

ÅBO AKADEMI

# Klasslärares syn på kamratrespons i skrivundervisningen

---

**Cassandra Röblom**

Avhandling för pedagogie magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2020

<p>Författare</p> <p>Röblom, Cassandra</p>	<p>Årtal</p> <p>2020</p>
<p>Arbetets titel</p> <p>Klasslärares syn på kamratrespons i skrivundervisningen</p>	
<p>Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik</p> <p>Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.</p>	<p>Sidantal (tot.)</p> <p>59 (67)</p>
<p>Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts</p> <p>Projekt Skrivstöttning</p>	
<p>Abstrakt</p> <p>För att kunna ta emot och ge givande respons bör en person utveckla en sådan förmåga från en tidig ålder. Respons är någonting som en person aldrig kommer att komma undan, varken i skolan eller i arbetslivet. Respons är en förutsättning för att en person ska kunna utvecklas. Genom att en person stötts i hur respons kan ges och tas emot i ett tidigt skede av livet, så kan det användas rikligt i en vuxen ålder. Hur lärare använder sig av kamratrespons är därför ett essentiellt ämne med tanke på att responsen är det som lägger grunden för elevernas förståelse av responsgivning.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka vad verksamma lärare har för erfarenheter och uppfattningar av kamratrespons i skrivundervisningen. Avhandlingen är en kvalitativ intervjustudie. En halvstrukturerad intervjuguide har använts. Informanterna som deltog är verksamma lärare i årskurserna 1–6 och har arbetat som klasslärare mellan ett och 27 år.</p> <p>Resultaten visar att lärare i kamratresponsen hjälper till med att utveckla elevernas förståelse för hur eleverna ska ge respons. Elevernas kompetens att ta emot responsen är en trappstege var de utvecklar sin förståelse desto oftare de ger och tar emot responsen. Eleverna lär sig att utveckla sitt skrivande genom responsen som kompisen givit. Lärarna fungerar som de stöttande faktorerna som håller ihop elevgruppen, som hjälper eleverna att utveckla sitt responsgivande och att ta emot kritiken. Lärarna har tillgång till egna medel i undervisningen beroende på elevgruppen. Lärarna är mycket positiva till kamratresponsen och anser att den kan bidra till mycket för elevernas förståelse för sitt eget skrivande och klasskamraternas uppsatser. Det viktigaste är att lärarna plockar fram det positiva i elevernas skrivande och lägger fokus på det som eleverna lyckas bra med. Det finns utmaningar med kamratresponsen, som bland annat tidsplanen. Lärarnas väg att stötta eleverna att förstå hur lärarna ger en givande kamratrespons är lång. För att lärarna ska kunna utveckla elevernas kompetens krävs det att kamratresponsen utförs regelbundet och att ett kontinuerligt stöd finns från lärarnas sida. Lärarna anser att kamratrespons är mycket viktigt och att eleverna behöver det för elevernas framtida yrkesval.</p>	
<p>Sökord / indexord enl.thesaurus</p> <p>Kamratrespons, skrivundervisningen, respons, peer review, writing assignment, feedback</p>	

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Projekt skrivstöttning.....	3
1.3 Respons enligt läroplanen 2014 .....	4
1.4 Disposition .....	4
2 Skrivstöttning.....	5
2.1 Tidigare forskning om stöttning.....	5
2.2 Skrivstöttningsstrategier .....	7
2.2.1 Cirkelmodellen.....	8
2.2.2 Processinriktad skrivundervisning .....	9
3 Respons.....	11
3.1 Definition av respons .....	11
3.2 Formativ bedömning.....	13
3.3 Kamratrespons .....	15
4 Metod.....	18
4.1 Precisering av syftet.....	18
4.2 Fenomenografi .....	18
4.3 Intervju som datainsamlingsmetod .....	19
4.4 Genomförande och finande av informanter .....	21
4.5 Bearbetning av data.....	22
4.6 Avhandlingens etik .....	24
5 Resultatredovisning .....	27
5.1 Lärarens tankar om användningen av kamratrespons i skrivuppgifter .....	27
5.2 Lärares skrivdidaktiska strategier i skrivuppgifter i relation till kamratrespons .....	35
5.3 Lärares förberedelser inför arbetet med kamratrespons.....	39

5.4 Sammanfattning av resultat.....	45
6 Diskussion .....	47
6.1 Resultatdiskussion .....	47
6.2 Metoddiskussion .....	53
6.3 Förslag till fortsatt forskning .....	55
6.4 Konklusion.....	56
Litteratur .....	57
Bilagor	
Bilaga 1: Intervjuguide	
Bilaga 2: Infomail till rektorer på olika skolor	
Tabeller	
Tabell 1. Resultatöversikt.....	46

# 1 Inledning

*Inledningsvis ges i första kapitlet en introduktion till vad avhandlingen handlar om. Bakgrunden till avhandlingen och dess syfte presenteras. I kapitlet beskrivs även avhandlingens struktur.*

## 1.1 Bakgrund

Idag skrivs det mer än vad det någonsin har gjorts förut. Printad text finns överallt och vi bär konstant med oss ett föremål som förmedlar skriven text, nämligen smarttelefonen. Ändå är det endast en liten del av jordens befolkning som skriver det vi läser i bland annat tidningar, datorer och telefoner. Det finns tillfällen när vi endast skriver korta sms till en kompis, ett vykort åt en släkting eller en inköpslista. Vi skriver och läser säkerligen någonting varje dag, vare sig det är en längre text eller ett kortare budskap. Skrivundervisningen i skolan förutsätter därför en grundläggande vardagskompetens för alla som vill kunna kommunicera med varandra på ett sofistikerat sätt. (Lundberg, 2008.)

Att kunna skriva innebär inte endast ord och meningar i en grammatisk korrekt och rättstavad form. Det grundar sig även i hur vi lär oss kommunicera med varandra (Lundberg, 2008, s. 7). Språket gör det möjligt för oss att kunna uttrycka oss, att kunna koppla samman olika aspekter, lyssna till varandras åsikter och argumentera för det som vi tycker är rätt eller fel (Hoel, 2003, s. 279). Kommunikationen, både den skriftliga och den muntliga, gör så att vi kan föra fram våra idéer och tolkningar. Men det innebär även att vi ska kunna kommunicera så att mottagaren uppfattar vad det är som vi säger eller skriver (Lundberg, 2008, s. 7–8.) Skolans undervisning bidrar till att eleverna lär sig kommunicera både muntligt och skriftligt. Det skriftliga språket bidrar till elevers förmåga att kunna tala klart och tydligt. Genom att tydliggöra språket kan vi utnyttja den kunskapen för att undersöka våra tankar och få en klar bild av dem. Vi kan se kopplingar inom olika teman och aspekter och upptäcka skillnader i helheter (Hoel, 2004, s. 279).

Formativ bedömning är ett sätt att undersöka och ta reda på var eleven befinner sig i undervisningen. Den formativa bedömningen bidrar till den kunskap lärare samlar till sig om vad eleverna i klassen kan eller inte kan (Kornhall, 2018, s. 160). Fortsättningsvis skriver Kornhall (2018, s. 163) att undervisningen ska basera sig på elevernas kunskaper och förståelse.

Undervisningen kan således skräddarsys för eleverna. Den formativa bedömningen utgör en viktig del av undervisningen eftersom det är resultatet från bedömningen som avgör elevernas kunskapsnivå.

Kamratrespons är en form av formativ bedömning som har börjat användas mer frekvent speciellt i den högre utbildningen (Sivenbring, 2017). Elever som har möjligheten att utvärdera sin klasskompis arbete tar på sig rollen som läsare och kan från det perspektivet utveckla en bredare förståelse för kommunikativa verktyg som behövs för att analysera texter (Philippakos, 2017). Sivenbring (2017) menar även att kamratresponsen underlättar det pedagogiska arbetet genom att läraren handleder eleverna i uppgifterna från ett lärarperspektiv som ger eleverna en teknik för bedömning. Alltså är en del av det centrala hos kamratresponsen att eleverna får ta lärarrollen och förmedla respons till sina klasskompisar och därav även få en förståelse för hur läraren formar bedömning och respons. Detta anser Sivenbring (2017) är ett bra sätt för eleverna att förstå hur läraren granskar elevernas uppgifter och utgående från det kan eleverna arbeta vidare med framtida uppgifter på bästa möjliga vis.

Kamratrespons är ett bra tillvägagångssätt för att föra fram stöttning bland eleverna. Genom att eleverna granskar och behandlar varandras texter kan de utnyttja den formen av respons till att berömma varandras positiva sidor och lyfta fram det som klasskompisen är extra duktig på (Sivenbring, 2017).

Frågan om vad klasslärare har för erfarenheter, åsikter och tankar kring kamratrespons i skrivundervisning blev intressant för mig i och med läroplanens referens till den formen av respons. Under ämnespraktiken, som jag deltog i under mitt fjärde studieår, fick jag ta del av kamratrespons i läsundervisningen. Eleverna lyssnade till varandra då de läste och skulle fylla i ett papper med *två stjärnor och en önskan*. Denna form av respons var inte ny för mig, men jag hade aldrig upplevt responsen i praktiken. En liknande form av respons intresserade mig i skrivundervisningen då jag introducerades till projekt *Skrivstöttning*.

En förhoppning om att forskning kring kamratrespons i skrivundervisningen kan ge en bredare förståelse för eventuella hinder eller motiverande faktorer anslöt sig till intresset. Genom att undersöka klasslärares åsikter kan jag utgå från dem för att förstå kamratresponsen i skrivundervisningen. Det ger även en bild av vad lärare anser om kamratrespons och hur de upplever att eleverna bemöter uppgiften. Därför tycker jag att det är intressant att intervjua klasslärare som använder sig av kamratrespons. Det bidrar till min kunskap om kamratrespons och ger mig ett nytt perspektiv på hur det fungerar i ett klassrum.

Ett personligt intresse för skrivande finns i bakgrunden till denna avhandling. Jag har alltid tyckt om att skriva och jag ser det som en stor del av den jag är. Dock har jag alltid varit tillbakadragen och blyg då det kommer till respons. I framtiden hoppas jag att jag ska kunna förmedla positiv och givande respons till mina elever och att även de kan stötta varandra i skrivandet.

Syftet med avhandlingen är att skapa en större förståelse för klasslärares erfarenheter och uppfattningar av kamratrespons i skrivundervisningen. Avhandlingens fokus är att skapa en förståelse för hur lärare tänker kring kamratrespons i undervisningen, hur de lyfter fram elevernas respons till varandra och hur de uppfattar att kamratresponsen fungerar i deras klassrum. Orsaken till att syftet fokuserar på lärarens perspektiv är att lyfta fram hurdana resonemang verksamma lärare har kring att arbeta med responsgivning i praktiken i klassrummet.

## **1.2 Projekt skrivstöttning**

Denna avhandling görs inom projektet *Skrivstöttning* som är ett nytt projekt som började hösten 2019. Projektet fokuserar på att undersöka och forska kring hur lärare kan stötta eleverna i deras skrivuppgifter i varierande språkmiljöer och med speciellt fokus på elever i årskurs 7–9. *Skrivstöttning* är en fortsättning på projektet *Skrivkompetens* som pågick under åren 2014–2018.

*Skrivstöttning* undersöks i fyra olika språkmiljöer, med målet att utveckla skrivpedagogiken och förståelsen för denna. Projektet är ett samarbete mellan verksamma lärare och forskare i Finland och Sverige med. Deltagare i forskningen är lärare vid Åbo Akademi i Finland och vid Umeå universitet samt Stockholms universitet i Sverige. Målet med projekt *Skrivstöttning* är att utveckla skrivpedagogiken i varierande språkmiljöer. Projekt *Skrivstöttning* fokuserar på hur lärare kan stötta eleverna i deras skrivprocess samt vilka former av stöd och strukturer som lärare kan använda sig av. Det *Skrivstöttning* strävar efter är att skapa en utveckling av skrivstrategier för elever som har svenska som förstaspråk och andraspråk. *Skrivstöttning* har en egen hemsida (<https://skrivstottning.wordpress.com/>), där mer ingående information kring projektet hittas.

