



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6
VT 2021
Fakulteten för Lärarutbildning

“Elever hjälper elever att nå ett mål“

En kvalitativ studie om hur lärare arbetar
med kamratrespons i skrivundervisningen

Hanna Dahlin och Felicia Siudak

Författare

Hanna Dahlin och Felicia Siudak

Titel

“Elever hjälper elever att nå ett mål“- En kvalitativ studie om hur lärare arbetar med kamratrespons i skrivundervisningen

Engelsk titel

“Students help students to reach a goal” - A qualitative study on how teachers work with peer response in writing lessons

Handledare

Christina Lindh

Examinator

Petra Magnusson

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att belysa hur två lärare definierar begreppet kamratrespons samt deras metoder, motiv och upplevda utmaningar. Tidigare forskning lyfter fram olika perspektiv; kamratrespons som en del av skrivprocessen samt som ett sätt att lära genom samspel och kommunikation. Det sociokulturella perspektivet används som teoretisk utgångspunkt men även dialogisk teori. Studien vilar på forskning knuten till respons, skrivprocesser och processkrivning. I den empiriska studien har metoden varit kvalitativa intervjuer med två lärare som har valts ut genom ett subjektivt urval. Studien visar att kamratrespons kan definieras på olika sätt samt att motiv och metoder skiljer sig åt beroende på syftet. Den ena läraren ser kamratrespons som en formativ återkoppling som inte specifikt har med skrivande att göra och den andra ser kamratrespons som en del av det processinriktade skrivandet där syftet är att eleverna stödjer varandra i arbetet med sin egen textproduktion. Resultatet visar att det är viktigt att lärare har ett tydligt syfte och en genomtänkt undervisning med kamratrespons. Det mest intressanta

med vår studie är att arbetet med kamratrespons kan upplevas olika och bedrivas på olika sätt beroende på inställning och syfte.

Ämnesord

Kamratrespons, skrivprocesser, skrivutveckling, dialogicitet, processkrivning, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1 Inledning	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte och frågeställningar	9
1.3 Avgränsning	10
1.4 Disposition	10
1.5 Centrala begrepp	10
1.5.1 Processkrivning	10
1.5.2 Skrivprocesser	11
1.5.3 Dialogicitet	11
2 Forskningsbakgrund	11
2.1 Tidigare forskning	11
2.1.1 Skrivprocesser - hur går det till när vi skriver?	12
2.1.2 Processkrivning	13
2.1.3 Kamratresponsens betydelse för skrivutveckling	15
2.1.4 Olika metoder för kamratrespons	18
2.1.5 Utmaningar med kamratrespons	19
2.1.6 Sammanfattning av tidigare forskning	20
2.2 Grundläggande teorier	21
2.2.1 Sociokulturellt perspektiv	21
2.2.2 Dialogiskt perspektiv	21
3 Empirisk undersökning	22
3.1 Metod	22

3.2 Urval.....	23
3.3 Presentation av våra informanter	23
3.3.1 Lärare A	23
3.3.2 Lärare B.....	24
3.4 Genomförande.....	24
3.5 Bearbetning av insamlad data	25
3.6 Etiska överväganden	26
4 Resultat och analys.....	27
4.1 Lärarnas definition av begreppet kamratrespons	27
4.1.2 Lärare A:s definition av kamratrespons	27
4.1.3 Lärare B:s definition av kamratrespons	28
4.2 Lärarnas metoder.....	28
4.2.1 Lärare A:s metoder för arbete med kamratrespons	28
4.2.2 Lärare B:s arbete med indirekt respons.....	29
4.3 Motiv för att undervisa genom kamratrespons.....	30
4.3.1 Lärare A anger styrdokumentet och lärande genom interaktion	30
4.3.2 Lärare B anger det gemensamma lärandet och kommunikationen	31
4.4 Utmaningar med kamratrespons	32
4.4.1 Lärare A anger elevernas osäkerhet, gruppstorlek och spridning	32
4.4.2 Lärare B anger risk för maktutövning och brist på kunskap.....	32
4.5 Sammanfattning av resultat.....	33
5 Diskussion och slutsats	34
5.1 Resultatdiskussion.....	34
5.1.1 Metoderna innebär utmaningar och möjligheter	35

5.1.2 Motiven är kommunikation och interaktivt lärande.....	36
5.1.3 Vikten av en genomtänkt undervisning med kamratrespons	36
5.2 Slutsats	37
5.3 Metoddiskussion	38
5.4 Förslag på fortsatt forskning	38
Referenser	39
Bilagor.....	41
Bilaga 1	42

Förord

Denna studie är ett examensarbete på grundläroutbildningen årskurs 4–6 på Högskolan Kristianstad. Författarna är Hanna Dahlin och Felicia Siudak och studien har utförts under vårterminen 2021. Under arbetets gång har vi tillsammans haft ett jämnt fördelat arbete och ett väl fungerande samarbete.

Vi har många vi vill tacka för deras stöd under denna process. Först och främst vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Christina Lindh för den hjälp, givande kommentarer och konstruktiva kritik hon har gett oss under arbetets gång. Tack till våra kurskamrater som har opponerat på vårt arbete och kommit med bra synpunkter under vårterminens grupphandlingar. Till sist vill vi även tacka våra familjer och vänner som har varit positiva och stöttat oss hela vägen. Vi hade inte klarat det utan ert stöd!

2 juni 2021

Hanna Dahlin och Felicia Siudak

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under utbildningens gång har vårt intresse för vad som gynnar lärandet växt fram. Vi har inriktat oss på det utbildningsvetenskapliga fältet med fokus på skrivundervisning i svenskämnet. Intresset för skrivande som ett sätt att lära har varit en ingång till att vi vill fördjupa oss i kamratrespons och undersöka hur lärare i årskurs 4–6 arbetar, definierar begreppet kamratrespons, deras motiv samt vilka utmaningar de ser. Vi är övertygade om att den mest optimala inläringen sker i samspel med andra och genom att på olika sätt använda språket kommunikativt utmanas vår inre värld och våra tankar. Vi har funderat kring hur detta kan användas för att gynna elevers skrivutveckling. Vår kunskap inom området kamratrespons var dessutom begränsad och vi kände en nyfikenhet inför att ta reda på mer.

Vi inspirerades av den pågående debatt som blossade upp 2013 och som fortfarande pågår kring elevers bristande förmåga att uttrycka sig i skrift. Flera framstående forskare inom området har debatterat mediernas sätt att skildra denna bristande förmåga hos eleverna varav Martin Malmström är en som i sin avhandling *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasiets läroplaner* (2017) valt att belysa mediernas bild av skrivkrisen. Han konstaterar att medierna målar upp en bild av en skola i kris där eleverna inte kan skriva tillfredsställande, att vi skriver mer än någonsin och att samhällets krav på skrivande ständigt ökar. Sammanfattningsvis är han kritisk till den bild som målas upp i medierna. En annan forskare som aktualiserar frågan om skrivförmågan hos unga är Ann-Christin Randahl. Hennes avhandling *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska* (2014) inleds även den med att kommentera den hårda tonen i mediedebatten om rapporter med dystra resultat avseende elevers skrivförmåga. Randahl menar att vi borde ta tillvara kunskapen om vilka strategier avancerade skribenter använder i skrivprocessen. Hon menar att elever går i dialog med den framväxande texten, texten förändras under arbetets gång

samt att kamratrespons utgör en viktig del. Randahl sätter därmed fokus på det sociala i skrivprocessen, vilket även vi intresserar oss för.

Centrala innehållet i kursplanen för ämnet svenska stipulerar att eleverna ska arbeta med olika sätt att bearbeta egna och andras texter till både innehåll och form samt hur man ger och tar emot respons. I kunskapskravet för betyget E står det att “elever kan ge enkla omdömen om texters innehåll och utifrån respons kan eleven bearbeta texter med ökad tydlighet och kvalitet på ett i huvudsak fungerande sätt” (Skolverket 2019). Av citatet framgår att elever förväntas utveckla förmågan att ge och ta respons vilket aktualiserar denna studie för att belysa vilka metoder som finns och hur de används. Vi vill intervjua två lärare som arbetar med kamratrespons för att ta reda på hur de definierar begreppet, vilka metoder och motiv de har samt vilka utmaningar de upplever i arbetet med kamratrespons.

Vårt val av ämne har en tydlig utbildningsvetenskaplig och ämnesdidaktisk relevans genom att en av människans viktigaste förmågor är att kommunicera. Genom denna kommunikation samspelar vi med varandra och vi utvecklas genom interaktion med andra. Därför är det viktigt att undervisningen i svenska skapar förutsättningar för alla elever att utveckla sin skriftspråkliga förmåga, vilket arbete med kamratrespons kan bidra till (Siv Strömquist 2007).

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna studie är att belysa hur två lärare arbetar med kamratrespons i sin skrivundervisning i svenskämnet i årskurs 4–6. Vi vill ta reda på hur arbete med kamratrespons motiveras och vilka utmaningar lärarna upplever med kamratrespons. För att undersöka detta tar vi hjälp av följande frågeställningar:

- Hur definierar lärarna kamratrespons?
- Hur beskriver lärarna arbetet med kamratrespons i skrivundervisningen?
- Vilka motiv framför lärarna för arbetet med kamratrespons?

