisen skulle de sedan bedöma varandras texter och ge tips på hur de kunde utveckla och ta sig vidare till nästa nivå. Därefter bearbetade eleverna sina texter tills de kände sig nöjda och slutligen kunde kontrollera att texten levde upp till önskad standard.

När det enskilda arbetet sedan tog vid hade eleverna en bank av exempel och stöd som de kunde applicera på den nya uppgiften och använda matrisen som ett kontrollverktyg för uppgiften. De arbetade med flera utkast och för varje utkast gjordes en bedömning mot matrisen, precis som när de arbetade två och två. Eleverna arbetade med färre skrivuppgifter per termin men mer grundligt. Vi har med andra ord kortat ner antalet uppgifter och har skiftat fokus från produktion till process och från kvantitet till kvalitet.

## **Genresäkerhet**

Vårt mål var alltså att eleverna skulle bemästra olika textgenrer. Under läsåret arbetade vi med fem genrer (återberättande, narrativ, fakta, instruerande, rapport) i enlighet med den ovan beskrivna *Cirkelmodellen* (Gibbons, 2006). Arbetet resulterade i en så kallad ”fuskpärm”, en fysisk portfolio som innehåller matriser för respektive genre, deras egna exempeltexter i flera utkast samt bedömning från både kamrater, de själva och av oss lärare. Fuskpärmen skulle de sedan använda i sitt vidare skrivande under sin tid på Sickla skola och finnas som ett stöd vid varje tillfälle de ställs inför en skrivuppgift, oavsett ämne.

## **Kamratbedömning och gemensamt språk**

Vår erfarenhet säger att bedömning är känsligt i allmänhet och kamratbedömning är det i synnerhet. Det är lätt hänt att vi människor tar kritik som något personligt trots att det syftar till en produkt eller en arbetsinsats. Därför är det viktigt att tydligt rikta all kritik mot produkten istället för mot personen. För att kunna göra det behöver man vara saklig i sina synpunkter, både gällande det som är ”bra” och det som behöver utvecklas. Vi anser även att det underlättar om eleven i det här fallet är införstådd med vad som förväntas av uppgiften.

En av de saker vi insåg att vi behövde utveckla var ett gemensamt språk för att kunna diskutera texter på ett sakligt sätt och utveckla kamratbedömningen så att den inte skulle såra någon och leda till förbättring. Mycket av den kamratbedömning vi stött på har varit av karaktären “Two stars and a wish” (Wiliam, 2010) där eleverna får säga två “bra” saker och ett önskemål. Problemet med den typen av övning uppstår då eleverna inte vet vad de ska leta efter. Vad på ett konkret plan gjorde arbetet “bra” och vad konkret kan eleven göra för att förbättra sitt arbete? För att få eleverna att ge varandra denna konstruktiva kritik behövde de vara införtrogna med vad som förväntades av dem. Matriserna fanns då som en checklista med vad en viss typ av text förväntas innehålla men utöver det är den graderad i nivåer som hjälper till att ringa in den aktuella nivån och samtidigt visar hur arbetet kan utvecklas.

## **Delaktighet och progression**

*“Läraren ska stärka elevernas vilja att lära och elevernas tillit till den egna förmågan” och “undervisningen ska [...] förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet, den ska utvecklas deras förmåga att ta ett personligt uppdrag genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen [...].”*

(Lgr 11, 2011 s.8)

Det som står att finna i läroplanens första kapitel handlar delvis om att få eleverna medvetna om sitt eget lärande och på det sättet en möjlighet att påverka och planera sitt eget lärande. Den typen av delaktighet ville vi ta fasta på och väva in i vårt matrisarbete. Ett av våra mål med matriserna var som tidigare nämnts att komma bort från frågan “är jag färdig nu fröken?”. Många av våra elever var vana vid att läraren var den som avgjorde när de var färdiga med en text. När matriserna introducerades fick vi även med konceptet att arbeta med utkast, något som eleverna inte tidigare varit bekanta med.

Allt för mycket såg vi att eleverna bara skrev och skrev utan att reflektera över vad de skrev. Vi ville komma bort ifrån att producera texter på löpande band och istället lägga vikt vid en kvalitativ slutprodukt. Direkt vid starten av vårt genretema fick eleverna lära sig att skriva flera utkast och använde sig av matriserna för att själva bedöma hur de låg till och vad de kunde göra för att utveckla sina texter.