I och med att jag varit med i detta projekt har jag fått möjlighet att delta i ett internationellt möte med personer i projekt *Skrivstöttning*. Under mötet diskuterades det möjligheter med projektet.

Jag har även fått arbeta tillsammans med två aktiva personer inom projektet, Ria Heilä-Ylikallio och Camilla Rosvall, som har fungerat som min handledare respektive bihandledare under arbetet med avhandlingen.

### **1.3 Respons enligt läroplanen 2014**

Läroplanen, eller Utbildningsstyrelsens styrdokument, är en central del av undervisningen i Finland och är därav en relevant källa att ta upp i avhandlingen. En redogörelse för vad *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* skriver om responsgivning och kamratrespons i årskurserna 1–6 lyfts fram. Vad gäller arbetet med respons står det i läroplanen (2014) att eleverna ska uppmuntras till att kunna ge respons till andra och utvärdera varandra.

Läroplanen (2014) beskriver bedömningen i årskurs 1–2 som en form av aktiv diskussion där både läraren och eleven deltar och är aktiva. Det framkommer även att det är elevernas kommunikativa färdigheter och den verbala uttrycksförmågan som bör vara i fokus för responsgivandet, dessa tillsammans med elevens enskilda utveckling av både läs- och skrivfärdigheter. Responsen ska grunda sig på elevens styrkor och hur eleven har utvecklats. I årskurs 1–2 ska responsen presenteras som positiv och sporrande för eleven och denna form av respons ska ges på ett mångsidigt sätt som beskriver elevens förståelse för språket.

Responsen i årskurserna 3–6 ska fokusera på elevens läs- och skrivutveckling (LP, 2014). Eleverna ska utveckla ordförrådet och sin kompetens att kommunicera både skriftligt och verbalt. Responsen ska ges mångsidigt och konkret. Eleverna ska även kunna utvärdera både sitt eget arbete och sina klasskamraters. I slutet av årskurs 6 ska eleverna kunna ta emot och ge respons på sitt eget arbete och andras (LP, 2014).

### **1.4 Disposition**

Följande två kapitel baserar sig på tidigare forskning och kunskap relaterad till avhandlingens tema. Det andra kapitlet ger en beskrivning av skrivstöttning och stöttning och det tredje kapitlet fokuserar på respons. Efter teorikapitlen presenteras metoden för avhandlingen och argument för varför en kvalitativ intervjustudie är relevant. Sedan beskrivs resultatet utgående från intervjuerna som utförts, varefter resultatet slutligen diskuteras i relation till tidigare forskning och teorier.



## 2 Skrivstöttning

*Första delen av teorin i avhandlingen presenterar innebörden av skrivstöttning. Först definieras stöttning och sedan beskrivs olika sätt hur lärare kan stötta eleverna. Avsnitt 2.2 beskriver olika typer av skrivstöttningsstrategier som är fungerande i skolmiljöer.*

### 2.1 Tidigare forskning om stöttning

Stöttning definieras i Gibbons och Samuelsson (2006, s. 29) som då en person ger en annan person ett tillfälligt stöd då det behövs. Att stötta någon innebär att en person för fram någonting nytt för någon annan. En person hjälper någon annan att utvecklas utgående från vad hen redan kan. I ett lärarperspektiv innebär stöttning att läraren fungerar som ett stöd för eleven som eleven kan använda sig av då hen känner att hen behöver hjälp. Hjälpen ska sedan utvecklas tills eleven känner att hen kan stå på egna ben och tackla uppgiften självständigt. (Gibbons & Samuelsson, 2006, s.29.)

Med engelskans ”*scaffolding*” menas en tillgänglighet av strategier som lärare delar med sig av till elever för att de ska utveckla sitt skrivande (Tjernberg, 2016, s.34). Enligt *Great School Partnership* (2015) definieras scaffolding som en variation tekniker som används för att utveckla eleverna att förstå nya saker och att växa som personer. Scaffolding kan föreställas som en byggsats, där det krävs temporärt stöd under den tiden som byggnaden byggs, men som sedan inte behövs längre då byggnaden väl står (Sahlin, 2015, s. 17).

Scaffolding är en del av den närmaste, proximala, utvecklingszonen som är en term av Vygotskij. Den närmaste utvecklingszonen innebär den delen av lärandet när eleverna besitter tillräckligt mycket kunskap för att kunna ta till sig ny information i relation till det aktuella ämnet. Då eleven sedan tagit till sig den nya informationen och läraren handlett eleven med tillräckligt mycket stöd, kan eleven klara av uppgifterna självständigt. Läraren ska kunna utmana eleven på elevens egen individuella nivå och ändå inte utmana eleven med för svåra uppgifter eftersom det kan bidra till att eleven inte tar till sig av informationen. Läraren bör hitta vad som passar åt eleven så att eleven förstår och kan utmana eleven tillräckligt mycket för att eleven inte ska bli uttråkad. (Tjernberg, 2016, s. 34–36.)

Nottingham (2017, s. 28) poängterar att ifall eleven utövar någonting som eleven redan är bekväm med och kan, så övar eleven. Ifall eleven däremot vill lära sig någonting nytt krävs det att eleven stiger ur den zon där eleven känner sig bekväm och läraren litar på att eleven går framåt med det stöd eleven får. Vygotskij utvecklade förståelsen för hur barn lär sig bäst och

menade att barnen utvecklar sin förståelse genom interaktion och samspel med andra (Sahlin, 2015, s. 15). Ett citat av Vygotskij som är centralt för den närmaste proximala utvecklingszonen är: *Det ett barn i dag kan göra med stöd, kan hon eller han göra på egen hand imorgon.* (Sahlin, 2015, s. 15).

Stöttning betyder inte att läraren förenklar en uppgift för en specifik elev. Ifall läraren skulle förenkla uppgiften innebär det att eleven aldrig utvecklar sin närmaste utvecklingszon och stannar i bekvämligheten hela tiden. Det gäller att som lärare utmana eleverna så att de behåller sin motivation och vilja att komma vidare utan att utmana dem för mycket så att de tappar gnistan att vilja lära sig. Uppgifterna och stöttningen ska kunna gå hand i hand för varje enskild elev så att hen känner att hen lär sig någonting nytt och på samma gång får den stöttning som hen behöver. Det viktigaste med stöttning är framför allt att läraren minskar på stöttningen gradvis så att eleverna lär sig stå på egna ben. (Sahlin, 2015, s.18).

Gibbons och Samuelsson (2006, s. 100) beskriver stöttning av elevers skrivutveckling som en långvarig process. Pedagogerna ska ta i beaktande att eleverna inte kan lära sig någonting som de inte har en förståelse för. För att stötta eleverna bäst i deras skrivutveckling bör lärarna planera och presentera skrivuppgifter som är bekanta för dem sedan tidigare och utgående från det utvecklade nya metoder och strategier att utmana eleverna med. Eleverna ska spöras med kontinuerligt stöd från läraren. Stödet som läraren ger ska hjälpa eleverna att självständigt kunna avsluta skrivuppgiften med bästa möjliga resultat. (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 100.) Tjernberg (2016, s. 35–36) menar även att läraren ska kunna utmana eleven tillräckligt för att upprätthålla ett intresse och ändå kunna ge tillräckligt med stöd för att eleven ska kunna ta till sig ny kunskap.

För att lärare bäst ska kunna bidra till elevernas skrivutveckling måste lärare först ta reda på vad de kan från förut (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 105; Hoel, 2003, s. 288). Utgående från elevernas tidigare kunskaper kan lärare sedan stötta deras fortsatta arbete genom att bidra med uppgifter som bygger på det som de kan från tidigare och därav anpassa undervisningen efter det. Gibbons och Samuelsson (2006, s. 105.) menar även att lärare inte måste lägga extra tid på bedömningen av elevernas tidigare kunnande och att det kommer automatiskt under tiden som läraren undervisar eleverna. Hoel (2003, s. 288) menar att potentialen för inläring hos elever ligger i den nära utvecklingszonen. I den närmare utvecklingszonen kan lärare bidra med funktioner som kan fungera som hjälpmedel för varje enskild elev, såsom bilder eller små hjälpord till texten. Också Tjernberg (2016, s. 73–74.) anser att läraren ska visualisera stödfunktionerna i klassrummet. Med att visualisera menas att läraren lägger fram olika

stöttande objekt, bilder och stödord, på exempelvis väggarna som eleverna kan titta på då de känner att de behöver extra hjälp i skrivandet.

Elever som fokuserar på fel form av respons har även svårt att se på sin text som en helhet. Många uppfattar respons som då de får ett rött streck under ett ord för att det är fel stavat. Det innebär att eleven spenderar sin tid på att stava sina ord rätt i framtida texter framom att fundera över meningsbyggnad, sammanhang och innehåll i själva texten. Eleven som befinner sig på den nivån har svårt att kunna ta tag i andra viktiga faktorer i texten och stannar därför på en låg nivå i skrivutvecklingen. Eleverna bör i ett tidigt skede lära sig fokusera på helheten och meningsinnehållet framom exempelvis endast rättstavning. Eleverna lär sig fokusera på de andra delarna av skrivandet än endast rättstavning och kan då också börja utnyttja sin mentala förståelse för skrivning genom att utveckla helheten och kommunikationen i texten. (Hoel, 2002, s. 28–29.)

Lärare ska förstås poängtera rättstavning, men fokusera mer på helheten och förståelsen för själva texten. Hoel (2002, s. 28–29) menar även att elever som känner sig bekväma i sin stavning fokuserar bättre på de andra aspekterna i skrivningen. Kornhall (2018, s. 171) skriver att ifall det är ett tema som eleverna ska fokusera på i en skrivuppgift, så är det inte mycket till hjälp åt eleverna ifall den enda återkopplingen läraren ger är ifall de har stavat rätt eller uppnått ett visst antal sidor i uppgiften.

## **2.2 Skrivstötningsstrategier**

Det finns flera former av stöttande strategier att utnyttja i skolan. I denna avhandling beskrivs två olika former av strategier, dessa är cirkelmodellen och den processinriktade skrivundervisningen. Cirkelmodellen valdes eftersom den var ett intressant alternativ för hur läraren kan arbeta med responsgivning och stöttning inom olika genrer som finns i bland annat litteraturen. Den processinriktade skrivundervisningen var däremot lockande att lära sig. Bland annat för hur den fungerar och hur den stöttar eleven. Att lära sig att det finns olika strategier för hur läraren stöttar eleverna i deras skrivutveckling kan vara viktigt för att förstå att alla elever lär sig på olika sätt och kräver därav olika former av stöttning.

Tjernberg (2016, s. 34) menar att eleverna behöver en tydlig struktur och strategi för att kunna utvecklas till goda skribenter som lockar till sig läsaren. Läraren har även en aktiv roll i elevernas lärande. Det är lärarens uppgift att läsa in sig på ämnet som ska bearbetas och ta i beaktande vilka undervisningsmetoder som lämpar sig bäst i situationen. Sahlin (2015, s. 21)

menar att elevernas förtroende för sitt eget arbete och resultat utvecklas då deras skrivprocess blir tydligare och klarare.

Strategierna som läraren delar med sig till eleverna ska även undervisas med god tid och endast en strategi ska vara i fokus åt gången. Eleverna bör bli tilldelade en strategi i taget så att de lättare ska kunna snappa upp likheter och skillnader bland strategierna och kunna välja ut vad som fungerar bäst för dem. Läraren fungerar som handledare i elevernas lärande och läraren följer med processen för att kunna bidra med kontinuerligt stöd. (Tjernberg, 2016, s. 34.)