- Vilka utmaningar upplever lärarna i arbetet med kamratrespons?

1.3 Avgränsning

Vårt arbete utgår ifrån ett lärarperspektiv över lärares definition av, metoder och motiv till arbete med kamratrespons. Vi har gjort ett subjektivt urval och valt ut två lärare som vi vet arbetar med kamratrespons för att genom dem kunna gå på djupet i deras arbete med kamratrespons.

1.4 Disposition

I avsnitt två redogör vi för forskning inom området kamratrespons, skrivprocesser och processkrivning. Vi avslutar avsnittet med att relatera denna forskning till våra val av grundläggande teorier samt en kort redogörelse av studiens grundläggande begrepp. I avsnitt tre redogör vi för vår empiriska del. En kvalitativ intervjustudie av två lärares metoder och motiv ligger till grund för denna del. I avsnitt fyra görs en analys av vår undersökning. I avsnitt 5 reflekterar vi över våra resultat och drar slutsatser kring dem.

1.5 Centrala begrepp

I den tidigare forskning som vi tagit del av framträder följande begrepp som centrala för vår studie.

1.5.1 Processkrivning

När vi talar om processkrivning avses sättet att se på och arbeta med skrivandet, ofta utformat efter de faser som finns inom den antika retoriken. Respons, återkoppling och feedback innebär samma sak det vill säga att man får tillbaka kommentarer eller frågor från en mottagare på en text eller annat producerat material. En viktig forskningsbakgrund till vår studie kring kamratrespons är kunskap kring processkrivning. Strömquist (2007) menar att processinriktat skrivandet inte är en metod utan ett förhållningssätt till skrivande, språk, språkförmåga och inläring. Processkrivning tar hänsyn både till processen och det

färdiga resultatet. Vi använder begreppet när vi knyter an till den forskning som gjorts och som vi kopplar till vår studie kring kamratrespons.

1.5.2 Skrivprocesser

Vi använder begreppet skrivprocesser när vi knyter an till Ann-Christin Randahls forskning om hur det går till när vi skriver samt att begreppet används inom Siv Strömquists forskning kopplad till processororienterat skrivande

1.5.3 Dialogicitet

Begreppet kan även definieras som flerstämmighet - att flera röster ska höras i klassrummet. Dialogicitet handlar om samtal, kommunikation och samarbete. I detta sammanhang kopplas dialogiciteten till skrivandet genom att elever genom samtal och interaktion ger respons på varandras texter.

2 Forskningsbakgrund

2.1 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogör vi för forskning om processkrivning och kamratrespons. Vi fokuserar på forskning inom en svensk kontext med fokus på årskurs 4–6 samt studier som belyser kamratrespons som en del av skrivprocessen. Jan Håkansson och Daniel Sundberg (2012) hänvisar till Topping (2010) som menar att det finns studier om kamratrespons från grundskolan även om det är mest undersökt i högre utbildning. Det har skett en framgångsrik utveckling av arbete med kamratrespons och det finns dessutom belägg för kraften i kamratbedömning inom skrivande när elever redigerar varandras texter. Lärarna ansåg i en undersökning med över 500 lärare att kamratrespons var viktigare än lärarens respons oavsett var i skrivprocessen eleven befann sig. Studien visar dock att eleverna värderade lärarens respons högre. Vidare betonas vikten av att introduktionen av kamratrespons sker successivt och gradvis samt att konkreta aktiviteter inkluderas (Topping 2010 se Håkansson & Sundberg 2012).

Jessica Berggren (2013) har genomfört en studie om vad elever kan lära sig genom att ge feedback. Resultatet visar att lärande sker när elever inkluderas i att ge feedback. Studien visar även att elever som diskuterar varandras texter genom interaktion ökar sitt lärande genom att en autentisk mottagare inkluderas. I sin studie hänvisar hon till en tidigare studie som visade att studenter som gav återkoppling på sina kamraters texter förbättrade sin egen skrivförmåga mer än de som bara fick feedback (Lundström & Baker 2009 se Berggren 2013). En annan studie visar att elever vid kamratrespons inspirerades av varandras texter och kunde använda dem som goda exempel i sitt eget skrivande (Tsui & Ng, 2000; Min, 2005; Yang, Badger & Yu, 2006 se Berggren 2013). Resultaten visar dock att kamratrespons kräver träning och den bör inte ersätta lärarens återkoppling utan fungera som ett komplement. Vidare menar Berggren (2013) att genom kamratrespons får eleverna tillfälle till att utvecklas i att reflektera och tänka kritisk genom att bygga en bro mellan bedömning och deras eget lärande. Berggren nämner även att några av fördelarna med kamratrespons är att eleverna får fler chanser till att få återkoppling på sina texter, blir motiverade över att de ska få visa sina texter för en klasskompis, lär sig mer kring mål och kriterier samt ökar sina kunskaper i att bedöma både sina egna och andras texter.

2.1.1 Skrivprocesser - hur går det till när vi skriver?

Skrivprocesser handlar om hur det går till när vi skriver. Det kan enligt Strömquist (2007) ses både som själva arbetsprocessen men också som en problemlösningsprocess. Hon menar vidare att allt skrivande är en process och det är av vikt att vi känner till hur denna process ser ut för att kunna använda den i skrivundervisningen. Skrivprocessen är enligt Strömquist indelad i olika faser som använda tillsammans resulterar i det vi benämner *processorienterad skrivundervisning*. Randahl (2014) lyfter i sin studie fram liknande processer som Strömquist (2007) uppmärksammar i skrivprocessen bland annat hur det individuella och det sociala skrivandet förhåller sig till varandra under skrivprocessen. I sin forskning tar hon reda på hur individuella och sociala

processer påverkar den text som blir till. Hon menar att elevers skrivprocesser bygger på en inre och en yttre dialog, det vill säga att eleven kommunicerar med sig själv och andra när hon skriver. Randahl menar att en väsentlig del i skrivprocessen är när elever läser andra texter i samband med skrivande. Det leder till att elevens egen text kommer att bära spår av dessa dialoger mellan elevens egen text och dessa andra texter. Randahl undersöker hur elever löser skrivuppgifter i fysik och svenska. Resultatet visar att eleverna anpassar sin skrivprocess efter ämneskontexten. De texter som skrivs inom svenskämnet kräver globalt textfokus vilket innebär att man inte endast kan fokusera på delar av texten och man måste se helheten. Stycken i texten utvecklas via flera tillfällen och förändringar i textens makrostruktur är vanliga. Eleverna använder sig av olika strategier och texten växer fram i dialog med skribenten. I processen är innehållsgenerering, planering och redigering återkommande aktiviteter. Randahl kommer fram till att skrivprocessen är rekursiv och inte linjär oavsett ämne. Fysiska och kognitiva resurser används när eleverna går i dialog med den framväxande texten. Eleverna utnyttjar de resurser som den aktuella kontexten erbjuder. Randahls teoretiska utgångspunkter är sociala och dialogiska teorier. Vygotskijs sociokulturella teorier (2001) är tongivande inom de sociala teorierna och inom de dialogiska teorierna ses Bakhtin (1997) som en förgrundsfigur. Vi kommer att presentera dess teoribildningar längre fram i vårt arbete.

En av de skrivforskare som Randahl refererar till är Olga Dysthes (1996). Hennes forskning om processkrivning har en central tanke nämligen att skrivande inte ska ses som ett mål, en produkt eller en kunskap i sig. Skrivandet bör ses som ett medel att utveckla kunskaper och tankar.

2.1.2 Processkrivning

Strömquist (2007) hävdar att det finns en fara med att se det processinriktade skrivandet som en metod. Hon menar att det är en grundsyn, ett förhållningssätt till skrivande, språk, språkförmåga och inläring. Strömquist skiljer på den traditionella produktcentrerade skrivundervisningen som i huvudsak fokuserar på

den färdiga produkten och den processinriktade skrivundervisningen som tar hänsyn både till det färdiga resultatet och processen dit. Att skriva är en svår och mödosam process menar Strömquist.

Att arbeta processinriktat med skrivande innebär enligt henne att förbereda sig på olika sätt. Själva processen består av förstadiet där skrivuppgiften analyseras, stoffsamlingen, sovringen och fokuseringen. I denna fas ska skribenten bestämma vilken del av materialet som ska tas med. Därefter följer fasen som Strömquist benämner strukturering och planering. Skribenten tar ställning till vilken ordning materialet ska presenteras. Sedan följer själva skrivstadiet där tankarna överförs till skrift. I efterstadiet följer en bearbetningsprocess av det första utkastet varav kamratrespons är en del. Det följs sedan av en utskrift, korrekturläsning och publicering då texten möter läsaren. Detta är en grundmodell och Strömquist menar att processerna är individuella - att vi har lika många skrivprocesser som vi har skribenter (Strömquist 2007).