När eleverna bedömde sina texter använde de sig av överstrykningspennor i olika färger för att tydligt markera progressionen som skedde mellan utkast.

## 5. Resultat och diskussion

Utifrån de ovan beskriva mål vi hade med arbetet i svenska som mynnade ut i användandet av matriser och det beskrivna genretemat kunde vi efter ett läsår se följande resultat. Vi kommer nedan att presentera resultat och analys av respektive delmål vi har arbetat med samt de problem vi stött på och hur vi tänker fortsätta arbetet, både med matriserna i klassrummet men också arbetet med att sprida vår utveckling vidare till andra klassrum.

### Genomförandet i klassrummet

Ju mer vi arbetade med elevernas förförståelse och att bygga kunskap kring genren desto lättare hade eleverna för att förstå matrisens olika moment och nivåer. Vi upplever att de fick en förståelse för att olika genrer kräver olika sätt att skriva. Hittills har vi arbetat med fem genrer. Eleverna är förtrogna med att det finns olika genrer och har fått lära sig att olika genrer har olika krav på innehåll. Förståelsen för genrernas olika krav ser vi går igenom även i andra ämnen och kvaliteten på texterna ökar inte enbart i ämnet svenska.

Efter att de hade bekantat sig med återberättande texter och det gick upp för eleverna att de veckobrev de skrivit under ett år var en typ av återberättande text såg vi en markant kvalitetshöjning direkt. De använde sig av matriserna för att checka av alla beståndsdelar, gick tillbaka och korrekturläste innan de skickade.

Genom arbetet med matriser har eleverna utvecklat en förståelse för att skrivandet alltså inte enbart behöver ske under lektionerna i svenska. Precis som med de återberättande veckobreven har vi sett att de även kan använda sig av sin nyvunna förståelse även i andra ämnen. Exempelvis i NO-undervisningen har vi under läsåret haft en pågående dialog mellan lärare och elev kring vilken typ av text de ska skriva. Var det en laborationsrapport eller en laborationsinstruktion? Eleverna använde sig av sina "fuskpärmar" och valde den matris som passade uppgiften.

Det här arbetssättet tog mycket tid vilket gjorde att vi behövde anpassa vår undervisning så att antalet uppgifter kortades ned då varje text tog längre tid i anspråk. Vi märkte också att de gånger vi försökte skynda på förarbetet blev det svårare för eleverna att skriva. Trots att vi gått igenom fyra matriser så betydde inte det att den femte gången gick snabbare, utan arbetet behövde ta tid.

## **Kamratbedömning och ett gemensamt språk**

Genom att arbeta med anonymiserade exempeltexter skapade vi tillfällen att tala om texter, vad som gör en text bra och vad som behöver utvecklas utan att eleverna blev personligen bedömda. I våra sambedömningar utgick vi från matriserna vilket gjorde att vi hittade en gemensam nivå och en samstämmighet i gruppen. När eleverna sedan började bedöma sina och andras texter hade de sedan tidigare gemensamma exempel att utgå ifrån. Detta gjorde att eleverna visste vad de skulle leta efter och kritiken fortsatte vara konstruktiv och handlade om produkten och inte om personen. Eleverna kunde även använda sig av matriserna som en checklista vid kamratbedömningen för att veta vad de skulle fokusera på i sin respons.

Eftersom vi hade arbetat in en samsyn över matrisernas olika nivåer så blev inte kritiken särskilt överraskande för eleverna. Eftersom de själva hade stor koll på kriterierna för uppgiften var omdömet från kamraterna föga överraskande utan låg oftast på samma nivå. Dock upplever vi att allt arbete med kamratbedömning kräver en stor varsamhet och att det kan vara en källa till oro hos eleverna, därför har vi varit noggranna och anpassat utförandet efter den grupp vi har. Problem som kan uppstå kan exempelvis handla om vilka som bedömer vilkas texter.

Den effekt vi sett i användandet av matriser anser vi beror på att matriserna styr responsen att vara process- och metakognitivt inriktad istället för att fokus ligger på uppgift och person. Alltså handlar kritiken inte enbart om just den text de skriver nu utan eleverna kan lyfta blicken och nyttja kritiken i sitt framtida skrivande. Timperley och Hattie (2007) menar att detta är den mest effektiva typen av återkoppling, något som även Panadero och Jönsson (2013) understryker i sin artikel som handlar om användandet av matriser som verktyg för formativ bedömning.