### ***2.2.1 Cirkelmodellen***

En form av strategi som lärare kan använda sig av i skrivundervisningen är cirkelmodellen. Den är till för att stötta och utveckla elevers skrivande genom att följa olika faser i processen. De fyra faserna innehåller alla olika former av strategier som ska hjälpa eleverna att bygga upp sitt eget skrivande och forma egna texter utgående ifrån stöd från läraren och varandra. Första fasen baserar sig på att samla åt sig så mycket kunskap som möjligt om ämnet. Andra fasen koncentrerar sig på att bekanta sig med liknande texter inom samma genre. Tredje fasen är då läraren skriver tillsammans med eleverna en text på basen av de två första faserna. Fjärde och sista fasen fokuserar på elevernas eget skrivande och tillverkning av text. (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 91–92; Sahlin, 2015, s. 23)

Cirkelmodellen är menad för genrebaserad undervisning, alltså läran om hur läraren undervisar i olika former av texttyper eller genrer (Sahlin, 2015, s. 22). Eleverna bekantar sig med litteratur inom samma genre och arbetar med texter kring det. Denna form av strategi är tidskrävande och läraren bör inte använda sig av cirkelmodellen endast en gång i undervisningen, utan uppmanas till att använda sig av den regelbundet. Det är meningen att med tiden, då eleverna använt sig av cirkelmodellen flera gånger, så ska eleverna skala ner på de olika faserna och arbeta mer självständigt. Eleverna lär sig genom cirkelmodellen att arbeta kring texter och får därav flera former av strategier för att bygga upp och se på en text. Cirkelmodellen ger eleverna stöd och verktyg för att eleverna ska utvecklas till att skriva mer självständigt. (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 92–100.)

Cirkelmodellen bygger på olika former av strategier som är värda att använda sig av i skrivundervisningen. Strategier som tas upp är bland annat att skapa en tankekarta tillsammans med eleverna, lista en rad med frågor som barnen ställer till texten eller ämnet som texten ska handla om, använda bilder som relaterar till ämnet, gå till biblioteket och leta efter

ämnesrelaterade böcker, leta på internet eller intervjua någon som är expert inom ämnet (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 93–94).

Det handlar om att läraren med ett steg i taget och genom tydlig undervisning kan stötta eleverna till att utveckla sin kunskap och förståelse för hur eleverna skriver texter inom olika genrer. Stöttningen sker på en sådan basis att eleverna kan använda det i vardagen och kan behärska det i flera olika ämnen med flera olika texttyper. Cirkelmodellen kan utnyttjas i alla ämnen eftersom, beroende på uppgift, skrivandet och stöttning av skrivandet är centralt för vad eleverna gör under lektionerna. Ifall strategin för skrivandet är självklar för eleverna är även deras producerade text av högre kvalitet. (Sahlin, 2015, s. 22–23).

### ***2.2.2 Processinriktad skrivundervisning***

Tjernberg (2016, s. 36) beskriver den processinriktade skrivundervisningen som en stöttande strategi där läraren stödjer eleverna på sina egna individuella plan. För att eleverna ska få störst nytta av stöttningen från läraren bör läraren vara medveten om vilken nivå den individuella eleven befinner sig på.

Läraren använder sig av olika former av visuella stöd för att stötta elevernas lärande. Dessa visuella stöd kan exempelvis vara bilder på väggarna som drar till sig elevernas uppmärksamhet, grafiska modeller och tankekartor som läraren konstruerar tillsammans med eleverna. Stöden fungerar sedan som ett sätt för eleverna att hålla ordning på vad det är som de vill förmedla och stödjer elevernas skrivprocess genom att synliggöra struktur och exempel. (Tjernberg, 2016, s. 36–37.) Eleverna, menar Lundberg (2008, s. 42), ska även stöttas till att våga diskutera verbalt vad deras skrivuppgift består av och är uppbyggd av, exempelvis genom olika former av tankekartor eller bilder.

Den processinriktade skrivundervisningen baserar sig på en form av struktur som eleverna följer steg för steg under skrivprocessen. Eleverna bör introduceras i den processinriktade skrivundervisningen under ett tidigt skede i undervisningen, eftersom tiden för förberedelse för skrivandet inte ska ta alldeles för mycket tid från den delen som de faktiskt ska koncentrera sig på att producera en text. I den processinriktade skrivundervisningen skapar eleverna en skiss för vad det är som de vill föra fram i sin text. Denna skiss baserar sig först på idén hos den enskilda eleven eller uppgiften de har givits, sedan skapar eleverna antingen en enkel bild, såsom streckgubbar, och skapar nyckelord relaterade till skrivuppgiften. Både nyckelorden och

den visuella, ritade bilden används som stöd under tiden som eleven skriver. Även stöd som pratbubblor och tankemoln är centrala som stöd för skrivandet. (Tjernberg, 2016, s. 37–38.)

Tjernberg (2016, s. 73) menar att det är centralt för läraren att ge eleverna ett tydligt visuellt stöd i klassrummet. Eleverna ska ges möjlighet att alltid vända sig till stödet i klassrummet och vara medvetna om var stödet finns och till vad det är ämnat att användas. Det är även på lärarens ansvar att möta varje elev på sin egen individuella nivå. Det ska finnas visuella stöd för eleverna i klassrummet som är riktade till varje enskild elev, med en form av differentiering så att varje elev kan ta till sig någonting av stöden som finns utplacerade. (Tjernberg, 2016, s. 73.)

## 3 Respons

*I detta teorikapitel presenteras kamratrespons. Först ska en utredning av vad respons betyder och varifrån det kommer presenteras. Efter det framställs en beskrivning av formativ bedömning och sedan definieras kamratrespons i sin helhet. Respons valdes som en egen rubrik eftersom responsgivning är en central del av innehållet i denna avhandling.*

### 3.1 Definition av respons

För att få en förståelse för vad respons egentligen är presenteras innebörden av respons. Respons är ett relativt brett koncept som kan utvecklas till en djupare förståelse för hur lärare och elever lär sig använda det på ett effektivt sätt. *Feedback* definieras i Språkbruk (2005) som en form av återkoppling som någon ger på basen av någon annans eller sina egna idéer. Som alternativ till ordet *feedback* fungerar *respons* eller *återkoppling* (Språkbruk 2005; Kornhall, 2018). Respons (Språkbruk 2005) kan även definieras som en form av gensvar eller en reaktion på någonting. Nottingham och Nottingham (2017, s. 21) väljer att definiera återkoppling som den information som eleverna får som sedan hjälper dem att gå vidare i en uppgift eller utveckla det svar som de utformar. Vidare menar Nottingham och Nottingham (2017, s. 20) att återkopplingen spelar en viktig och central roll för elevernas lärande. Återkoppling är det som hjälper eleverna att gå vidare från det som de redan förstår till det som läraren vill att de förstår (Hattie, m.fl. 2019, s. 17).

Återkoppling kan innebära många olika saker beroende på i vilket perspektiv och syfte som återkopplingen sker. Framförallt kan återkopplingen bidra till att uppmuntra framgångar som eleverna gör. Den kan även ge tips till vad eleven kan göra bättre nästa gång. Beröm och belöning kan ges genom återkoppling. Även en form av rättelse kan ges, en utredning av missförstånd för hur eleven har gjort något eller uppfattat något. Dessutom kan återkoppling ge en bestraffning, ifall eleven inte har lagt tid eller åtanke åt vad hen borde ha åstadkommit. Alla dessa former av återkoppling kan ges med olika effektgrad för varje enskild elev och uppgift beroende på elevens förståelse och motivation för uppgiften. (Hattie, m.fl. 2019, s. 18–19.)

Respons baserar sig på att förmedla information om elevs styrkor och svagheter i olika undervisningssituationer och syften (Skolforskningsinstitutet, 2018). Responsen kan användas som ett sätt att få ett grepp om elevens kunskande, både för lärarens skull och för elevens egen förståelse (Skolforskningsinstitutet, 2018). Responsen ska fungera som en hjälpande hand som

för eleven vidare i uppgiften och kan sporra hen att drivas framåt i ämnet mer effektivt än tidigare (Kornhall, 2018, s. 169). William och Leahy (2015, s. 139) poängterar att läraren ska upprätthålla en viss trovärdighet i vad det är som undervisas. Ifall läraren är osäker eller agerar som att hen inte vet vad hen sysslar med, innebär det att eleverna tappar förtroendet för läraren och kanske inte gör sitt bästa. Ifall läraren däremot visar ansträngning och genuint intresse gentemot eleverna, kommer de troligtvis att vilja satsa mer på sina arbeten och prestera bättre. Det viktigaste att komma ihåg då lärare ger respons åt eleverna är att meningen med den är att hjälpa dem komma vidare i sin utbildning och stötta dem för att bli bättre (Hattie, m.fl. 2019, s. 16).

Det finns tre frågor som bör besvaras med hjälp av återkopplingen som ges oavsett i vilket sammanhang som återkopplingen sker. Den första frågan är, *vad är det jag försöker lära mig?* Eleverna måste bli medvetna om vilket mål de ska uppnå och vad de ska sträva efter. Den andra frågan är, *vilka framsteg har jag gjort hittills?* En elev kan inte gå vidare från någonting om eleven inte färdigt vet var hen står och för fram sina positiva och mer utvecklande sidor gällande uppgiften eller målet. Den tredje och sista frågan är, *vad ska jag göra härnäst?* Läraren ska ge klara direktiv för vart det är eleven ska komma och hur eleven ska göra för att nå dit. Vid fel form av stöd och återkoppling så finns det risk för att eleven går åt fel håll och trasslar in sig på ett helt fel perspektiv på vad det är som förväntas av eleven. (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 25–26; William & Leahy, 2015, s. 24.)

Hattie, m.fl. (2019, s. 18) menar att elevers motivering stärks bäst då läraren fokuserar sin respons på kvaliteten på elevens arbete. Exempelvis genom specifika förslag på förbättring och vilka framsteg eleven har gjort i jämförelse med liknande arbeten från tidigare. Nottingham och Nottingham (2017, s. 22) belyser problematiseringen med återkoppling i undervisningssyfte. De menar att eleverna uppfattar återkoppling som siffror eller betyg som de får, framom vilken respons de får muntligt från läraren under undervisningens gång. En sak menar Nottingham och Nottingham (2017, s. 22) som lärare kan göra för att förklara för eleverna vad återkoppling innebär, är att läraren för fram responsen som vilken form av information som de får som helst från exempelvis en lärare, eller tränare, som hjälper dem komma vidare med det som de håller på med just i den stunden. Det mest centrala i responsgivning är att ge eleverna rätt form av respons som eleverna klarar av att ta emot och bearbeta, eftersom respons som inte är givande eller mottaglig för eleverna, är onödig (Hattie, m.fl. 2019, s. 19).

Kornhall (2018, s. 170) konstaterar att återkopplingen är mest effektiv ifall eleverna får respons på det som i deras texter är i riktning mot det rätta svaret och det som lyfter fram det eleverna



redan förstod av uppgiften. Kornhall menar även att responsen fungerar mindre effektivt ifall lärare går in i elevernas texter för att peka ut vad eleven har gjort för fel. Vidare vill Kornhall (2018) föra fram att med denna form av respons blir det lättare för eleverna att fokusera på vad lärare vill åstadkomma med deras uppgifter, eftersom presenterar målet med uppgiften och var eleverna befinner sig nu samt hur långt ifrån målet de befinner sig. Denna form av återkoppling och stöttning kan ske genom att ge mer information om ämnet och ledtrådar relaterade till uppgiften.

Det lönar sig för läraren att ta reda på var någonstans eleven befinner sig innan läraren kan ge skraddarsydd och givande respons. Läraren kan förbereda sin återkoppling genom att lära känna eleverna. Läraren behöver inte göra det mer komplicerat än att fråga eleverna om vad de kan från tidigare eller vad de har lärt sig under lektionen. Läraren kan även fylla ut luckorna genom att ställa följdfrågor som utvecklar elevernas svar. Genom frågorna får lärarna fram vad eleverna kan från tidigare och de får även en djupare förståelse för hur eleverna uppfattar informationen eller teorierna och på vilken nivå de befinner sig. (Hattie, m.fl. 2019, s. 131–132.)