Strömquist menar att vi i Sverige haft en tradition av att koppla skrivundervisning till den klassiska retoriken och att skrivprocessen inte har ett linjärt förlopp. Förloppet är snarare cykliskt men man bör ha den klassiska textbildningsmodellen som didaktisk grund och därefter ha förståelse för de kognitionspsykologiska aspekterna, vilket innebär att skrivprocessen är en dynamisk aktivitet där vi i princip samtidigt analyserar, samlar, sorterar, strukturerar, formulerar och bearbetar (Strömquist 2007). Med retoriken som grund ses själva arbetsprocessen och skrivprocessen med det kognitionspsykologiska synsättet som en problemlösning. Enligt Strömquist har vi i Sverige inspirerats av angloamerikanska pedagoger vilka förespråkar en syn på skrivande som en omfattande arbetsprocess. Lars-Göran Malmgren (1996) menar att vi tog in processkrivningen från USA i början av 1990-talet. Det nya sättet var att se skrivandet som en lång tankemässig bearbetningsprocess.

Det har skett en utveckling från "produkt" till "process". Även inom det processorienterade tänkandet har det skett en förflyttning av fokus. Idag är intresset

främst riktat mot skrivandets betydelse för tänkande och inläring och inte lika riktat mot dess betydelse för kreativt skapande och kommunikation.

Strömquist (2014) menar att bearbetning av text pågår under hela skrivprocessen då skribenten ständigt förändrar sin text. Men även om vi bearbetar vår text kontinuerligt så är vi ändå i behov av en slutlig granskning när vår text är klar. Den allra sista granskningen är av största vikt för att kunna få ett så bra resultat som möjligt. Detta kan göras på olika sätt, men ett av de bästa alternativen är att någon annan läser igenom texten. På så sätt kan personen i fråga läsa texten med andra ögon och finna misstag och skrivfel som vi själva inte upptäckt.

Ett metodiskt arbete kan inledas med ett förarbete vilket kan innebära en mängd olika aktiviteter för att koppla in hjärnan på det aktuella temat. Sandström Madsén (2007) nämner att man kan tillsammans lista idéer, använda bilder, kortskriva, dramatisering, intervjuer eller använda annan form av förarbete. Detta behöver inte ske i nära anslutning till själva skrivandet. Därefter skriver eleverna ett kort, gärna tidsbegränsat och osorterat utkast. I nästa fas får eleverna gensvar på det skrivna, antingen från kamraterna eller läraren. Sandström Madsén betonar vikten av att eleverna tränas i att ge varandra positiv och konstruktiv respons för att uppmuntra till fortsatt bearbetning. Den fjärde fasen i processen är korrekturläsningen. Då läser eleverna varandras texter och hjälps åt att färdigställa dem. Den sista fasen är publicering och det innebär att den färdiga texten når mottagare.

2.1.3 Kamratresponsens betydelse för skrivutveckling

Randahl (2014) upptäcker i sin studie om skrivprocesser att elever tar hjälp av varandra i arbete med skrivande genom att diskutera de texter som skrivs. Studien visar att klasskamrater är resurser i skolskrivandet och att det inte företrädesvis är samspelet mellan lärare och elev som har störst betydelse utan samspelet mellan fler.

Catharina Tjernberg (2018) menar att lärarrespons och elevrespons är centrala delar i skrivundervisningen om man ser skrivandet som en process. Eleverna lär sig att interagera med sitt eget skrivande genom responsen. Hon menar att det är viktigt att eleverna får pröva det de skrivit genom att till exempel få läsa upp sin text, samtala om den samt utbyta tankar kring texten. Genom att eleverna får förklara för andra hur de tänkt får de syn på sina egna strategier. Genom att lyssna på eleverna får läraren också syn på var eleverna befinner sig i skrivprocessen. Tjernberg menar att bearbetningen blir en naturlig del av lärandeprocessen men också att de vägledande samtalen är en grundläggande del i processinriktad skrivundervisning. Genom individuella samtal lär sig eleverna hur de sedan kan samtala med varandra om texterna.

Strömquist (2007) menar att kamratbearbetningen är en ovärderlig form av respons. I denna fas som hon kallar efterstadiet får eleverna lyssna på varandras texter, läsa dem och ge kommentarer på olika nivåer. Genom kamratbearbetning kan texterna utvecklas genom korrigerande och redigerande. Strömquist anser att vi borde arbeta mycket mer på detta sätt och på alla stadier. Hon varnar för risken att låta hela processkrivningsarbetet handla om endast kamratresponsen. Den är bara en del av hela processen.

Ingegärd Sandström Madsén (2007) menar att forskning om kamratrespons och dess betydelse för elevernas skrivande saknas. Hon betonar dock att de pedagogiska vinsterna av gensvarsarbete är desto större genom att eleverna vänjer sig vid ett gemensamt textskapande. När de bearbetar texter tillsammans får de insikt i hur texter kommer till och hur de kan växa fram. Om man arbetar med yngre barn kan det räcka att de får läsa upp sina texter för varandra. Det centrala blir då att de får läsa upp och att någon annan läser deras text. Vidare menar hon att elevernas tankevärld och uttrycksmöjligheter vidgas genom att de tar del av varandras idéer och tankar. Eleverna övar även upp en vana att förhålla sig kritiska till texter. Lundgren, Säljö & Liberg (2014) skriver att lärande och kunskapsbildning i högsta grad är en gemensam process då vi människor lär oss av varandra. Vi människor

får även syn på oss själva genom att spegla oss i andra, och lär oss mer genom att både ge och få kritik. Samspelet med omgivningen formar oss och det är präglad av ett dialogiskt och ömsesidigt förhållande. Varje gång vi samspekar byter vi perspektiv och vår kunskap förändras. Enligt Torlaug Lokensgard Hoel (2000) pågår detta lärande när vi byter åsikter och perspektiven diskuteras speciellt mellan personer med skilda kompetenser. Hon menar att språket är vårt viktigaste kommunikationsmedel och det blir centralt i interaktionen. Vår inre värld organiseras och struktureras genom språkliga aktiviteter och därför behöver elever vara delaktiga i språkande så att de utvecklar strategier för responsarbete.

Enligt Hoel (2000) kan man se på kamratrespons på två olika sätt; dels ur ett individperspektiv men också ur ett sociointeraktivt perspektiv. Skillnaden är att individperspektivet skapar en mottagarmedvetenhet men i det sociointeraktiva perspektivet deltar eleven i skrivande med andra. En fördel med individperspektivet är att eleverna internaliserar en mottagarmedvetenhet det vill säga att det skapas konkreta mottagare och en mottagarmedvetenhet. Denna ska senare släppas så att eleven skriver självständigt. Om man däremot betraktar responsen ur ett sociointeraktivt perspektiv blir skrivandet ett sätt att delta i en gemenskap med andra skribenter. Responsen fungerar inte som "en krycka" som man stödjer sig på utan responsen blir en integrerad del i skrivandet. Skrivutvecklingen ses som en dialog mellan eleverna. Tillsammans skapar eleverna mening och bygger upp kunskap. Hoel menar att arbete i responsgrupper i första hand inte är en metod för att lära sig skriva. Hon framhåller lärprocessen där texter, språk och mänsklig interaktion är i fokus. I centrum står elevernas texter men det är dialogen kring dessa som elevernas tankar och därmed deras språk utvecklas. Hoel talar även om att skrivandet är en meningsskapande och tolkande aktivitet och tolkningen av den egna texten förändras genom läsning av kamratens utkast, jämförelser med det egna samt responsgivning. Denna process leder till omtolkning av den egna texten. Enligt Hoel finns flera skillnader mellan en isolerad skribent och en skribent som får respons av kamrater. Den isolerade skribenter måste gå direkt från tanke till

skrift, föra dialog med sig själv, förutsäga reaktionerna från tänkbara läsare, föreställa sig feedback samt utveckla texten genom tankar och inre dialog. En skribent som får respons från kamrater kan utnyttja samtalen som en bro mellan tanke och skrift. Hon får ta del av andras tankar, får reella läsarreaktioner och feedback, kan utveckla sin text genom yttre dialog, kan läsa och lyssna på andras texter samt får lyssna och delta i samtal.

2.1.4 Olika metoder för kamratrespons

En metod att arbeta med kamratrespons är det Hoel (2000) belyser i sin bok - nämligen arbete i responsgrupper, vilket hon menar ger rika möjligheter till lärande genom förebilder. När det kommer till frågan hur sammansättningen av elever ska se ut för bästa effekt konstaterar Hoel att olika studier pekar på olika resultat. Vissa studier visar att lärovärdet är störst när en elev samarbetar med en elev som är duktigare. Andra studier visar att duktiga elever kan göra framsteg när de samarbetar med svagare. En förklaring till det senare kan vara att de duktiga utvecklas när de får förklara för sin kamrat. Hoel påpekar vikten av det verbala samtalet i responsarbetet.