## **Delaktighet och progression**

En av de största förändringarna som vi sett är våra elevers attityd till sitt eget skolarbete. Arbetet har tack vare vårt arbete med matriserna gått från att vara resultatriktat till att bli processriktat. Vi ser att de elever som tidigare var nöjda vid sista punkten nu har förstått vitsen av att skriva flera utkast för att se sin text förädlas. Eleverna nöjde sig inte utan strävade efter att nå så långt till höger i matrisen som möjligt.

Oavsett hur de kommer ta del av kriterier i sin framtida skolgång, vare sig det är matriser eller i någon annan form, så ser vi det som en vinst att de redan har visat att de vill göra så bra ifrån sig som möjligt. Den här attitydförändringen kan man kalla för "growth mindset" alltså att man ser på intelligens som någonting föränderligt och påverkbart (Dweck, 2015). Eleverna blir medvetna om sin möjlighet att påverka sina egna

skolresultat. Med stöd och ramar i form av en matris blev det lättare för dem lyckas. Vi har många av oss mött lågpresterande elever som inte vet hur de ska ta sig an en uppgift och i synnerhet inte vetat hur de ska slutföra den. Våra lågpresterande elever har insett att det handlar om deras insats och inte en medfödd förmåga som de antingen har eller inte har. Matriserna har guidat eleverna vidare i deras skrivprocess och de har fått en mall för att lyckas. Exempelvis kom en elev som sällan gör färdigt uppgifter och sa att hen var klar. När eleven möttes av frågan “har du kollat av allt mot matrisen?” gick eleven tillbaka till sin arbetsplats, arbetade vidare med sin text och kom stolt tillbaka en stund senare. “Jag var inte klar förut men nu är jag det” berättade eleven och visade alla förändringar som hade gjorts. Det här är ett tydligt mönster vi har stött på hos flera av våra lågpresterande elever.

Genom användandet av matriser nådde vi även de elever som enligt Nottingham (2015) kännetecknas av “high achievement”. I båda våra årskurser har vi elever som har stor förmåga men som tidigare har nöjt sig med minsta möjliga insats. De eleverna har nu fått ett verktyg för att förstå och se hur och vad de kan utveckla för att nå till nästa nivå.

Man kan tydligt se från en av de undersökningar vi gjort hur eleverna har klättrat i nivå mellan utkastet efter det att de själva använt sig av matriserna som bedömningsverktyg. Tabellen visar skillnaden mellan första och andra utkastet när eleverna arbetade med återberättande text – den första genren vi arbetade med (se bilaga ”Återberättande text”).

Moment	Nivå 1		Nivå 2		Nivå 3	
	Utkast 1	Utkast 2	Utkast 1	Utkast 2	Utkast 1	Utkast 2
Rubrik	11	0	16	10	3	20
Inledning	9	1	19	10	2	19
Kronologisk ordning	2	0	22	2	6	27
Rätt tempus	3	1	21	7	6	22
Sammanlänkande ord	7	4	23	15	0	11
Avslutning	7	0	20	5	3	25

Ett problem som vi har stött på är att vi vid genomgången av matriserna varit otydliga med vad matrisernas högsta nivå betyder. Våra mest högpresterande elever har trott att nivå tre i matriserna motsvarar Skolverkets nivå A vilket de inte har gjort. Vi upptäckte att en del av eleverna tyckte att nivå tre i matriserna var för bred. Detta behövde vi förtydliga och vi funderar nu på att bygga på en fjärde nivå för de elever som behöver utvecklas ännu mer.

## Matriserna

Genom att vi under läsåret utvecklat matriserna och kopplat de befintliga momenten till läroplanens kunskapskrav har de förbättrat och förtydligat självbedömningen i förhållande till kursplanens mål. Vi lade även till en kolumn för kommentarer så varje bedömning skulle kunna innehålla konstruktiva kommentarer om textens utvecklingsmöjligheter. (se bilagor)

Det som har varit svårt i arbetet med att skapa matriserna är just att göra dem så konkreta som möjligt, med ett enkelt och förståeligt språk för eleverna. Framförallt är det viktigt att inte använda sig av formuleringar som kan tolkas olika. Vi har skrivit om våra formuleringar åtskilliga gånger, ibland tillsammans med eleverna och de kommer bearbetas ytterligare inför nästa läsår.