Nottingham och Nottingham (2017, s. 24) menar att den minst effektiva formen av respons som lärare kan ge är beröm. De menar även att sådana former av bedömning som klistermärken eller uppmuntrande korta fraser såsom ”bra” eller ”duktigt” inte är givande för eleverna eftersom dessa inte ger eleverna en direkt inblick i vad de gjorde bra eller hur de gjorde det. Återkopplingen bör vara direkt, beskrivande och hänvisad till uppgiften som eleverna gör.

Kohn (refererat i Hattie, m.fl. 2019, s. 183) antyder att lärare aldrig ska betygsätta en elev under tiden som lärandet fortfarande är igång, eftersom det indikerar att arbetet inom temat då redan är slut.

### **3.2 Formativ bedömning**

Den formativa bedömningen baserar sig på en kontinuerlig respons lärare ger eleverna för att stötta dem att komma framåt i sin inläring genom att framhäva deras styrkor och bidra med förbättringsförslag (Skolforskningsinstitutet, 2015; Kornhall 2018). Nottingham och Nottingham (2017, s. 14) beskriver formativ bedömning som det som hjälper eleverna att se och förstå bedömningskriterierna för att sedan kunna fortsätta vidare på nästa del i lärandet. Responsen är formativ då den ges under ett skrivförlopp, alltså under den tiden som eleven skriver, eftersom responsen har som syfte att utveckla elevens skrivande där och då i den

aktuella uppgiften (Skolforskningsinstitutet, 2015). Vidare kan eleven utnyttja den responsen i liknande uppgifter i framtiden då eleven redan fått respons på vad hen har skrivit.

Den formativa bedömningen är en process som ger resultat för alla oavsett ålder. Fortsättningsvis kan det även konstateras att den formativa bedömningen inte nödvändigtvis är koncentrerat på ett ämne i skolan, utan kan utnyttjas i alla situationer där en person vill eller ska lära sig någonting nytt. Det som krävs av läraren är att hen vet målet med vad det är eleverna försöker lära sig. (William & Leahy, 2015, s. 22.)

Skolforskningsinstitutet (2018) beskriver att för att bedömningen ska kunna anses ha ett formativt syfte, bör eleven ges sådan respons som är utvecklande och även få en beskrivning på hur denna utveckling ska gå till. Responsen som läraren ger eleven måste vara tydlig och innehålla klara direktiv för hur eleven ska arbeta sig vidare (Kornhall, 2018, s. 166). Kornhall (2018, s. 168–169) menar att förmåga att ge respons på det som eleverna skapar är något som alla lärare själva bör utveckla och kunna utnyttja. Det är genom responsen som läraren samtalar med eleverna om deras kunnande och kan genom responsen utvärdera ifall eleverna befinner sig på rätt nivå i sitt lärande.

Den formativa bedömningen är ett hjälpmedel i lärarens sätt att undervisa. Undervisningen baserar sig på elevernas förståelse av och kunskap om ett ämne. Genom att få regelbunden respons från eleverna kan även läraren bidra till att förändra och förbättra sin undervisning (Kornhall, 2018, s.162).

Förståelsen för olika aspekter inom undervisningen, mindre detaljer och elevens egen utveckling av sitt lärandeperspektiv fördjupas genom återkopplingen som läraren ger. Återkopplingen bidrar till elevens förståelse för sitt eget kunnande. För att återkopplingen ska vara så bra och givande som möjligt bör läraren vara snabb med att förmedla responsen och tydlig så att inga missförstånd uppstår. Arbetet som läraren ger respons på ska även vara aktuellt. Det är under processens gång som eleven är involverad i arbetet och medveten om vad som utvärderas. Ju mer tid läraren ägnar sig åt eleverna och förståelsen för hur eleverna lär sig, desto mer kan läraren utnyttja elevernas inlärningsstilar för responsgivning. Ifall eleven befinner sig på fel spår i en uppgift och läraren upptäcker det i ett tidigt skede så finns det större chans att eleven uppfattar sitt misstag än om missförståndet fortskrider en längre tid. (Kornhall, 2018, s. 166–169.)

Den formativa bedömningen är skraddarsydd för varje enskild elev, eftersom läraren måste veta vilken form av respons som fungerar för vilken elev. En typ av respons till en elev kan ha stor

verkan och effekt, medan samma typ av återkoppling till en annan elev kan kännas nedvärderande och inte alls sporrande. Läraren kan hjälpa eleverna bättre på elevernas egen nivå ifall läraren ger sig tid till att lära känna sina elever. Läraren bör ta reda på vilken respons som lämpar sig bäst för varje enskild elev i klassen. (Wiliam & Leahy, 2015, s. 139.)

### **3.3 Kamratrespons**

Kamratrespons betyder att en elev ger återkoppling åt en annan elev (Nottingham & Nottingham, 2017, s. 15). Kamratrespons innebär att författaren blir läsare av en annans arbete. Läsaren tar på sig ett par fräscha glasögon och ges möjligheten att granska och analysera texten från ett nytt perspektiv. För elever kan det innebära att de får ta rollen som lärare och kan utnyttja det perspektivet i sina egna skrivuppgifter senare. Eleverna kan då bli medvetna om läsarens syn på texter framom endast skribentens. (Philippakos, 2017).

Hoel (2003, s. 289–290.) konstaterar att elever som tar del av kamratrespons får insikt i hur det är att vara lärare för en stund. Eleverna får således fokusera på en skrivuppgift från ett nytt perspektiv och kan utnyttja sin kunskap för att ge respons åt en kompis formulerat så att kompiserna uppfattar responsen och förstår tankarna som responsgivaren har. Baker (2016) anser att kamratrespons ger eleverna stöd för att kunna granska sina egna verk kritiskt, eftersom kamratresponsen ger dem stommen till hur respons formuleras och genomförs. Baker (2016) konstaterar även att kamratrespons kan sporra eleverna till att bli sofistikerade skribenter och tänkare.

Eleverna lär sig genom att lära varandra. Samspelet mellan eleverna är en del av skolverksamheten idag. Eleverna ska lära sig kunna ta stöd av varandra och bygga på varandras idéer. För att lyckas med kamratrespons bör läraren förmedla information som eleverna sedan kan utnyttja sinsemellan och tillsammans bygga på. Läraren ska även ge kunskap åt eleverna om hur de ska stödja varandra i sitt lärande och hur eleverna ska ge respons till varandra. Denna form av kunskap kan exempelvis vara formulär eller stödjande meningar som eleverna kan utgå från då de ger respons åt varandra. Ett sätt för eleverna att ge respons åt varandra är 'två stjärnor och en önskan', som baserar sig på att eleverna ger två positiva kommentarer och en idé till förbättring av det eleverna ger respons på. (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 71.)

Det är viktigt att börja bygga upp kamratresponsen i ett tidigt skede för eleverna så att de blir vana med arbetssättet och stegvis kan bli bekvämare och mer kompetenta i det. I de lägre klasserna kan eleverna fokusera på sina egna åsikter om en annans elevs arbete, exempelvis vad

eleven tyckte om och vad som kunde förbättras till nästa gång. Detta kan genomföras bland annat med påbörjade meningar som eleverna fortsätter på eller genom att lägga till post-it lappar vid sidan av arbetet som gjorts. När eleverna sedan blir vanare och mer kompetenta kan lärare föra fram frågeställningar, som har med lärandemålen och kriterierna för uppgiften att göra, för eleverna att fundera över gentemot sin kamrats arbete. (William & Leahy, 2015, s. 185–186.)

En fördel kan vara att låta den eleven som är starkare inom skrivområdet stötta den elev som är svagare. I så fall kan den starkare eleven fungera som en medhjälpare som stöttar i situationen och ger den svagare eleven sådan respons som kan vara av nytta. Dessutom får den starkare eleven en ny förståelse för hur det är att vara responsgivare och stöttare i en uppgift. Detta kan innebära att responsgivaren ser nya perspektiv på sitt eget skrivande och utvecklar därav nya metoder och förståelser för dem. Eleverna kan således komplettera varandra. (Hoel, 2003, s. 289–290.)

Gibbons och Samuelsson (2006, s. 71) menar att ett sätt för eleverna att utveckla sitt skrivande är genom att lyssna på varandra, dela med sig av det som de skriver och kunna förklara för varandra vad det är som de har skrivit. Sivenbring (2017) antyder att arbete med andra, social kompetens, kritiskt tänkande och förmåga att bedöma och analysera även utvecklas genom kamratrespons. Därtill kan responsen fungera som en stöttande handling mellan eleverna, där de lyfter fram goda sidor med det som de förmedlar i tal eller skrift. Utgående från detta ska eleverna sedan ge respons till varandras texter, som de sedan kan arbeta vidare på självständigt då responsen har givits (Gibbons & Samuelsson, 2006, s. 71).

Kamratrespons är en del av den formativa responsen, där målet är att utveckla de mest essentiella kompetenserna och inlärningsformerna både hos den som bedömer och den som bedöms. Ifall kamratresponsen är en del av en större kedja och flera elever granskar varandras uppgifter, kan det resultera i flera olika perspektiv på det eleverna bedömer, vilket medför fler kommentarer och förslag. (Sivenbring, 2017.)

Mycket av kvaliteten hos kamratresponsen bygger på hurdana instruktioner läraren ger inför uppgiften. Det blir essentiellt att ge korrekta och noggranna instruktioner, eftersom en brist på det kan leda till att eleverna fokuserar mer på mindre detaljer framom större sammanhang och förståelse av själva texten. Elever kan lära sig ge kritisk respons och förstå vilka strategier de ska använda sig av ifall de fått bra byggstenar att följa och använda sig av inför uppgiften. (Philippakos, 2017.)

Det finns risk för att eleverna inte tar sina kamraters respons lika seriöst som då läraren bedömer uppgiften. Dessutom kan eleverna känna att de inte besitter tillräckligt mycket kunskap för att de ska kunna ge bra och givande respons. Eleverna kan känna att de inte har tagit till sig tillräckligt mycket av instruktionerna inför kamratresponsen, vilket leder till att eleverna inte är säkra på hur de ska uttrycka sina förbättringsförslag eller vad de ska fokusera responsen på. Detta innebär alltså att läraren bär på ett stort ansvar för att instruera eleverna på rätt vis och förmedla en form av självsäkerhet och förtroende till eleverna som stöttar dem till att våga ge formativ respons till sina klasskompisar. (Philippakos, 2017.)

Hoel (2003, s. 283) problematiserar kamratresponsen genom att reflektera över det viktiga i att handleda eleverna på rätt sätt som responsgivare. Eleverna bör instrueras så att de känner sig självsäkra och så att de kan reflektera kritiskt. Enligt Hoel (2003, s. 283) anser eleverna att det svåraste steget med att kunna ge respons åt någon är att kunna ge en bra och givande respons som leder till utveckling hos kamraten. Eleverna vill lära sig kunna tänka kritiskt och kunna ge sina kamrater en påbyggande respons som även sporrar deras fortsatta skrivande. Dessutom kan många elever känna att de inte har tillräckligt god språkkunskap för att kunna ge någon annan respons.

I huvudsak har forskning kommit fram till goda resultat vid stunder där eleverna arbetar med kamratrespons (Baker, 2016). Eleverna har möjlighet att fungera som en hjälpande hand för varandra och kan lära sig av varandras arbeten. Både att utveckla sitt eget skrivande att fungera som respondent i en situation (Kornhall, 2018, s. 166). Speciellt givande är det för eleverna att delta i kamratrespons under uppgiftens gång, eftersom det kan bidra till nya perspektiv och idéer till deras eget arbete (Hoel, 2003, s. 290–291).