Hoel (2000) beskriver en grundmodell för kamratrespons. Dess huvudprinciper är att den som ger responsen först ska kommentera det som är positivt i texten och därefter ställa frågor till texten. Responsgivaren bör vara så konkret och specifik som möjligt. Den som tar emot responsen ska anteckna frågorna utan att besvara dem under samtalet. Hon bör också själv ställa frågor om det behövs. Den vanligaste formen av kamratrespons är enligt Hoel att eleven läser sin text högt två gånger och responsgivaren kommenterar den spontant. Det är viktigt att responsen ges på ett positivt sätt. Uppmuntran och beröm skapar motivation och en trygg atmosfär. Berömmet bör vara konkret och uppriktigt för att få god effekt. En variant på grundmodellen beskrivs av Lundgren, Säljö & Liberg (2014) som *two stars and a wish* vilket innebär att eleverna får börja kommentera två positiva saker (*two stars*) med uppgiften för att sedan avsluta med något som behövs utvecklas (*a wish*).

Ett annat sätt att arbeta med kamratrespons är att använda bedömningsmatriser som både är ett sätt att förbättra och stödja elevernas kamratrespons menar Anders Jönsson (2017). Dessa matriser stödjer eleverna på så sätt att de består av information och förtydligande kring vilka kvaliteter eleverna förväntas genomföra i sin uppgift. Matrisen ger de förutsättningar som behövs för att kunna arbeta med kamratrespons, och kamratrespons ger eleverna chans till att förstå vad de olika beskrivningarna i matrisen betyder. Jönsson menar därför att det sällan ger några effekter på elevers prestationer om läraren endast delar ut en matris till dem då de inte förstår den information som matrisen innehåller. På samma sätt blir det svårare för elever att arbeta med kamratrespons om de inte har någon förståelse kring vilka bedömningskriterier som gäller.

2.1.5 Utmaningar med kamratrespons

Hoel (2000) menar att arbetet med kamratrespons kan vara svårt och problematiskt. Den första fasen innan eleverna vet hur de ska göra kan vara krävande för både lärare och elever. Läraren måste arbeta med elevernas responskompetens och hålla den levande. Den måste också vidareutvecklas. Vidare skriver Hoel att arbete med kamratrespons innebär att ett större ansvar läggs på eleverna vilket inte är utan svårigheter. För att undvika svårigheter är det viktigt att införa gemensamma normer. Lärarna måste vara pålästa och förberedda och eleverna måste få lära sig och tränas i hur de ska göra. Det kan upplevas fritt men responsarbete innebär regler, ramar och strukturer som är en förutsättning för att arbetet med kamratrespons inte ska bli negativt. Åsa Hirsh (2017) skriver också att läraren har en viktig roll i undervisningen och måste se till att eleverna förstår de olika mål och betygskriterier som finns för uppgiften samt ger plats för kamratrespons i sin undervisning.

Jönsson (2017) lyfter fram betydelsen av att det finns många olika sätt att arbeta med just kamratrespons och det finns några förutsättningar som är värda att tänka på för att lyckas med kamratrespons i sin undervisning. Eleverna bör få en positiv inställning och bli motiverade till användning av kamratrespons och då är det viktigt

att de förstår syftet med arbetssättet. De behöver dessutom också vara medvetna om samt förstå de kriterier som de ska utgå ifrån när de ger och får kamratrespons för att deras respons ska bli så bra som möjligt. Det finns de lärare som inte använder sig av kamratrespons då de tänker att elevernas respons inte kommer vara rätt. Fokus bör ligga på att eleverna kan och får motivera sina bedömningar. Eleverna måste få tillfällen till att öva på att både ge och ta emot kamratrespons. Vidare menar han att ge återkoppling i form av kamratrespons är svårt och något som lärare inte kan förvänta sig att elever kan direkt. Eleverna måste få chans att öva på att både ge och ta emot respons.

Enligt Jönsson (2017) är det osäkert om man bör använda kamratrespons vid summativ bedömning där elever sätter ett betyg på varandra, det är istället bättre att använda det som ett sätt att stödja elevernas lärande. Fokus i kamratrespons ligger på att eleverna ska hjälpa varandra att utvecklas mot målet, inte att döma varandra. Det är viktigt att läraren alltid tydliggör vad det är som gäller inför varje kamratrespons. Återkopplingen kan ske muntligt och skriftligt, men en stor fördel med att ge den muntligt är att det då kan bli som en dialog mellan eleverna där det blir enklare för eleverna att förklara hur de tänkt, både med sin återkoppling och sina egna texter. Viktigt att tänka på är enligt Jönsson att det kan vara känsligt för elever att få kamratrespons av sina klasskompisar, speciellt om eleverna inte är vana vid det. För att eleverna inte ska känna att någon respons är riktad till just dem själva kan anonym kamratbedömning eller kamratbedömning i grupp vara ett bra arbetssätt. Lundgren, Säljö & Liberg (2014) menar att kamratrespons innebär att eleverna följer vissa betygskriterier och utefter dessa ger varandra synpunkter på deras olika uppgifter och prestationer. Det är viktigt att responsen har en positiv ton och att eleverna kan motivera och förklara sin respons samt ge tydliga exempel på hur uppgiften kan förbättras.

2.1.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Dagens forskning kring skrivprocesser har gemensamt att de ser skrivandet som en kognitiv process som kan ses både som en arbetsprocess och en

problemlösningsprocess. Ann-Christin Randahl (2014) menar att elever kommunicerar med sig själv och andra när de skriver. En gemensam syn på skrivandet är att skrivandet är ett medel för att utveckla kunskaper och tankar. Forskningen tyder på att fokus har skiftat från produkt till process. När det kommer till arbete i responsgrupper menar Hoel (2000) att lärprocessen är i fokus. Strömquist (2007) poängterar kamratresponsens ovärderliga form men menar att den endast är en del i skrivprocessen. Kamratrespons ses som en viktig del i undervisningen och forskarna är överens om att elevernas tankevärld och uttrycksmöjligheter vidgas genom att de får ta del av varandras texter.

2.2 Grundläggande teorier

Vår studie vilar på sociokulturell teori men även dialogisk. Vi kommer i detta avsnitt att redogöra för dessa.

2.2.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet innebär att kunskap konstrueras genom samarbete i en social kontext och det bygger på en konstruktivistisk syn på lärande (Olga Dysthe, 2003). Enligt dess främste företrädare Lev Vygotskij är språket det främsta redskapet för lärande och utveckling och denna utveckling påverkas av det sociala samspelet. Kamratrespons bygger på interaktion mellan elever i ett socialt samspel och genom detta samspel bidrar till elevernas utveckling.

2.2.2 Dialogiskt perspektiv

Utifrån ett dialogiskt perspektiv bygger allt meningsskapande på samspel och det är genom samspel och interaktion som vi utvecklas och formas som människor. Innebörden av det är att allt meningsskapande är beroende av samverkan med andra (Randahl 2014). Språket är ett verktyg med vilket vi kommunicerar med andra. Enligt det dialogiska perspektivet kan man säga att språket medierar världen för oss. Michail Bakhtin (1997) menar att det vi säger är beroende av vad andra har sagt. Dialogiska strukturer eller relationer i yttrandet eller i texten uppstår genom att texter och kontexter länkas samman. Enligt det dialogiska synsättet skapas nytt

när vi försöker skapa mening. Bakhtin talar om dubbel dialogicitet och menar då att yttranden relaterar både till den kulturella kontexten och den konkreta mottagaren. Det blir en länkning bakåt mot det tidigare skrivna men även framåt mot mottagaren. Randahl (2014) menar att dialoger inte bara är externa utan den inre dialogen har betydelse för skrivandet. I arbete med kamratrespons går elevers tankar och texter i dialog med varandra och nytt skapas när texterna länkas bakåt mot det skrivna och framåt mot en mottagare.

3 Empirisk undersökning

3.1 Metod

Vi har valt en kvalitativ arbetsmetod, dels för att vi samlar in vårt material genom att göra intervjuer, dels för att vårt resultat baseras på en kvalitativ analys av innehållet i intervjuerna. Martyn Denscombe (2019) menar att kvalitativ forskning används vid analys av ord, exempelvis intervjuer, samt att kvalitativ forskning oftast används vid småskalig forskning med färre antal människor. Genom våra intervjuer har vi samlat in kvalitativ data och analyserat denna. En kvalitativ forskningsprocess hjälper oss att förstå och få svar på våra frågor genom att vi får ta del av lärares subjektiva uppfattningar när det gäller arbetet med kamratrespons och då specifikt vilka metoder, motiv och definitioner som används. Vår insamlingsmetod är alltså djupintervjuer med två lärare som undervisar i svenska i årskurs 4–6. Genom att ställa frågor kring lärarnas metoder, motiv och definition av kamratrespons avser vi att fånga lärarnas erfarenheter och uppfattningar samt få svar på våra frågor. Vid utformandet av våra frågor ville vi få svar på hur och varför lärare arbetar med kamratrespons, vad de anser är positivt med kamratrespons men också vilka utmaningar de ser med det och hur de i så fall tar hänsyn till dessa. Vi ville själva vara neutrala i vårt ställningstagande kring kamratrespons och gentemot de uttalande som deltagarna gjorde under intervjun. Därför valde vi att börja intervjun med en öppen fråga “Beskriv vad kamratrespons innebär för dig. Hur skulle du definiera kamratrespons?”. Detta så att deltagarna inte skulle känna sig

styrda på något sätt samt att de skulle kunna känna sig avslappnade. Vi har undvikit personliga och känsliga frågor så att deltagarna inte känner sig generade och svarar på ett sätt som de tror att vi vill att de ska svara (Denscombe 2019).