För att sprida vårt matrisarbete, utöver denna artikel, har vi på Sickla skola, i det löpande pedagogiska arbetet och i olika pedagogiska forum diskuterat och spridit användandet på skolan. Vi har hållit föreläsningar och workshops både lokalt på skolan men även i Nacka stadshus för lärare inom kommunen samt beskrivit vårt arbete i Nacka kommuns monter på årets SETT-mässa. Under nästa läsår kommer hela mellanstadiet arbeta med ett genretema och utgå från våra matriser så att vi får en samsyn och en röd tråd på skolan. Vi håller även på att bygga upp en exempelbank med texter för att ha fler texter i olika årskurser och nivåer att utgå från i våra textsamtal.

För att matriserna ska vara effektiva anser vi att det krävs att man arbetar genretematiskt och processinriktat, då matriserna inte är utformade som ett bedömningsstöd för läraren utan för eleven att använda under själva skrivprocessen.



## 6. Bilagor

### Argumenterande text

Kunskapskrav	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Kommentar
Eleven kan skriva olika slags texter med <b>begripligt</b> innehåll och fungerande struktur...	Din text saknar rubrik och underrubriker.	Din text har rubrik (och underrubriken) som inte helt passar till ämnet.	Din text har rubrik (och underrubriker) som sammanfattar vad texten handlar om.	Med en kraftfull och tydlig rubrik lockar du läsaren, gärna med en uppmaning "Sluta sminka våra katter!"
	Din text saknar styckeindelning.	Det finns styckeindelning i din text men styckena hänger inte alltid samman med innehållet	Din text har en tydlig styckeindelning med underrubriker där styckena hänger samman med innehåll	Använd gärna en tankekartor för att strukturera upp texten innan du börjar skriva
	Din text saknar en tes eller den är svår att hitta.	Din text inleds med en enkelt beskriven tes.	Din text inleds med en tydligt beskriven tes så att läsaren förstår vad du vill	Tes är ett annat ord för åsikt, alltså vad du tycker om något.
	Det finns något enstaka argument i din text som beskriver varför man ska lyssna på din tes.	Det finns flera olika typer av argument i din text, erfarenhetsbaserade, faktabaserade ELLER känslobaserade argument	Det finns flera olika typer av argument i din text, erfarenhetsbaserade, faktabaserade OCH känslobaserade argument	
	Din text avslutas utan en förstärkning av din tes.	Din text avslutas med en förstärkning av din tes men saknar en rekommendation eller tvärt om.	Din text avslutas med en förstärkning av din tes och en eller flera rekommendationer för vad läsaren bör göra.	Förstärkning av tes med rekommendation: "Jag tycker alltså att det är förskräckligt att testa kosmetika på djur, därför borde du läsa på produkten innan du handlar."
Eleven kan söka, välja ut information från urval av källor	Du har inte angett några källor.	Du har använt dig av en källa och hänvisar till den.	Du har använt dig av flera källor och hänvisar till dem.	Används vid faktabaserade argument
I texterna använder eleven grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet med <b>viss</b> säkerhet	-Du är inte säker på när stor/liten bokstav används. -Dina stavfel gör att det är svårt att förstå innehållet.	-Du vet oftast när du ska använda stor/liten bokstav och kan sätta ut skiljetecken. -Du har några stavfel men de stör inte förståelsen.	-Du har få fel i användningen av skiljetecken och varierar dessa. Du vet när det ska vara stor/liten bokstav. -Du har få stavfel	Läs igenom noggrant! Låt någon annan korrläsa din text!