## 4 Metod

*I följande kapitel presenteras avhandlingens metod, syfte och forskningsfrågor. Även en utförlig förklaring av datainsamlingsmetod och genomförande presenteras i kapitlet. Till sist beskrivs avhandlingens trovärdighet och de etiska aspekter som forskare bör ta i beaktande.*

### 4.1 Precisering av syftet

Syftet med avhandlingen är att skapa en större förståelse för klasslärares erfarenheter och uppfattningar av kamratrespons i skrivundervisningen. Syftet utformades allteftersom många studier och artiklar fokuserar på hur respons och kamratrespons bidrar till elevernas lärande framom klasslärares syn och åsikter. Utgående från avhandlingens syfte utformades sedan följande tre relevanta forskningsfrågor:

1. Vilka fördelar och utmaningar tycker lärarna det finns med att använda sig av kamratrespons i skrivuppgifter?
2. Inom vilka skrivuppgifter lämpar sig kamratresponsen enligt lärarna?
3. Vilka former av underlag ger lärarna eleverna inför kamratresponsen?

### 4.2 Fenomenografi

I en kvalitativ forskning vill forskare undersöka olika personers uppfattningar och synvinklar angående världen vi lever i (Kvale, m.fl. 2009, s. 17). Fortsättningsvis menar Kvale att den kvalitativa metoden vill föra fram människors erfarenheter, tankar och åsikter i vardagslivet innan forskare sedan kan jämföra dem med vad vetenskapen poängterar. Den fenomenologiska forskningsansatsen fokuserar sin studie på människor med åtanke att komma åt deras åsikter, tankar, känslor och attityder angående det forskaren undersöker (Denscombe, 2016, s. 143). I min avhandling är jag intresserad av att bland annat få veta vad för tankar och åsikter lärarna har angående kamratrespons i undervisningen, vilket gör fenomenografi till en relevant ansats. Denscombe (2016, s. 144) poängterar att fenomenografi preciserar sin forskning till erfarenheter ur enskilda människors perspektiv. Eftersom fenomenografin undersöker människors åsikter och erfarenheter kring saker passar den in på denna magisteravhandling som forskningsansats.

Fenomenografin undersöker vad och hur någon lär sig någonting framom aspekten på hur mycket någon lär sig. Fenomenografin fäster sig vid hur människan uppfattar olika frågeställningar, synsätt och hens förståelse för saker, vilket är motsatsen till att vilja få fram

resultat baserat på exempelvis samband eller en förklaring på någonting. Det forskare vill få fram är en varians av åsikter och uppfattningar, med en inriktning på kvalitativa frågor som för fram informantens tankar om det som intervjuaren vill undersöka. (Stukát, 2011, s. 37–38). Min forskning undersöker lärarnas tankar kring hur och vad de lär eleverna genom att utnyttja kamratrespons.

Fenomenografin för fram den information som forskaren har samlat in på ett originellt sätt. Med originellt sätt avses att det resultat som presenteras är troget till det som informanterna har sagt och beskrivit. Forskare vill inte föra fram klara trådar och åsikter, utan vill beskriva exakt vilka åsikter och erfarenheter informanterna har kring det som forskaren intresserar sig för. Forskaren letar alltså inte efter någon röd tråd i alla informanternas svar, utan efter hur varje informants svar i sig är unikt och värderar varje informants genuina svar till det forskaren undersöker. (Denscombe, 2016, s. 144–145).

Uljens (1989, s. 10) beskriver det centrala i fenomenografin som att forskare vill föra fram informanternas åsikter av det forskaren undersöker framom deras åsikter om det forskaren undersöker. Han menar att forskaren vill undersöka vad människan har för grundläggande åsikt och uppfattning av det forskaren försöker finna ett svar på. Det är de självständiga och personliga synvinklarna och åsikterna som forskaren förlitar sig till i den fenomenografiska forskningen (Marton & Booth, 2000, s. 150).

Fenomenografin är ett tacksamt sätt att samla in data på, eftersom det inte kräver att forskaren lägger ut mycket pengar på undersökningarna och kan spelas in med någonting simpelt som en mobiltelefon (Denscombe, 2016, s. 153). Marton och Barton (2000, s. 159) menar att fenomenografin är en tacksam forskningsansats då forskaren intresserar sig för att leta efter varianser inom samma område. De anser att forskaren kan få fram den variationen genom fenomenografin och att forskaren på så sätt även kan beskriva hur människor uppfattar aspekter i omvärlden på olika sätt.

### **4.3 Intervju som datainsamlingsmetod**

En god intervju är den som är genuin, äkta och tillförlitlig (Krag, 1993, s. 13). I en intervju krävs det att det finns åtminstone en informant och en som intervjuar. Intervjuaren ställer frågor till informanten, som i sin tur har möjlighet att tolka frågan och bidra med ett svar som känns bekvämt för hen (Carlström & Hagman, 1995, s. 108). Krag (1993, s. 12) menar att rollen som antingen informant eller intervjuare måste hålla genom hela intervjun för att intervjuens standard

och trovärdighet ska behållas. En kontinuerlig växling mellan informanten och intervjuaren uppstår och bollen är i rullning med frågor från den som intervjuar till den som blir intervjuad vilken förväntas komma med realistiska och givande svar (Carlström & Hagman, 1995, s. 108).

Forskningsintervjun skiljer sig från en alldaglig intervju genom att det ska finnas en motivering till frågornas relevans. En noggrann genomgång över hur intervjuerna har gjorts och en påvisning om att de resultat forskaren kommer fram till är relevanta (Stukát, 2011, s. 42). Datakällan i forskningsintervjuer är helt enkelt informanternas svar på intervjuarens frågeställningar (Denscombe, 2016, s. 263).

Intervjun påminner delvis om den kvalitativa undersökningen, där det är den djupare förståelsen för någonting som är i fokus. Den kvalitativa metoden är mer öppen än den kvantitativa, där forskaren har möjlighet att gå djupare in på detaljer och förståelse för den information forskaren letar efter. I de kvalitativa undersökningarna letar forskaren efter det verkliga och det som är så närmast det vardagliga som möjligt. (Carlström & Hagman, 1995, s. 64–65.)

Halvstrukturerade eller semistrukturerade intervjuer har valts att användas i denna magisteravhandling. Med semistrukturerade intervjuer menas att intervjuaren kan ändra och utveckla sina frågeställningar under tiden som intervjun fortskrider (Denscombe, 2016, s. 267). Gillham (2008, s. 103) hävdar att den semistrukturerade intervjun är en av de viktigaste typerna av intervjuer, allteftersom intervjuaren kan välja att belysa de viktigaste delarna utgående från en strukturerad lista med obligatoriska frågeställningar. Därmed kan intervjuaren gå djupare in på de delar som hen finner viktigare och intressantare.

Den färdigt strukturerade och bearbetade listan med frågor är fortfarande en viktig del av de semistrukturerade intervjuerna. Det är de frågorna som för informanterna samman vid sammanställningen. Det är friheten, beroende på informantens svar, att kunna ställa tillägsfrågor relaterade till de färdiga frågorna som gör de semistrukturerade intervjuerna till en källa för djupare form av information. Intervjuaren ger informanten möjligheten att utveckla och fördjupa sina svar. (Denscombe, 2016, s. 266).

Gillham (2008, s. 104) menar att det är viktigt att vara förberedd inför intervjun och att forskare inte utför intervjuerna, som är det viktigaste i forskningen, fullständigt oförberedd. I början av denna avhandling utformades ett syfte och relaterade forskningsfrågor. För att få så tillförlitliga och trovärdiga svar som möjligt till forskningsfrågorna utformades intervjufrågor i relation till varje enskild forskningsfråga. Intervjufrågorna var djupgående och formade så att de kunde öppna upp till vidare diskussioner ifall det fanns behov för det. Som Gillham (2008, s. 105)



poängterar, bidrar den halvstrukturerade intervjun med den starka möjligheten att utgå från färdigt strukturerade frågor till en bredare variation av svar genom frågorna som kan ställas i relation till dem.

#### **4.4 Genomförande och finande av informanter**

Informanterna som deltog i undersökningen valdes på basen av fastställda krav som var centrala i det som undersöktes. Avhandlingens syfte var att undersöka klasslärares syn på och uppfattning av kamratrespons i skrivundervisningen. Därför var valet att endast kontakta verksamma klasslärare som undervisar i årskurserna 1–6 relevant. Det andra kriteriet var att klassläraren skulle ha någon form av tidigare erfarenhet av användning av kamratrespons i undervisningen.

Först kontaktades två skolor, den ena i Österbotten och den andra i Åboland. Skolorna kontaktades eftersom jag hade bekanta som arbetade där och kunde därför utnyttja den kontakten för att förmedla min intervjuförfrågan. Den första skolan som kontaktades i Åboland använde sig inte av kamratrespons i undervisningen. Skolan i Österbotten svarade aldrig på min förfrågan. En andra lågstadieskola i Åboland kontaktades sedan i början av mars och min e-post besvarades.

De tre första informanterna hittades i början av mars. Alla tre var från södra Finland och kontaktades genom e-post. Dessa tre informanter hade jag ingen direkt relation till, men min nära släkt kände dem vilket gjorde det lättare för mig att kontakta dem och presentera mig själv.

För att få tag på ytterligare två informanter skickades det e-post till en skola i södra Finland, till en lärare i Österbotten och till två rektorer i Österbotten. Ingen av dem svarade. Jag tog sedan kontakt med två av mina vänners bekanta som kände personer som arbetar som klasslärare. Jag fann då två verksamma lärare från södra Finland som lovade ställa upp.

De tre första intervjuerna tog plats över nätet under april månad med olika former av videoplattformar som medel. De två andra gjordes under maj månad, även dessa över nätet. Valet att utföra intervjuerna på distans gjordes på grund av världen led av en pandemi som försvårade möten med nära kontakt, avståndet mellan Åboland och Österbotten var långt samt allas tidtabeller. Plattformarna som användes för intervjuerna var *Facebook*, *Skype* och *Zoom*. Alla är nätbaserade plattformar som understöder videokonversationer.

Innan jag påbörjade mina intervjuer informerade jag mina informanter om att samtalet skulle ljudinspelat för eget bruk och att dessa kommer att raderas efter avhandlingen godkänts. Jag

presenterade även syftet med avhandlingen och att den ingår i ett forskningsprojekt inom Åbo Akademi. En av informanterna bad om att få se frågorna på förhand innan intervjun tog plats, och jag skickade dem till informanten via e-post. Jag informerade även informanterna om att intervjun är halvstrukturerad, vilket innebär att följdfrågor eller andra frågor relaterade till ämnet kunde ställas. Sammanlagt fanns det 19 nedskrivna frågor i intervjumallen.

Alla mina intervjuer spelades in med en inspelningsapp på min telefon. Filerna sparades sedan i iCloud så att de inte skulle raderas av misstag eller försvinna någonstans. Intervjuerna valdes att spelas in eftersom det underlättar transkriberandet och färre missförstånd uppstår vid resultat- och diskussionsredovisningen. Intervjuerna var alla cirka 30 minuter långa.

Ett muntligt avtal gjordes med alla informanter, var de gav sitt medgivande till att medverka i magisteravhandlingen som konfidentiella personer. Jag har valt att varken nämna skolans namn, informantens namn eller ålder i min avhandling och har istället skapat pseudonymer för dem jag har intervjuat för att bevara deras anonymitet. Jag har valt att namnge mina informanter enligt följande: Agnes, Bianca, Carin, Erica och Frida.

#### **4.5 Bearbetning av data**

Denscombe (2016, s. 279) belyser problemet med att inte kunna minnas allting. För att underlätta studien och dess trovärdighet och för att inte behöva lägga allting mina informanter sade på minnet, valde jag att spela in mina intervjuer. Dessa intervjuer transkriberades sedan. Transkriberingen underlättar att uppfatta och minnas detaljer med intervjuerna (Denscombe, 2016, s. 384). Transkriberingen gjordes genom att skriva ner vad informanten och jag själv sade ord för ord. Jag valde att klippa bort upprepningar eller diskussioner som inte hade med avhandlingen att göra. Denscombe (2016, s. 385) menar att forskaren kan vara selektiv och välja vad som är relevant information att bearbeta. Vidare valde jag att skriva ut längre pauser, skratt eller ifall informanten var tvungen att fundera lite längre. Jag valde även att skriva transkriberingen i skriftspråk och undvika dialekter eller dylikt så att alla informanters anonymitet skulle behållas.