3.2 Urval

Kontakten med informanterna skedde genom att vi tog kontakt med våra tidigare VFU-handledare och andra personliga kontakter för att så snabbt som möjligt få tag på informanter. Därefter hänvisade de kontaktade VFU-handledarna oss vidare till ytterligare personer som kunde tänkas passa bra till just vår studie. Detta är en form av bekvämlighetsurval utifrån att tidigare VFU-handledare fungerade som grindvakter då de hjälpte oss i vårt viktiga arbete att få tillträde till ytterligare informanter (Denscombe 2019).

Vid valet av informanter användes ett subjektivt urval då det är passande när forskaren vill rikta in sig på ett tämligen litet antal personer som väljs utifrån deras relevans, erfarenhet eller kunskap om det valda ämnet. Urvalet är alltså inte slumpmässigt utan har gjorts i beaktande av följande kriterier: att informanterna är utbildade lärare åk 4–6, undervisar i svenska samt arbetar med kamratrespons i sin undervisning (Denscombe 2019).

3.3 Presentation av våra informanter

3.3.1 Lärare A

Lärare A är grundskollärare i åk 1–7 med fördjupning SV/SO och har undervisat i svenska i 21 år. Just nu har hon en årskurs 6 i alla ämnen men även årskurs 3 i engelska. Hon berättar att hon har stor erfarenhet av arbete med kamratrespons och använder detta ofta både i sin svenskundervisning och i andra ämnen. Hon menar att hon använder sig utav kamratrespons på ett eller annat sätt i nästintill varje ämnesområde.

3.3.2 Lärare B

Lärare B är grundskollärare i åk 1–7 med fördjupning SV/SO och har undervisat i svenska i 18 år. Hon har mest undervisat på mellanstadiet men har också undervisat en del i årskurs 2 och 3. Just nu undervisar hon i tre olika klasser i årskurs 6. Hon menar att hon använder sig mindre av just ren kamratrespons men använder sig mycket av samarbete mellan eleverna, vilket hon anser går hand i hand med just kamratrespons.

3.4 Genomförande

En första kontakt med informanterna resulterade i en överenskommelse om tidpunkt och former för genomförande av intervju. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer då Denscombe (2019) menar att en sådan intervjuform gör att forskaren kan utgå från ett förutbestämt ämne med bestämda frågor men med en öppenhet för tankar, idéer och utvecklande svar. Vi hade 14 förberedda frågor (se bilaga 1) och utöver dessa tillkom även följdfrågor. Eftersom vi endast har intervjuat två informanter var det viktigt att vi kunde vara flexibla i våra intervjuer och kunde ställa följdfrågor så att deltagarna skulle få möjlighet att utveckla sina svar ytterligare och så att vi tillsammans kunde få djupare diskussioner. Våra intervjuer genomfördes via zoom där första intervjun pågick i cirka 30 minuter och andra intervjun cirka 40 minuter. Innan vi påbörjade intervjuerna bad vi deltagarna om ett verbalt samtycke efter att ha informerat dem om vår studie samt att intervjuerna spelas in för att sedan raderas så fort vårt arbete blivit godkänt. Deltagarna fick även tillfälle till att ställa frågor kring våra intervjufrågor, vår studie och vår empiriska undersökning (Denscombe 2019). En av informanterna frågade bland annat kring antalet informanter som skulle intervjuas, då vi förklarade att valet av att intervju endast två berodde på att vi ville komma in mer på djupet med våra informanter.

Vid intervjuerna valde vi att en av oss hade ansvaret att föra diskussionen framåt och ställa frågorna till informanten. Den andra av oss hade ansvar för att ta tiden

och anteckna deltagarnas svar. Båda hade ansvar för att ställa följdfrågor till deltagarna. Genom att vi delade upp rollerna jämnt kunde vi lättare vara uppmärksamma under våra intervjuer och undvika att tappa tråden. Vi valde även att spela in intervjuerna via mobilen för att sedan kunna lyssna igenom materialet och komplettera med de anteckningar som förts. Inspelningar kommer att hanteras konfidentiellt vilket innebär att de inte kommer avslöjas för andra informanter eller människor som står utanför forskningen. Inspelningarna kommer även att raderas så fort arbetet godkänts. Innan intervjuerna avslutades försäkrade vi oss om att deltagarna fått allt sagt genom att fråga dem om de hade något mer de ville ta upp eller funderade över (Denscombe 2019).

3.5 Bearbetning av insamlad data

Efter att intervjuerna genomförts med de båda informanterna bearbetade vi vår insamlade data genom att först och främst lyssna igenom de inspelade ljudfilerna och samtidigt anteckna sådant som vi inte hann skriva ner under själva intervjun. Därefter transkriberade vi de delar som var av relevans utifrån aktuella frågeställningar. För att spara tid och inte utföra en alltför tidskrävande transkription började vi med att utgå från en bastranskription. Detta är enligt Catrin Norrby (2014) ett sätt att bearbeta intervjuerna utan att transkribera exempelvis pauser eller enskilda ords uttal. Därefter kan man sedan gå tillbaka till inspelningarna och justera transkriptionen ifall detta skulle krävas (Norrby 2014). Ljudfilerna sparades på en säker lagringstjänst via högskolan och därefter användes endast det transkriberade materialet.

Intervjuerna analyserades genom en innehållsanalys som används vid exempelvis analys av texter där man vill fastställa kvantiteten av innehållet utifrån olika kategorier som man redan skapat (Alan Bryman, 2018). Vi valde att skapa kategorier utifrån våra frågeställningar och letade sedan efter innehåll i informanternas svar som passade bra till dessa kategorier. De olika kategorierna i resultatdelen blev alltså “definition”, “metod”, “motiv” och till sist “utmaningar”.

Innehållsanalysen inleddes med att vi läste lärarnas intervjusvar noggrant. Därefter riktade vi in oss på lärarnas svar gällande definition av begreppet kamratrespons. Sedan fokuserade vi på att hitta svar som visade lärarnas metoder i arbetet med kamratrespons. På liknande sätt letade vi efter svar angående lärarnas motiv. Vikt lades vid att leta efter detta kodord i intervjuens samtliga frågor och inte endast i de svar som var kopplade till motivfrågan. Denscombe (2019) menar att det är nödvändigt med en noggrann uppmärksamhet på texten för att koda de relevanta orden och meningarna. Vidare menar han att innehållsanalysen är mest lämplig när man har att göra med kommunikationsaspekter som utvecklas i riktning mot att vara påtagliga, direkta och enkla. Våra rubriker var av denna karaktär vilket gjorde det enkelt att finna svar och analysera. Slutligen fokuserade vi på vilka utmaningar lärarna ser. Utifrån det transkriberade materialet så analyserades de två informanternas svar och därefter sammanställdes materialet för att slutligen diskuteras i relation till tidigare forskning.

3.6 Etiska överväganden

Studiens syfte är att ta reda på hur två lärare arbetar med kamratrespons i sin skrivundervisning i svenskämnet i årskurs 4–6. Denscombe (2019) nämner de forskningsetiska fyra huvudprinciper vilket handlar om att deltagarnas intresse ska skyddas, deltagandet ska vara frivilligt och baserat på informerat samtycke, forskare ska arbeta på ett öppet och ärligt sätt med hänsyn till undersökningen samt att forskningen ska följa den nationella lagstiftningen. Vår forskning kräver ingen etikprövning då den inte omfattar sårbara grupper, känsliga ämnen, konfidentiell information, tillvägagångssätt som kan orsaka oro eller lidande eller annan kraftig fysisk ansträngning för deltagarna (Denscombe, 2019; Vetenskapsrådet, 2017)

För att skydda deltagarnas intressen och undvika att ingen av de deltagande ska lida fysisk eller psykisk skada kommer vi att skydda deras identiteter genom att ingen utav lärarnas arbetsplats eller kommun någon gång anges i vår studie. Deltagarna kommer heller inte namnges eller identifieras utan de kommer istället benämnas

som lärare A och lärare B. Vi har även sett till att respektera deltagarnas personliga integritet genom att vi undvikit olämpliga intrång som exempelvis känsliga eller personliga frågor under våra intervjuer. Detta har alltså funnits i åtanke vid skapandet av intervjufrågorna (Denscombe 2019).

För att deltagandet ska vara frivilligt och baserat på samtycke samt att vi ska ha kunnat arbeta på ett öppet och ärligt sätt har vi varit ärliga med våra informanter från början. Vi har gett deltagarna information om att vi just nu gör en studie, vad syftet med vår studie är och vad det är vi vill ha reda på med hjälp av våra intervjuer. Vi har också varit tydliga med att det är ett frivilligt deltagande och att deltagarna har fått avbryta när de vill.