## Narrativ text

Kunskapskrav	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Kommentar
Eleven kan skriva olika slags texter med begripligt innehåll och fungerande struktur	Du följer inte instruktionen	Du följer delvis instruktionen	Du följer instruktionen	Checka av innan inlämning!
	Finns ingen rubrik eller din rubrik passar inte till innehållet i texten	Rubrik finns men den är enkel och kan utvecklas för att locka läsaren	Rubrik finns och lockar läsaren och passar innehållet i texten	
	Orientering saknas eller passar inte innehållet i texten. När, var, vem det handlar om vet man inte.	Orientering finns som besvara några av frågorna för att fånga läsarens intresse: när, var, vem	Orientering finns som besvarar alla frågorna när, var, vem	Det finns många olika sätt att få till en orientering. Det måste inte börja med "Det var en gång.."
	Komplikation som driver berättelsen framåt saknas	Det finns en huvudkomplikation	Det finns en huvudkomplikation som pågår från början till slut.	Allt i handlingen ska föra berättelsen framåt! Ta bort sådant som stör handlingen
	Lösning på komplikationen saknas	Det finns en lösning på huvudkomplikationen	Det finns en lösning på huvudkomplikationen	
	Avslutning saknas	Avslutning finns men förklarar inte huvudkomplikationen	Avslutning finns och förklarar huvudkomplikationen	Återkoppla till orienteringen
	Ett gestaltande språk saknas	I texten finns yttre gestaltningar som målar upp en bild av ex omgivningen och karaktärerna för läsaren	I texten finns yttre och inre gestaltningar som ger läsaren inre bilder	Yttre- Sinnen (se, höra, lukta, känna, smaka) Inre- Vad tänker och känner karaktärerna?
	Tempus skiftar ofta utan anledning	Tempus skiftar ibland utan anledning	Tempus skiftar bara när anledning finns	Anledningar kan ex vara dialog eller icke-kronologisk ordning
	Det finns många stavfel som gör att det är svårt att förstå innehållet. Styckeindelning saknas	Stavfel förekommer men stör inte förståelsen av texten Styckeindelning finns till viss del.	Det finns få stavfel Styckeindelning finns	Gör likadan styckeindelning över hela texten. Vanligt med en tom rad mellan styckena.
	Använder inga sammanlänkande ord för att binda ihop meningar och stycken.	Använder några återkommande sammanlänkande ord för att binda ihop meningar och stycken.	Använder ofta och varierar sammanlänkande ord för att binda ihop meningar och stycken.	ex. sedan, därefter, eftersom, och, så, som, vilken, såsom, liksom, därnäst, till sist, slutligen

## Återberättande text

Kunskapskrav	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Rubrik	Finns ingen rubrik/ rubrik passar inte till innehållet i texten	Rubrik finns men den är enkel och kan utvecklas för att tydligare beskriva textens innehåll	Rubriken gör att man direkt förstår vad texten kommer att handla om, vem den kommer handla om och var den kommer utspela sig
Inledning	Tempus skiftar ofta utan anledning	Tempus skiftar ibland utan anledning	Tempus skiftar bara när anledning finns
Kronologisk ordning	Inledning saknas eller passar inte innehållet i texten	Inledning finns som besvara några av frågorna för att fånga läsarens intresse: när, vem/ vilka, var, vad, varför, tanke	Inledning finns som besvara alla frågorna för att fånga läsarens intresse: när, vem/ vilka, var, vad, varför, tanke
Verb i preteritum (dåtid) Text gick, cyklade, åt..	Händelserna är inte beskrivna i kronologisk tidsordning	De flesta av händelserna är skrivna i kronologisk tidsordning	Alla händelser i texten är skrivna i kronologisk tidsordning
Sammanlänkande ord	Verben i texten är inte skrivna i preteritum	Nästa alla verb i texten är skrivna i preteritum	Alla verb i texten är skrivna i preteritum
Text: sedan, först, då, eftersom..	Använder inga sammanlänkande ord som är typiska för en återberättande text	Använder några sammanlänkande ord som är typiska för en återberättande text	Använder många sammanlänkande ord som är typiska för en återberättande text
Avslutning	Avslutning saknas	Avslutning finns men "tanke i efterhand" saknas	Avslutning finns och tanke i efterhand som knyter ihop texten

## 7. Referenser

- Dweck, Carol S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. Natur & kultur
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbets-sätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The power of feedback". I *Review of Educational Research*, vol. 77, no 1
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära genrepedagogik i praktiken*. Libris, <http://libris.kb.se/bib/12559980>
- Norell, L. (2013). *Visible thinking i skolan: en praktisk handbok för lärare*, Norell utbildningskonsulter
- Nottingham, J. (2015). Föreläsning Nacka Aula, 2015-08-14
- Panadero, E. & Jönsson, A. (2013). "The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review." I *Educational Research Review*
- Skolverket (2010). *Tydlighet med målen en balansgång*. <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/undervisning/tydlighet-med-malen-en-balans-gang-1.100950#> (Hämtad 2016-11-15)
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2016). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk*. <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/bedomartraning/svenska-och-svenska-som-andrasprak/bedoma-skriftlig-formaga> (Hämtad 2016-06-27)
- William, D. (2010). "An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment." I H.A. Andrade & G. J. Cizek (Eds.) *Handbook of formative assessment*. Routledge.