Transkriberingen av ljudinspelningen är tidskrävande och kan ta upp till flera timmar (Denscombe, 2016, s. 385). Jag valde att spela in tre intervjuer innan jag började transkribera dem. Jag transkriberade en intervju klart innan jag gick över till nästa. Transkriberingen blir en väsentlig del av forskningsprocessen, eftersom det ger forskaren en starkare bild av informationen som sedan används (Denscombe, 2016, s. 385). Förutom det menar Denscombe

(2016, s. 385) att transkriberingen underlättar analysen av data då det väl kommer till resultatet och diskussionen.

Då väl transkriberingarna var gjorda gick jag över till analyseringen av mina intervjuer. För att underlätta analysen har jag valt att använda mig av en metod som Dahlgren och Johansson (2015, s. 162–173) beskriver. Analysmetoden innehåller sju steg som forskare ska följa för att få ett tillförlitligt och trovärdigt resultat.

*Första steget* innebär att forskare läser transkriberingarna flera gånger för att lära känna texten och deras innehåll (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 167). Jag valde att läsa alla transkriberingar flera gånger och föra små anteckningar på skilda papper under tiden som jag läste. *Det andra steget* handlar om att lyfta fram det mest essentiella i transkriberingarna (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 168). För att få ut det mest betydelsefulla i transkriberingarna valde jag att följa Dahlgren och Johanssons (2015) tips om att klippa ut de meningar som var viktigast i ett nytt dokument på datorn. Meningen med steg två är att tunna ut transkriberingen så att forskare endast lägger fokus på det som är mest nödvändigt för forskningen.

*I det tredje steget* ska forskare börja jämföra de olika passagerna som man har klippt ut för att se vad som passar ihop och vad som skiljer sig (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 169). För att lättare att hålla reda på vem som sa vad i transkriberingen då jag väl skulle gå vidare med resultatet valde jag att markera varje passage med en speciell färg. Varje informant hade en egen färg. Dessa meningar lades sedan i ett separat dokument i den ordning som de innehållsmässigt stämde ihop med varandra. *I det fjärde steget* skapar forskare grupperingar till dessa passager beroende på vad för skillnader och likheter de hittar i vad informanterna har sagt (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 169).

*Femte steget* går ut på att forskare letar fram likheterna inom dessa grupper. Uppgiften här är alltså att forskare ska hitta i informanternas svar sådant som liknar varandra så att varje svar passar in i grupperna de har skapat och att det finns en trovärdighet i varför de hör till just den gruppen. Det kan vara svårt att finna vad exakt som är det viktigaste i varje passage, men genom att hitta det viktigaste kan forskare även sedan bestämma till vilken grupp varje passage hör. *Sjätte steget* är när forskare ger namn åt dessa grupper som de har skapat. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 170.) Jag försökte finna så passande namn som möjligt till grupperingarna som beskriver vad för typ av svar mina informanter har givit genom att komma med olika alternativ som skulle kunna passa och sedan välja det som jag tyckte passade bäst.

*Det sista steget* är då forskare går igenom alla sina grupperingar för att se ifall det finns några former av likheter mellan dem och utesluta att passagera passar ihop med någon annan av grupperingarna. I det sista skedet finns det även en risk för att forskare märker att flera kategorier kan sammanslås vilket resulterar i färre grupperingar (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 170–171). Vid detta skede läste jag flera gånger igenom mina grupper och passager för att säkerställa att jag inte hade placerat någon fel eller att de platsade in på flera ställen.

## 4.6 Avhandlingens etik

### Tillförlitlighet och trovärdighet

Reliabilitet och validitet används ofta som mätningar inom psykologin, bland annat då forskare vill ta reda på människors varierande intelligens (Gillham, 2008, s. 22). Reliabilitet, eller tillförlitlighet, innebär kvaliteten på hur bra verktyget som forskare väljer att undersöka någonting med är. Med den kvalitativa intervjun som metod innebär tillförlitlighet hur bra forskare har tolkat och förstått vad informanterna menar med svaren på intervjufrågorna. Ett sätt att säkerställa god kvalitet på tillförlitligheten är att noggrant undersöka svaren på nytt och kontrollera ifall de ger samma resultat och förståelse. (Stukát, 2011, s. 133–134.)

Tillförlitligheten är stark ifall resultatet är starkt eller liknar resultatet i upprepade mätningar eller intervjuer (Gillham, 2008, s. 22). Forskaren letar efter samma form av resultat i det hen undersöker för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Större variation i resultatet innebär mindre tillförlitlighet (Bell & Nilsson, 2006, s. 117).

Att använda sig av halvstrukturerade intervjuer kan innebära att det är svårt att upprätthålla tillförlitligheten, eftersom det är människors åsikter och tankar som forskare undersöker och dessa kan variera från person till person och resultera i en varians angående tillförlitligheten (Denscombe, 2016, s. 289). Bell och Nilsson (2006, s. 117) menar att det finns en viss risk med att använda sig av intervju som insamlingsmetod eftersom det är informanternas egna erfarenheter och röster som forskare förlitar sig på. De menar att informanternas åsikter kan rubbas beroende på vad de påverkas av, såsom TV, radio och nyheter som de har tagit del av före intervjun.

Trovärdigheten menar Gillham (2008, s. 22) belyser det som resultaten jämförs med, såsom vitsord och intelligens. Trovärdigheten värderar hur mycket en fråga ger svar på det forskare

vill eller försöker mäta i det de undersöker (Bell & Nilsson, 2006, s. 117). Trovärdigheten förstärks ifall frågorna forskare ställer faktiskt ger svar på det man letar efter.

Denscombe (2016, s. 288) menar att trovärdigheten i data kan kontrolleras under tiden som intervjustudien utförs eftersom forskningen sker i direkt kontakt med dem forskare väljer att undersöka och intervjua till sin studie. Stukát (2011, s. 134) anser att trovärdighet är det forskare väljer att undersöka i relation till det de vill åstadkomma med det de forskar i. Ifall de undersöker fel saker i det de forskar om minskar trovärdigheten. Stukát (2011, s. 136) menar att forskare ska upprepa relevansen med vad de undersöker regelbundet under forskningen för att säkerhetsställa att de inte hamnar på fel spår.

### **Etiska aspekter**

Holme och Solvang (1997, s. 32) menar att forskare ska förhålla sig respektfullt gentemot dem som de arbetar med eller intervjuar. De fortsätter med att poängtera det viktigaste i vilken form av forskning som helst, nämligen att människans välbefinnande alltid läggs först. Intervjuare i en intervjustudie bär på ett ansvar att behålla informanternas integritet och bemöta deras förtroende som de gett genom att på ett personligt plan ställa upp och dela med sig av sina tankar och åsikter (Gillham, 2008, s. 29).

Kvale, m.fl (2009, s. 190) menar att dilemmat i att upprätthålla den etiska standarden och respekten för intervjupersonen är att försöka finna balansen mellan att samla åt sig så mycket information som möjligt och ändå upprätthålla en trovärdighet gentemot intervjupersonens integritet. Holme och Solvang (1997, s. 32) påpekar att forskare måste upprätthålla en stark anonymitet gentemot informanterna i forskningens resultat. Informanterna ska inte kunna kännas igen i det som skrivs både gällande beskrivningen av det fysiska och det psykiska hos intervjupersonerna.

Intervjun som forskaren håller måste vara frivillig för informanterna och de ska även delges den information som krävs för att de ska veta exakt vad de har gett sig in på (Holme & Solvang, 1997, s. 105; Krag, 1993, s. 73). Det finns särskilda aspekter som intervjuaren måste ta i beaktande innan intervjun genomförs. Det måste finnas en exakt förklaring på hur informationen som informanterna delar med sig av kommer att användas i fortsättningen, bland annat hur intervjuaren kommer att använda informanternas konfidentialitet och anonymitet, hur länge informationen de gett kommer att finnas i form av en transkribering och hur informationen kommer att presenteras (Gillham, 2008, s. 33). För att underlätta situationen

angående information om de etiska aspekterna kan forskare samla informanternas samtycke genom ett kort infoblad om forskningens syfte och hur den kommer att behandlas samt be om informanternas samtycke skriftligt (Gillham, 2008, s. 31).

## 5 Resultatredovisning

*I följande kapitel kommer avhandlingens resultat att redovisas. Jag har valt att gruppera informanternas svar i underrubriker för att skapa en bättre översikt över deras svar och få en tydligare bild angående skillnader och likheter i vad informanterna har sagt. Dessa grupperingar presenteras i tur och ordning i följande kapitel, med informanternas svar som redovisning för grupperingen. Dessutom har jag valt att göra underrubriker till varje forskningsfråga för att få ett strukturerat och tydligt resultat. I slutet av kapitlet presenteras huvudpunkterna från alla rubriker i en överskådlig tablå. De fem informanterna som deltog i min avhandling har jag döpt enligt följande för att upprätthålla deras integritet: Agnes, Bianca, Carin, Erica och Frida. Alla är verksamma lärare i Finland och arbetar i årskurserna 1–6. De har arbetat som lärare mellan ett och 27 år.*

### 5.1 Lärarens tankar om användningen av kamratrespons i skrivuppgifter

Under den första forskningsfrågan, som belyste vilka fördelar och utmaningar som lärarna tycker att kamratresponsen kan föra med sig, har det skapats tre underrubriker: fördelar med kamratresponsen, utmaningar med kamratresponsen och lärarens uppfattningar av elevernas mottaglighet av respons. Följande avsnitt är en beskrivning av vad informanterna har för åsikter angående kamratrespons, hur den fungerar och hur lärare kan stötta eleverna genom kamratresponsprocessen.

#### Fördelar med kamratresponsen

Alla fem informanter anser att en av de positiva aspekterna med kamratrespons i skrivundervisningen, eller undervisningen över lag, är att eleverna lär sig ta och ge respons. Att kunna ta och ge respons är inte någonting nytt inom utbildningen, men är visserligen viktigt att kunna ta del av. Vidare anser Agnes att elevernas förmåga att kunna ta kritik är en viktig sak att lära sig, bland annat för att eleverna då får veta vad de ännu kunde ha utvecklat med det som de har skapat. Det finns elever som inte lär sig att ta åt sig responsen, vilket innebär att de inte utvecklar sitt kunnande.

- 1 Jag tycker att det finns massor med fördelar. Jag tycker att en av de viktigaste är att kunna ge feedback och att kunna få feedback. Och ge en uppbyggande feedback

och inte en nedtryckande. Att det tycker jag är jätteviktigt, att man lär sig, man går inte till personligheten och man plockar fram alla fina saker först innan man börjar ge uppbyggande saker. Och vi kallar de inte fel, utan vi försöker kalla de mer att du lär dig av det här. Att lyssna noga, det är inte så att du är dålig, utan nu när hon säger så här så nästa gång kan du det här. (Bianca)

- 2 Nå just det här att man lär sig att ge respons åt andra att det inte alltid just som kommer från läraren den där responsen och just också från kompisar. Och jag tror också att det kan ha en större betydelse efter en del elever att de får det från kompisar istället. Och så tränar man ju just på det här sociala färdigheter och sådant. (Frida)

Det framstår även att några av informanterna tycker att det ger en bra bild för eleverna hur de kan skriva sina egna uppgifter nästa gång. Eleverna får nya idéer som kan sporra dem till att vilja utveckla sitt skrivande. Eleverna lär sig genom att lära varandra eller genom att ta del av hur kompiserna skriver.