4 Resultat och analys

Resultatredovisningen presenteras utifrån olika metoder, motiv och utmaningar. I detta inledningsavsnitt sammanfattar vi informanternas syn på kamratrespons men även deras definition av begreppet. Vi kommer att jämföra lärarnas svar för att få en fördjupad inblick i deras olika möjliga inställningar och arbete. Detta avsnitt inleds med en presentation av lärarnas definition av begreppet kamratrespons.

4.1 Lärarnas definition av begreppet kamratrespons

4.1.2 Lärare A:s definition av kamratrespons

Lärare A:s definition av begreppet kamratrespons är som hon säger “jag tänker att man (eleverna) ska dela med sig av sina kunskaper och ge tips”. Arbetet med kamratrespons sker regelbundet och det läggs in i varje ämnesområde - mer eller mindre. I årskurs fyra börjar hon enkelt för att successivt öka svårighetsgraden. Vidare berättar lärare A att det är ett kunskapskrav att eleverna ska kunna ge respons men hon bedömer detta först i årskurs sex vid betygssättningen. Hennes inställning till kamratrespons är positiv och det visas bland annat genom följande uttalande “Jag tycker att det är jätteviktigt och jättelärorikt, inte bara för skolan utan egentligen för hela livet - att man lär av varandra.”

4.1.3 Lärare B:s definition av kamratrespons

Lärare B definierar begreppet kamratrespons på följande sätt “Elever hjälper elever att nå ett mål. Så skulle jag vilja definiera det för det handlar ju om att de ska hjälpa varandra samtidigt som det stärker deras eget lärande [...] Ett slags samarbete där eleverna hjälper varandra.” Hon tar upp att hon ser på kamratrespons på två olika sätt. Det första är att eleverna som nämns ovan, samarbetar och det sker en naturlig och indirekt respons genom att de förhandlar med varandra språkligt utan att de direkt bedömer varandras texter. Hennes andra sätt att definiera begreppet på är när de får framföra synpunkter och ge tips på en annan elevs arbete. Lärare B låter eleverna träna sig på kamratrespons i årskurs 4 och 5 för att i årskurs 6 kunna bedöma deras förmåga att ge respons enligt kunskapskraven.

4.2 Lärarnas metoder

4.2.1 Lärare A:s metoder för arbete med kamratrespons

Lärare A inleder arbetet med kamratrespons i årskurs 4 och det första hon gör är att hon visar *Austins butterfly* för att synliggöra hur respons kan utveckla en bild. Det är Ron Bergers berömda Youtube-klipp från 2013 där 7-årige Austin med hjälp av sina kamraters respons förbättrar och utvecklar sin bild av en fjäril. John Hattie & Shirley Clarke använder det som ett exempel i sin bok *Feedback - så återkopplar du i klassrummet* (2019) för att förklara hur kamratrespons kan användas i skolarbetet. Därefter går lärare A vidare med enkla texter som hon och eleverna gemensamt utvecklar och förbättrar genom modellering. Arbetet påbörjas alltså gemensamt för att de sedan därefter arbetar i grupp för att eleverna slutligen ska kunna ge kamratrespons enskilt. Lärare A använder också som hon säger “små enkla saker” som *Two stars and a wish* vilket innebär att eleverna ska respondera på vad som kunde förbättra texten genom att säga två positiva saker och därefter en önskning. Hon använder en metod som hon kallar *magiska dörren* vilken går ut på att eleverna skriver varje vecka och ritar en bild till. De får sedan berätta om texten och bilden. Om de inte kommer igång att skriva kan de börja med att endast rita en bild och då kan det som läraren säger “lossna”. Hon ger uttryck för att variation är

bra. Andra sätt som lärare A använder sig av är cirkelmodellen som innebär att läraren först modellerar och sedan gör man tillsammans och slutligen enskilt. Hon använder även färdiga texter som de får öva sig på att förbättra med hjälp av redan given respons. Lärare A berättar också att ett sätt att arbeta med kamratrespons på kan vara att ta delar av en text eller att eleverna får fokusera på en aspekt när de ger respons.

4.2.2 Lärare B:s arbete med indirekt respons

Huvudsakligen arbetar lärare B med det hon kallar “indirekt respons”. Hon beskriver det på följande sätt:

Det kan vara att de har fått en skriv- eller läsuppgift av mig som de ska jobba med. Om det är en text till exempel och de har samma text så hjälps de ju åt med den. De bollar svar med varandra. Om den ena inte håller med den andra så ger de indirekt varandra respons. Om eleven säger “nej, det svaret håller jag inte med om att det är rätt”. Där blir det en slags respons. Samarbete och respons är kusiner enligt mig.

Genom att samarbeta med en skrivuppgift kan eleverna ge varandra tips och hjälpa varandra längs vägen berättar lärare B. Enligt henne är detta en form av respons och de båda begreppen samarbete och respons ligger nära varandra menar hon. Arbetet läggs ofta upp på detta sätt och eleverna får samarbeta mycket och hjälpa varandra. Vidare beskriver lärare B att hon ibland arbetar med mer traditionell form av kamratrespons där eleverna får skriva ett utkast, lämna över utkastet till en kamrat som får ge respons. Eleverna ska då berätta vad som var bra i texten och vad som kan utvecklas. Därefter återlämnas texten för fortsatt skrivande och förbättringar. I likhet med lärare A beskriver lärare B hur hon använder matriser som stöd vid kamratbedömning. Det kan vara att det står exakt vad de ska titta på i just den bedömningen. Ibland väljs ett visst moment i textskrivandet ut och vid ett tillfälle skrev de argumenterande texter.

Där skulle man då leta efter vissa språkliga knep som vi hade använt oss av och se om de kunde hitta det i kamraternas texter och då blev det ju respons på just det momentet i texten. Och det andra lämnade vi åt sidan liksom.

Enligt lärare B kan man gå in och bara bedöma vissa delar som i ovanstående exempel. Lärare B tillägger att hon använder *Two stars and a wish* ibland som en form av kamratrespons. Hon nämner även att hon arbetar med EPA-metoden fast baklänges.

EPA innebär att man först arbetar enskilt, i par och slutligen alla tillsammans. Men man kan ju också jobba tvärtom - APE. Att man börjar med något gemensamt och sedan jobbar man i par och sedan enskilt. Ofta när det handlat om skrivande så har vi börjat med något gemensamt i klassen som de sedan ska jobba med i par och sedan enskilt till slut och där kan man ju gå in och göra respons på varandra men att man utgår från det gemensamma.

Det lärare B säger innebär att arbetet med fördel kan inledas gemensamt och avslutas med det enskilda skrivandet. Metoden EPA går ju ut på att eleven först ska fundera själv men hon menar att det är positivt att börja tillsammans.

4.3 Motiv för att undervisa genom kamratrespons

4.3.1 Lärare A anger styrdokumentet och lärande genom interaktion

Som huvudsakligt motiv för arbetet med kamratrespons hänvisar lärare A kort till styrdokumentet "Ja, förutom att det står i styrdokumentet..." men betonar att hon anser att samspelets betydelse för lärande är av stor vikt. Hon säger att "Jag är övertygad om att vi lär oss bäst tillsammans och av varandra". Vidare framhåller hon att arbetet med kamratrespons bidrar till att elever kan få möjlighet att känna att de är bra på olika saker och att de kan lyftas genom respons. Ett annat motiv är att eleverna blir duktiga på att observera och att kamratrespons blir en form av "egenrespons" vilket hon förklarar på följande sätt:

Ibland kan kamratrespons bara vara att man får höra eller se varandras arbeten och utifrån det ta till sig tips. Det kan vara något som de andra hade gjort och de själv missat så det är en form av egenrespons att se hur andra gjort.

Innebörden av detta är att lärare A framhåller vikten av att eleverna får ta del av vad de andra har gjort för att få tips och ibland behöver det inte vara konstigare än så med kamratrespons. Hon framhåller att det inte behöver vara så komplicerat alla gånger.

4.3.2 Lärare B anger det gemensamma lärandet och kommunikationen

Huvudsakliga motiv för arbete med kamratrespons är enligt lärare B att eleverna lär sig av varandra, befäster sin egen kunskap, tränar sin muntliga och skriftliga kommunikation och de tränas i att uttrycka sina tankar och åsikter. Detta sistnämnda motiv kopplar hon till styrdokumentet:

De tränar sig också på att uttrycka åsikter och värderingar för det står ju mycket om det i läroplanen, att eleverna ska träna sig i det just för att föra fram sin egen åsikt. Så det är bra! Det är positivt! De trycker mycket på kommunikationen i läroplanen, att man ska våga uttrycka vad man tycker och tänker och stå för det. Och det här med demokratibegreppet som genomsyrar hela läroplanen. Då är det viktigt att man vågar och kan och vill kommunicera, så det gäller ju att försätta dem i så många kommunikativa övningar som möjligt. Och det är ju en tanke jag har också genom att jag låter mina elever samarbeta mycket för att just träna den kommunikativa förmågan och det gör man ju genom kamratrespons också.

Lärare B menar vidare att eleverna får möjlighet att som hon uttrycker det, "testköra" sin text och få hjälp att göra den bättre innan det är dags för henne att bedöma den. Följaktligen blir det en form av förarbete före lärarbedömning. Ett annat motiv är att det sparar tid och underlättar hennes arbete. Det ser vi inte som en huvudsaklig anledning att arbeta med kamratrespons men trots allt en positiv effekt. Vidare är ett motiv för lärare B är att hon ser kamratrespons som ett slags samarbete som träder i kraft först när eleverna har producerat någonting som sedan ska bedömas på något sätt. Mot denna bakgrund låter lärare B inte eleverna ge varandra direkt respons på varandras texter och därför får de istället samarbeta mycket med olika uppgifter. När eleverna samarbetar ser hon det därför som att de ger varandra en naturlig återkoppling. Lärare B illustrerar detta med följande

uttryck “enligt mig är samarbete och respons kusiner”, vilket enligt henne betyder att samarbete och respons har en tydlig och naturlig koppling. Mot bakgrund av detta ser hon samarbetet som en naturlig del av kamratrespons.

4.4 Utmaningar med kamratrespons

4.4.1 Lärare A anger elevernas osäkerhet, gruppstorlek och spridning

En utmaning som lärare A nämner är att det ibland kan vara svårt att få alla att känna sig duktiga. Ingen elev vill få fin respons och sedan inte kunna ge tillbaka respons på liknande sätt. Vidare hävdar hon att läraren måste tänka till och fundera över uppgifterna, hur de formuleras och inte minst vilka elever som ska respondera på varandra. Vissa grupper kan vara svårare än andra. Lärare A förklarar att det kan handla om att eleverna är osäkra på varandra och att de inte vill visa sina svaga sidor för varandra. Läraren behöver prata om att man lär sig av att misslyckas och att man måste öva för att texterna ska bli bättre. Vi upplever att lärare A överlag är positiv till arbete med kamratrespons och ser inte så många utmaningar utan mest möjligheter. Hon menar att gruppens storlek kan vara problematisk:

Den klassen jag har nu har för få elever, en del är osäkra fast de har gått ihop länge och de har en sådan stor spridning. Det är de elever som har sagt i sina utvecklingssamtal att de tycker att det är jättesvårt om de vet att de ska bli bedömda på den kamratrespons de ger och att det är ett kunskapskrav för samtidigt vill eleverna vara en schysst kompis.

Lärare A menar att gruppens storlek och sammansättning har betydelse och hon upplever att det är lättare att arbeta med kamratrespons när hon har fler elever. Dessutom menar hon att eleverna kan känna sig obekväma med att bedöma en kompis.

4.4.2 Lärare B anger risk för maktutövning och brist på kunskap

En svårighet lärare B nämner är hon kan uppfatta kamratrespons som en liten form av maktutövning. Det skapar en form av maktposition som hon tycker man behöver vara observant på och som ska “skötas på rätt sätt”.

Och här pratar vi då om barn som ska bedöma varandras arbeten. Då gäller det verkligen att det blir bra så att det inte blir att de sitter där och kastar skit på varandra istället och då säger taskiga kommentarer och att de blir sårade /.../ Jag kan se saker som är bra med det men jag kan också se faror och risker. Om det inte är väl genomtänkt hur man lägger upp det och att man förbereder eleverna mycket på hur responsen ska gå till.

Lärare B menar att det finns en risk att eleverna inte klarar av att ge positiv respons och att de istället bara ser det negativa vilket kan leda till att eleverna mår dåligt. Hon framhåller därför vikten av att förbereda dem på hur de ska ge respons. En annan svårighet som lärare B reflekterar över är om den eleven som ger respons inte har tillräcklig kunskap och ger “fel” respons. Vidare säger hon att kamratrespons “absolut kan vara ett led på vägen mot målet”. Sist men inte minst betonar läraren att man måste fundera över syftet med responsen och hon menar att syftet med kamratrespons måste styra hur eleverna sätts ihop i par.

4.5 Sammanfattning av resultat

Lärare A och B har flera gemensamma nämnare men de skiljer sig ändå något åt när det gäller inställningen till kamratrespons medan själva definitionen är likartad. Lärare A:s definition är “att eleverna genom kamratrespons delar med sig av sina kunskaper och att de ger tips till sina kamrater” och på liknande sätt säger lärare B “elever hjälper elever att nå ett mål.” Lärare A ser värdet av att eleverna hjälper varandra och lärare B betonar även att eleverna stärker sitt eget lärande genom kamratrespons. Vidare är lärare A positivt inställd till att arbeta med kamratrespons även om hon inte har gjort det så mycket med den klass hon har just nu. Hon menar att det inte passar i alla grupper beroende på klassens sammansättning och storlek. I den aktuella klassen finns för stor kunskapsspridning enligt lärare A och hon upplever att det inte passar med kamratrespons beroende på det stora glapp som finns eleverna emellan. I andra grupper arbetar regelbundet och målmedvetet med kamratrespons och hon börjar direkt i årskurs 4 med grundläggande övningar. I varje ämnesområde hon arbetar med lägger hon in kamratrespons.

Lärare B vill betona att arbeta med samarbete, kommunikation och muntlig förhandling kring elevers texter är en form av kamratrespons som hon kallar "indirekt" respons. Hon arbetar med det hon kallar "den vanliga" typen av kamratrespons också men hon verkar inte vara lika positiv till detta om man jämför med lärare A. Lärare B ser faror och svårigheter som kan uppstå om inte kamratresponsen förbereds rätt och om eleverna inte är snälla mot varandra. Gemensamt för de båda är att de använder vanliga responsmetoder som "Two stars and a wish", matriser, cirkelmodellen med mera. Båda hänvisar till styrdokumentet men lärare B lyfter fram vikten av att elever tränas i att stå för sina åsikter och att kommunicera dem. Hennes koppling till demokratifostran är betydligt mer uttalad.

5 Diskussion och slutsats

I det här avsnittet diskuterar vi vårt resultat. Avsnittet avslutas med en diskussion kring resultaten och slutsatsernas relation till konsekvenser för lärarprofessionen och undervisningens praktik.

5.1 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen är uppdelad i avsnitt som motsvarar studiens frågeställningar. Definitionen av begreppet kan se ut på olika sätt beroende på olika utgångspunkter. En utgångspunkt är den som tar upp respons som en formativ återkoppling som inte specifikt har med skrivande att göra. Lärare B utgår i stora delar från denna utgångspunkt när hon definierar kamratrespons. En annan definition tar utgångspunkt i kamratrespons som en del i det processinriktade skrivandet där syftet är att eleverna stödjer varandra i arbetet med sin egen textproduktion. Lärare A utgår från detta synsätt i sin definition och sitt sätt att arbeta med kamratrespons. Vi menar att man kan se på kamratrespons på olika sätt och det kan finnas en mängd olika metoder och motiv. I vår studie upptäckte vi att våra två lärare hade vissa likheter i sitt sätt att arbeta men också stora skillnader i syfte.

5.1.1 Metoderna innebär utmaningar och möjligheter

Undersökningens lärare är positivt inställda till att arbeta med kamratrespons men de gör det till stor del på olika sätt. När lärare A beskriver sin genomtänkta undervisning med start i årskurs 4 och därefter en tilltagande progression i responsarbetet slås vi av hur genomtänkt hennes arbete är. Hennes tanke är att använda kamratrespons som en del i det processinriktade skrivandet där syftet är att eleverna stödjer varandra i arbetet med sin egen textproduktion. Eleverna tränas i att ge och ta emot respons från sina kamrater vilket vi tycker är positivt. Lärare A arbetar metodiskt med kamratrespons för att eleverna ska ha tillägnat sig den kunskapen i slutet av årskurs 6. Hennes sätt att arbeta vilar på sociokulturella teorier där Vygotskij är tongivande. Vid närmare analys och reflektion upptäcker vi att lärare B har en djupt liggande tanke med sitt sätt att arbeta med kamratrespons. Hennes metoder bygger på ett annat sätt att se på kamratrespons och hennes sätt att värdera kommunikationen mellan eleverna handlar inte endast om det skrivna ordet utan lika mycket det muntliga samtalet.

Lärare B arbetar med "indirekt respons" då eleverna får samarbeta kring texter. Enligt Tjernberg (2018) är det viktigt att eleverna får möjlighet att få pröva det de har skrivit genom att de får läsa upp det, samtala kring det och utbyta tankar. Vi ser i vår studie att båda lärarna gör på detta sätt och det stämmer väl överens med den forskning som finns, men vi drar ändå slutsatsen att lärare B har en dialogisk grundsyn och hennes arbete vilar mest på de dialogiska teorierna. Hoel (2000) menar att arbete i responsgrupper i första hand inte är en metod för att lära sig skriva. Hon framhåller lärprocessen där texter, språk och mänsklig interaktion är i fokus. I centrum står elevernas texter men det är dialogen kring dessa som utvecklar elevernas tankar och därmed också språket. Även Randahl (2014) konstaterar att elevers skrivprocesser bygger på en inre och en yttre dialog och i samspel kommer elevens text att bära spår av dessa dialoger. Lärarna framhåller dialogen, kommunikationen och interaktionen mellan elever även om de inte direkt nämner begreppen. De beskriver det istället med egna ord.