- 3 Ja, alltså. Om vi tar möjligheterna först så tycker jag ju att kamratrespons gör att eleverna börjar se sin text med nya ögon. Att när man skriver en text själv så blir man liksom lite blind för den egna texten. Men med kamratrespons så öppnar man ju upp texten igen och kanske får motivation att gå tillbaka och bearbeta och ändra och utveckla texten ännu mer. (Carin)
- 4 Att det är liksom, att de lär sig väldigt bra av det själva. Tills de själva ska skriva. Ja, lär sig av varandra, helt klart. (Agnes)

Erica och Carin nämner att det ofta kan vara de verbalt starka eleverna som ger bättre respons än de mindre starka eleverna. Det är inga förvånande tankar eftersom det är väldigt logiskt att de starkare eleverna har lättare att uttrycka vad de tycker. Agnes menar även att lärare kan para ihop de starkare eleverna med de svagare eleverna så att den starkare eleven har lärarrollen under responsen. Erica tillägger även att hon som lärare brukar ge kompensande respons ifall hon inte tycker att responsen som kompiserna givit var tillräckligt utfyllande.

- 5 Men ibland blir det ju kanske så att en elev är en svagare skribent med en starkare och då kan ju den där starkare skribenten kanske ge sådan respons som motsvarar precis vad man skulle ha kunnat få av – nå kanske inte exakt vad man skulle kunna få av en lärare – men som ger väldigt mycket till kompiserna medan den svagare



eleven förstås då inte kan ge liksom respons på samma nivå men, det är ju en tränings sak för eleven att jag tycker nog att de blir mer och mer mottagliga för varandras respons bara man övar det. (Carin)

Eleverna kan lära sig att ha starka åsikter och de lär sig att de får ha andra åsikter än sina klasskompisar. Eleverna lär sig på så vis föra fram sina synpunkter och att stå för det som de har sagt och att lyssna till varandra med respekt. Det kan ha en stor betydelse i elevernas uppväxt att kunna stå för sina ståndpunkter, speciellt nu då ungdomar har börjat ta mer plats och vågar uttrycka sina åsikter exempelvis angående miljöfrågor. Kamratresponsen bidrar även till att alla lär sig att de ska ge respons. Bianca menar även att eleverna snabbare lär sig att ge respons än att ta emot den.

- 6 Helt enkelt för att barnen ska lära sig att ha åsikter om saker och ting. Det ska ju liksom börja någonstans med det där att de ska våga uttrycka sin åsikt och tycka annorlunda än alla andra. (Agnes)
- 7 Det kan ju också om man använder kamratrespons på ett bra sätt så kan man ju få till ett sådant där ömsesidigt beroende av varandra mellan eleverna att det stärker relationerna i klassen och de märker att de har nytta av varandra. (Carin)

Alla fem informanter ansåg att eleverna förhöll sig positivt till kamratresponsen. Alla elever tyckte att det var roligt och Bianca nämner även att det blir speciellt roligt då eleverna får arbeta tillsammans med varandra. Bianca säger också att hon tycker att eleverna är mycket duktiga på att finna bra saker med varandras texter.

- 8 Jo och sedan tycker jag att barnen är duktigare än vi vuxna på att hitta bra, positiva saker. (Bianca)

Eleverna kan också bli väldigt engagerade i kamratresponsen. Erica beskriver sådana tillfällen var eleverna har blivit vana vid kamratresponsen och sedan förväntar sig att de ska få ge respons till varandra. På det viset bidrar det till en vardagsrutin för eleverna att de blir vana vid att de får och ska ge respons på varandras arbeten.

- 9 Om vi har bestämt att det här ska vara så kan de bli ganska viktiga med det också att om jag på något sätt glömmer det så blir de såhär att hej, hej att till exempel, Mia har inte ännu fått säga sin åsikt eller sådär. De tycker nog om det. (Erica)

## Utmaningar med kamratresponsen

En av utmaningarna som såväl Agnes, Erica som Bianca nämner är att eleverna inte riktigt vet hur de ska förklara vad de tyckte var bra med kompisens text eller vad som var dåligt. Eleverna måste utvecklas i att berätta vad det är som de tycker om med texten eller hur den skulle kunna utvecklas och varför.

- 10 Ja, oftast är det så, den här var bra. Den här var rolig. Att det är ju det som de fastnar vid att den är rolig. Att den får dem att skratta och det gör ju sen också det knepigt så att sen nästa gång man ska skriva så försöker man kanske skriva den sådär lite fänigt, vet du? Att någon säkert ska skratta. Och det är nog där liksom som det är knepigt som lärare att som att få dem att förstå att det är skillnad på att skriva en bra och i deras ögon bra. Att skratt är liksom fjantigt. (Agnes)
- 11 Nå då tycker jag att den som ger respons så måste faktiskt fundera på vad den säger och kanske sätta sig in i den andras arbete. Och inte säga så här igen att det här var bra, utan man måste faktiskt säga någonting. (Erica)
- 12 Först i början så var det svårt och då började vi med självutvärdering och det var ganska svårt i början för allting är bra. Allt är bara bra eller sen är det dåligt. Det fanns inte liksom mellanversioner, de visste inte riktigt själva vad de kan. De sade bara att det var bra eller att jag är jättedålig. (Bianca)

Erica berättar även att hon ser svårigheter med att handskas med skillnaderna i klassrummet. De elever som har lättare att uttrycka sig kan automatiskt ge bredare respons medan de svagare eleverna har svårare att föra fram sina åsikter. Elevnivån utgör alltså en stor skillnad på hurudan respons eleverna kan ge varandra.

För att utveckla elevernas kompetens till att kunna ge en bredare konstruktiv respons anser Agnes att lärare ska ge några ord eller meningar i munnen på eleverna så att de får en bra start. Lärare kan börja med att fråga eleverna frågor till det som de har gett respons på.

- 13 Första gången upplever jag nog att de har lite svårt att formulera sig. De blir ju just såhär att den är bra, den är bra. Innan man /.../ man måste nog ge lite ord också åt dem att man måste liksom /.../ vad är bra där? Är det rubriken som är bra? Är det slutet som är bra eller är det början? Eller är det för att den är spännande? Liksom att man måste nog sätta lite ord i mun på dem först. (Agnes)

Carin och Frida anser också att lärare måste bygga upp förståelsen för responsen hos eleverna en god tid innan de förstår grejen med det.

- 14 Jag har ju ändå märkt att det är en ganska lång startsträcka innan man kommer igång med en riktigt fungerande kamratrespons. Att det behövs jättemycket träning och jättemycket modellering av läraren när går igenom texten att till exempel går igenom dem i hela klassen tillsammans. Att man tränar på hur man ska se och på vilka saker man ska se och eleverna behöver ju ha väldigt tydligt vilka saker de ska se på i en text. Så för att det inte ska bli för utmanande för dem, att de behöver ju ha sådana formulär som har tydlig struktur. (Carin)

Fyra av informanterna nämner även svårigheten med att eleverna inte ska skriva fula saker åt varandra i början. Dessutom är det enligt informanterna en utmaning att föra fram det åt få eleverna att förstå att det inte är kritik som de får då deras kompisar kommer med ett förbättringsförslag. Alla informanter ser det som en utmaning att få eleverna att ta åt sig kritiken som någonting positivt framom någonting personligt emot dem själva.

- 15 Det är mera det ifall det är en dålig presentation så får man begränsa det där att det är det där positiva som ändå blir det ja... för annars blir det ju lätt att den... att de tappar ju suget ändå så när de får mycket kritik. (Agnes)
- 16 Då övade vi ganska länge. Det tog nog säkert ett halvt år när jag måste prata med dem att man inte får ta illa upp när någon säger att du kan göra det här på ett bättre sätt. Att det är inte mot dig kritik, utan det är bara för att så att du ska lära dig. (Bianca)
- 17 Nå det beror ju på sedan vad man har för grupp såklart, att som en del kommer det ju automatiskt att man inte skriver fula saker men just det där att är man inte tillräckligt tydlig eller har gått noggrant igenom så kan det komma riktigt vad som helst och då måste man ju ta tag i den saken då. Då när man har sett den där responsen som de har givit. (Frida)
- 18 Eller, om de säger det här negativa så tror jag att de upplever det att de faktiskt tar det negativt att de kan bli lite sura. (Erica)

Frida för även fram differentieringen med kamratresponsen. Hon menar att lärare måste hålla i åtanke att alla befinner sig på olika nivåer och att det kan bli en svårighet att upprätthålla en

viss standard på grund av nivåskillnaderna som finns. Differentiering är ändå någonting som dagens klasslärare ska anses kunna bidra med till alla elever i alla ämnen och sammanhang.

Ibland måste lärare vara kritiska till vilka elever som de parar ihop med vem. Det gäller att lära känna eleverna och klassen innan de börjar dela in dem i par. Agnes nämner att det kan bero en hel del på vem som ger respons åt vem i klassen och att beroende på elevens status i klassrummet så kan responsen variera. Också Frida och Carin beskriver att lärare ska vara aktsamma med vem av eleverna som får ge respons åt vem.

- 19 Jo, alltså det är också lite tror jag beroende på vilken status eleven har i klassen så ska man ju vara lite aktsam. Att är det någon som är jättepopulär så kanske den får lättare liksom bättre kritik. Än vad en som inte har så hög status. (Agnes)
- 20 Sen så tycker jag att det också beror på gruppen att vissa som är bästa kompisar annars. Så tänker jag att den där responsen kanske blir lite skämt. Att jag tror att man måste ändå lite tänka på vem man delar med vem. Att de tar sig faktiskt till sig den där responsen till nästa arbete. På det viset. (Frida)
- 21 Ja-a, nog /.../ det där beror också så jättemycket på elev, att ibland är ju en utmaning det där också att om de är på väldigt olika nivå. Om det råkar vara en sådan klass att man försöker väl också få sådana par som passar att ge kamratrespons åt varandra. (Carin)

Erica tycker att det kan bli svårt att hålla koll på responsen ibland eftersom eleverna tycker om att skriva långa texter som tar lång tid att läsa igenom.

- 22 Det liksom om friskrivningen så, det är ganska svårt ska vi säga att hålla helt koll på det. Man kan inte ha liksom fjorton elever att läsa sina sex-sju sidors uppsatser i klassen, det tar många timmar det. Så jag brukar dela in dem i mindre grupper på tre och tre och fast de sen ska skriva ner sina kommentarer på vad de säger så har jag inte hundra procent koll på det. Hurudan respons de riktigt har fått. Jag kan nog gå runt till grupper och fråga men det tycker jag att är ganska svårt. Att hålla koll på den grejen. (Erica)

## Lärarens uppfattningar av elevernas mottaglighet av kamratrespons

Jag frågade mina informanter om eleverna tar åt sig av den responsen de får av varandra. Agnes tycker att det beror på eleven i sig, beroende på vilken klass hen är i, eller hur kompiserna har valt att formulera sin respons. I vissa fall måste läraren stiga in och korrigera eller kompensera för vad en elev har skrivit eller sagt åt en annan elev.

- 23 De kanske inte riktigt förstår sådär riktigt, de är på så olika nivå. I synnerhet i friskrivningen de är ju också på trean så. En del förstår ju det här väldigt bra att man måste ju ha en början av något slag och ett mellanting där man skriver alla händelser och så ska du ha ett slut. Att allt det där ska ju hänga ihop, men alla förstår inte riktigt det där ännu. Och då kan det ju bli såhär att då någon säger att det hänger ju inte ihop alls med hur du börja. Det är nog mera kanske det att de inte riktigt förstår vad den där som ger kritiken menar egentligen. (Agnes)

Carin tycker att det beror på varje elev om de väljer att ta emot responsen eller inte. Erica tycker också att det kan variera från elev till elev ifall hen tar emot kommentarerna, men Erica anser också att det inte endast handlar om kamratresponsen i den här situationen utan att det även kan handla om situationer var hon som lärare har bett eleverna korrigera någonting.