5.1.2 Motiven är kommunikation och interaktivt lärande

Enligt Dysthe (1996) ska inte skrivandet ses som ett mål, en produkt eller en kunskap i sig utan som en process där syftet är att utveckla kunskaper och tankar. Ett motiv för att arbeta med kamratrespons är att eleverna får utveckla sina tankar och sina kunskaper i samspel. Den sociokulturella teorin har denna teoretiska utgångspunkt som innebär att lärande och utveckling sker i samspel mellan människor.

Lärare B trycker på att samarbete och respons hör ihop. Hennes motiv är att hon vill ta tillvara elevernas kunskaper och frågor. Lärare A anser också att eleverna lär tillsammans och av varandra. Här kan vi se att det finns en tydlig samstämmighet mellan det vi sett i vår undersökning kopplat till den tidigare forskningen. Lundgren, Säljö & Liberg (2014) ser lärande och kunskapsbildning som en gemensam process i vilken vi lär av och genom varandra. När eleverna får ta del av varandras idéer och tankar vidgas deras tankevärld (Sandström-Madsén, 2007). Gemensamt för lärarnas svar gällande motiv är att de menar att kamratrespons kan lyfta elever genom att de får höra positiva saker från kompisarna. Elevernas styrkor kommer till användning genom kamratrespons vilket en av lärarna lyfter fram som en betydelsefull möjlighet i elevernas textarbete.

5.1.3 Vikten av en genomtänkt undervisning med kamratrespons

Vårt resultat visade att ett problem med kamratrespons kan vara att träna eleverna i att kunna lyfta upp de goda kvaliteterna. En viktig slutsats som kan dras är därför betydelsen av att responsen ges på ett positivt sätt. Detta är något som lyfts fram av Hoel som helt avgörande för att skapa motivation och en trygg atmosfär i klassrummet. Berömmet bör vara konkret och uppriktigt för att få god effekt. Det framgår hur viktigt det är att det är en trygg atmosfär i klassen så eleverna inte ska känna att det är obehagligt och jobbigt att ge och ta emot respons. Båda lärarna pekar på vikten av att förbereda sig som lärare och verkligen tänka igenom detta när man arbetar med kamratrespons (Hoel 2000).

Båda lärarna nämner att de ibland använder bedömningsmatriser i arbetet med kamratrespons. Det är något som Jönsson (2017) tar upp som ett sätt att förbättra och stödja responser. Dessa matriser stödjer eleverna på så sätt att de består av information och förtydligande kring vilka kvaliteter eleverna förväntas genomföra i sin uppgift. Matrisen ger de förutsättningar som behövs för att kunna arbeta med kamratrespons och kamratrespons ger eleverna chans till att förstå vad de olika beskrivningarna i matrisen betyder. Jönsson menar därför att det sällan ger några effekter på elevers prestationer om läraren endast delar ut en matris till dem då de inte förstår den information som matrisen innehåller. På samma sätt blir det svårare för elever att arbeta med kamratrespons om de inte har någon förståelse kring vilka bedömningskriterier som gäller. Detta är något som vi anser att man måste ta i beaktning när man använder matriser.

5.2 Slutsats

Genom vår studie har vi satt ljus på arbete med respons i skrivundervisningen i årskurs 4–6 vilket är en del av kunskapskraven i årskurs 6. Syftet med vårt examensarbete har varit att belysa hur två lärare arbetar med kamratrespons i sin skrivundervisning i svenskämnet i årskurs 4–6. Vi vill bidra med ökad kunskap kring kamratrespons som en del av skrivprocessen vilket ännu inte är ett tillräckligt utforskat område. Vi visar genom vår studie att kamratrespons har olika innebörd och att sättet att arbeta med kamratrespons varierar mellan olika lärare men också att det går att variera genom olika arbetssätt och arbetsformer. En annan slutsats är att för att lyckas med kamratrespons behövs en genomtänkt planering. För vår del innebär det att vi genom vår studie ökar den redan stora kunskapsbanken gällande samtalets och det sociala samspelets betydelse vilket ytterligare stärker betydelsen av att undervisa utifrån att lärande sker i socialt samspel. Vår studie belyser den komplexa aktivitet som rent kognitivt äger rum när vi skriver och vi har själva tagit del av kamratrespons när vi regelbundet har responderat på våra kamraters arbeten och fått ta del av andras respons för att komma vidare i skrivprocessen. Genom studien har vi fått ökad kunskap kring hur vi kan arbeta med kamratrespons vilket

är något som vi kommer att göra. Vi har fått redskap att kunna välja det bästa sättet för just den elevgrupp vi har och vi kommer att göra medvetna val utifrån det. Vi tar med oss att kamratrespons kräver en noga genomtänkt planering och medvetna val för att undvika de svårigheter som kan uppstå vilket vi sett genom vår studie. Elever måste känna sig trygga och de måste också få lära sig att använda responsredskapen som till exempel matriser eller hur man ger positiv återkoppling. Vi vill inte bara arbeta med kamratrespons för att våra styrdokument säger det, utan för att vi är övertygande om att det stärker lärande på olika sätt.

5.3 Metoddiskussion

Utifrån vårt syfte och våra frågeställningar valde vi en kvalitativ arbetsmetod och genomförde intervjuer med två lärare. Vi ville genom att endast använda två informanter gå på djupet med deras sätt att se på kamratrespons och vi anser att vi lyckades till viss del. Vi hade kunnat ställa fler följdfrågor och vi hade kunnat låta dem tala mer fritt. Det vi inte visste vid starten av undersökningen var att de hade olika sätt att använda kamratrespons och att vi inte kom så djupt med att studera skrivprocesserna i den mån vi från början trodde. Sammanfattningsvis är vi till viss del nöjda med vårt metodval. I just denna studie passade våra två informanter bra in och de kunde ge oss två olika sätt att se på och arbeta med kamratrespons. Slutligen bedömer vi att vi har kunnat besvara våra forskningsfrågor på ett tillfredsställande sätt och vi anser att vårt resultat är trovärdigt.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

Ett förslag på fortsatt forskning är att ta del av elevers perspektiv och deras uppfattning gällande kamratrespons. Ett förslag är att observera undervisning med kamratrespons och dokumentera hur elever uppfattar undervisningen.

Referenser

- Bakhtin, Michail (1997). *Frågan om talgenrer*. I: Hættner Aurelius, Eva & Thomas Götselius (red.). *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur
- Berggren, Jessica (2013). *Bedömning som lärande: Vad elever kan lära sig genom att ge feedback*. Tidskrift 14. 45-53.
<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/view/106>
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (upplaga 3 ed.). Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Hattie, John & Clarke, Shirley (2019). *Feedback - så återkopplar du i klassrummet*. (1 utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Åsa (2017), *Formativ undervisning: utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Forskning om undervisning och lärande - En internationell och nationell översikt (Huvudrapport från CARL-projektet)*. Skriftserie, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. 2012:8.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: Så gör du när vi pratar med varandra* (3., (rev.) uppl. ed.). Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 upplagan Lund: Studentlitteratur.
- Lokensgard Hoel, T. (2001) *Skriva och samtala*. (1. utg.). Malmö: Studentlitteratur.

Lundgren, Säljö & Liberg (2014) *Lärande skola bildning*. (3 utg.). Stockholm: Natur & Kultur.

Jönsson, Anders (2017), *Lärande bedömning*. 4 upplagan. Malmö: Gleerups

Skolverket (2019), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. 6 upplagan. Stockholm: Skolverket

Strömquist, Siv (2014) *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. 7 upplagan. Gleerups utbildning AB

Strömquist, Siv (2007) *Skrivprocessen*. 3 upplagan. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Hämtad från: <https://www.vr.se/>

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos



Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Beskriv vad kamratrespons innebär för dig. Hur skulle du definiera kamratrespons?
2. Vad anser du om kamratrespons?
3. Hur arbetar du med kamratrespons? Kan du beskriva hur det går till? Hur ser arbetsgången ut? Utgår du från någon särskild metod eller modell som du kan beskriva?
4. Får eleverna träning i att ge kamratrespons? Om ja, kan du beskriva hur det går till. Använder du dig av anonym eller icke-anonym kamratrespons?
5. Hur ofta arbetar eleverna med kamratrespons i svenskämnet under ett läsår?
6. Kan du beskriva vad du anser är positivt med kamratrespons?
7. Kan du säga något som kan vara svårt med kamratrespons?
8. Hur upplever du att eleverna uppfattar arbetet med kamratrespons? Vad tycker de är svårt/lätt?
9. Kan du beskriva hur du anpassar arbetet med kamratrespons utifrån elevernas ålder och/eller erfarenhet av kamratrespons? Finns det någon tanke om progression i arbetet med kamratrespons?
10. Vilken erfarenhet har du av muntlig kamratrespons? Beskriv hur det går till.
11. Varför arbetar du med kamratrespons? Vilka är dina motiv för att arbeta med detta?
12. Hur många år har du undervisat i ämnet svenska?
13. Vilka årskurser arbetar du med?
14. Vilken utbildning har du?