- 24 Nå det är ju förstås olika beroende på eleverna. Att hur mottagliga de är för /.../ det är ju en mognad det där också att vara mottaglig för respons. Vissa lär sig direkt och lär sig vilka saker i texten de ska se på direkt och kan ändra och utveckla sin text och vissa har nog en lång tid innan de faktiskt kan ta till sig och inse att det inte bara är längden som har betydelsen i en text, till exempel. (Carin)
- 25 Jag tror faktiskt att ifall det gäller språk och såhär så tror jag faktiskt att de kanske inte riktigt tar det åt sig. Det verkar lite som att de inte riktigt heller tar det åt sig då jag förklarar för att jag hade förra veckan feedback på deras europaländer och det var flera som inte hade gjort någonting åt det som jag hade sagt. (Erica)

Bianca anser att mycket av hur eleverna tar åt sig av responsen beror på hur mycket beröm de får. Hon brukar uppmuntra eleverna till deras goda arbete flera gånger om dagen genom att verbalt prisa elevernas arbeten inför varandra så att de tar åt sig av vad de har gjort bra. Bianca vill få fram det positiva hos eleverna och bygga upp en atmosfär där varje elev tycker att hen är duktig. Hon anser att det tar lång tid innan de börjar inse hur duktiga de är och att det bara

gäller att fortsätta peppa deras inställning och mottaglighet tills de börjar tro på sig själva. Bianca menar även att hon lägger sådana krav på sina elever att de måste ge respons åt varandra i alla tillfällen, att det är någonting som eleverna har lärt sig att hon kräver av dem.

- 26 Nå då jag gick i skolan så var det ju sådär att om någon höll ett föredrag och jag då ritade eller vad man nu gjorde men inte brydde man sig om det. Men nu vet de att de måste bry sig, de måste veta vad den här pratade om för jag måste ge en feedback. (Bianca)

Frida nämner att kamratresponsen blir mottaglig ifall den faktiskt fungerar och alla elever är med på det och engagerade.

- 27 Jag tycker att det är givande när det fungerar såklart. Att det är ju inte så roligt om det inte fungerar och det är en massa fula ord som någon får och som lärare är det ju inte det lättaste kanske. Jag tycker nog för att, de behöver ju träna på det här socialt samspel med varandra och det är ju jätteviktigt sedan då man ska ut i arbetslivet också som vuxen. Så jag ser nog att det ger en bra grund för vidare utbildningar och vuxenlivet och sådant. (Frida)

Jag ställde även frågan ifall de tycker att eleverna tar åt sig responsen som de får av sina kompisar på samma sätt som ifall det hade kommit från en lärare. En av informanterna tyckte att eleverna gör det ifall responsen är formulerad rätt och på ett sådant sätt som får dem att utvecklas. Två av informanterna anser att deras slutord som lärare ändå är det som eleverna tar åt sig bäst.

- 28 Jag tror det. Nog tror jag det men att, det har jag aldrig tänkt på. Det var en bra fråga. Det har jag inte tänkt. Men nog tror jag nog ändå kanske att mitt ord sen sist och slutligen väger tyngre. (Agnes)
- 29 Ja-a, alltså jag tycker att lärarens feedback inte är oersättlig på något sätt. Att nog behövs min feedback alltid oavsett om det är i mitten eller i slutet av skrivprocessen ändå men att jag tycker att kamratresponsen kan ge liksom ett mervärde till hela skrivprocessen. (Carin)

## 5.2 Lärares skrivdidaktiska strategier i skrivuppgifter i relation till kamratrespons

Den andra forskningsfrågan koncentrerar sig på att lyfta fram i vilka uppgifter och ämnen som lärare kan använda sig av i kamratrespons. Därför har följande två använts: ämnen som stödjer kamratrespons och lämpliga uppgifter för kamratrespons. Det var lite kniviga frågor, eftersom informanterna ansåg att kamratrespons kan användas överallt, men att göra det skriftligt i alla ämnen kunde vara en utmaning.

### Ämnen som stödjer kamratrespons

Kamratrespons kan användas i alla ämnen enligt alla fem informanter. Användningen varierar beroende på hur mycket lärare väljer att utnyttja kamratresponsen och på vilket sätt de kan använda det kreativt.

30 Egentligen så använder jag mig nog av den i alla ämnen. Också sådär i matte också när de skriver egna uppgifter och sådant. (Agnes)

31 Jag tror att man nog kan använda det i alla ämnen bara man har lite fantasi. (Frida)

För skrivuppgifter kan det vara svårare att hitta passligt med material för kamratrespons i alla ämnen, till exempel i gymnastik. Informanterna tyckte dock att lärare kan använda sig av kamratrespons i gymnastik tycker informanterna, bara att det inte blir i skrivsammanhang.

32 Där man har till exempel redskapsgymnastik är ju sånt där som är tacksamt när man har olika banor liksom och sådär. Att de sådär checkar upp att okej nu har ju Pelle lärt sig hjula och liksom sånt här. Vad kan Pelle ännu göra? Jo, han kan ännu sträcka på benen liksom nästa gång så blir den ännu liksom bättre och såhär. (Agnes)

33 Gymnastiken är nog också väldigt bra för där brukar vi dela upp barnen i grupper en grupp gör någonting och en annan grupp gör någonting och då gjorde jag oftast så att de gick runt och så blev någon att berätta att, här på den här platsen så gör man såhär. För att få veta vad de ska få göra på den platsen före nästa grupp gick vidare. Att också i gymnastiken att om någon är svagare så berömmar de hemskt mycket och försöker visa. Det går ju det där att man liksom använder åtminstone

på ettan och tvåan att jag låter barnen undervisa. Att ifall det är så att det finns någon som inte kan någonting så visa du som kan så bra, och så visar den. Och då sporrar den ju nog på som liksom kamratrespons då som den sen berömmar den hur duktig den är och nej såhär och gör såhär och sådant. (Bianca)

Carin tycker att kamratrespons fungerar speciellt bra i bland annat omgivningslära eftersom många av uppgifterna där baserar sig på skrivande. Carin nämner även, liksom Erica, att kamratrespons även lämpar sig i helhetsskapande undervisning.

34 Jo absolut, alltså jag har ju egentligen jobbat mycket helhetsskapande med alla skrivuppgifter att just integrera OL och just till exempel som jag berättade om den här faktatexten så var ju också ett OL område och då hade vi ju att vi hade pratat om någonting i omgivningslära och sedan skrivit in en text som hade med saken att göra. Och nog tror jag nog att man egentligen kan i många ämnen skulle kunna ha nytta av kamratrespons. (Carin)

35 Ja, men det skulle ju vara jättebra det också att ha feedback på det, helhetsskapandet. Eller ha respons på det efteråt att vad tycker du om det... (Erica)

Frida tycker även att lärare kan använda kamratrespons i musiken, speciellt ifall man har haft något större arbete eller liknande var eleverna har blivit ombedda att skriva någonting. Det indikerar att lärare kan använda sig av kamratrespons i alla praktiska ämnen ifall de ber eleverna skriva om någonting inom ämnet.

36 Nå i musik så tänker jag just ifall man har något projektarbete. Att man ska typ skriva om Finlands musikhistoria eller någonting att där kommer ju skrivningen in och där skulle man kunna ha kamratrespons på det. Och i omgivningslära så om man just delar upp det i temaområden att i ett område har man gjort något större arbete eller mera texter. Att man skulle då också kunna ha på det. (Frida)

Agnes menar att lärare också kan ha det i matematiken ifall eleverna ombeds skriva egna uppgifter som de andra ska lösa och sedan utvärdera. Eller ifall lärare väljer att ta upp någonting i en av elevernas matematikuppgifter som de har löst tillsammans med hela klassen och läraren frågar eleverna vad eleven gjorde bra då och vad eleven skulle kunna förbättra till nästa liknande



uppgift. Frida anser dock att det kan bli lite svårt att använda sig av kamratrespons i matematik, eftersom det kan bli mycket mer fokus på vad som är rätt eller fel då.

Både Bianca och Agnes tycker att kamratresponsen fungerar bra i svenskan och Erica nämner att hennes elever gillar kamratresponsen bäst då den är i svenskan. Bianca berättar att svenskan är ett tacksamt ämne för det, eftersom lärare kan utnyttja kamratrespons i flera olika skrivsammanhang.

37 I modersmål är det ju i princip i allting, det är både i skrivning, läsning och så är det också i att hålla föredrag eller prata liksom. I modersmål hade vi det liksom i allting, både i bokföredrag och skrivning och läsning. (Bianca)

Både Erica och Bianca använder sig av kamratrespons i bildkonsten. Erica tycker speciellt mycket om att använda sig av det i bildkonsten men då blir det oftast bara muntliga beskrivningar och presentationer som de ger muntlig respons på.

38 Sen i bildkonsten så, så där blir det lite sådär att där blir det lite sådär att där måste man nästan säga att ger mest positivt och liksom det är den där two stars and a wish är liksom bra för att där måste man säga två bra saker. Mot den där ena som är mindre /.../ såhär att lite förbättring. (Erica)

Erica har också använt sig mycket av kamratrespons i omgivningslära då eleverna har presentationer för varandra. Då fungerar en elev som opponent för den andra. Opponenten för anteckningar i ett häfte över vad som är positivt och vad som kan förbättras till nästa gång. Oftast menar Erica att förbättringsförslagen kan handla om layouten eller ifall det har använts stor bokstav eller liten bokstav i texten som de har på en PowerPoint.

### **Lämpliga uppgifter för kamratrespons**

Bianca har arbetat mycket enligt olika teman i en av de skolor hon arbetat i. De hade olika teman på våren och på hösten och inom varje tema använde de sig av kamratrespons. Dessa teman inkluderade två klasser och Bianca hade då ettan och tvåan. De arbetade helhetsmässigt och inkluderade flera ämnen som gjorde att de gav respons på större projekt som de gjorde tillsammans.

39 Då började vi på med miljö och sedan pratade vi om vad det nu var om de nu var, till exempel skolgården, så tog vi upp och kollade kartan där på skolgården och så hade vi lite orienteringar runt skolgården och sen så fick de skriva om det. Det var

förstås ettor och tvåor så ettorna var lite svagare. Det var på början av hösten så de kunde inte alls skriva då de flesta. Men tvåorna kunde ju redan och så skrev vi något tema alltid kring det där stora temat som vi hade och så gav de respons åt varandra på det. (Bianca)

Lärare kan alltså utnyttja kamratrespons vid större temahelheter var de integrerar flera olika klasser. Bianca menar att dessa teman var viktiga för skolan och att alla klasser hade sina egna teman som de forskade kring och skrev om och som de sedan självutvärderade, fick respons av en kompis och respons av en lärare under tiden som arbetet pågick och sedan även då temat var klart. Självklart var hela skolan med på dessa temahelheter och arbetade för att eleverna skulle utveckla responsgivning. För dessa elever blev det en självklarhet att de skulle ge respons och hur de gav den bäst eftersom de var vana vid det och hade fått lära sig från första början.

Carin har använt sig av kamratrespons både till faktatexter och till fiktiva texter. Ett dilemma kan vara ifall eleverna skriver för långt och det blir tungt för dem att läsa igenom varandras texter. Carin har dock kommit på en bra lösning till problemet.

40 Ja alltså, jag ha ju använt i både faktatexter och berättande texter. Men en utmaning nu som i högre årskurser är då de börjar liksom skriva så långt att få den där tiden för kamratresponsen att då har jag gjort istället att de har liksom valt ut ett stycke. Senast faktiskt i höst så skrev vi en sådan där berättande text som var strukturerad och hette magiska dörren som de fick en sådan där färdigt att de egentligen skrev en bok med kapitel. Och sedan fick de ge kamratrespons på en specifik del av texten för att det blev ju alldeles för långt att läsa igenom. Eller det fungerade inte riktigt att göra på hela texten. (Carin)

Agnes tycker inte att det ska behöva vara någon skillnad på hurdana uppgifter lärare ger åt eleverna, utan att kamratresponsen går att inkludera överallt. Agnes nämner också att läraren ska ta i beaktande hurdan uppgift hen väljer för att undvika att eleverna ger för mycket negativ respons åt varandra. Agnes anser även att lärare bra kan använda sig av kamratrespons i större projekt som de har med klassen eller med hela skolan.

Erica har funnit att eleverna som får mer direktiv för hur de ska skriva skriver betydligt längre och har lättare för att skriva. Speciellt ifall det är uppgifter som har mer information att arbeta utifrån än sådana uppgifter där de ska försöka hitta på saker själva.

41 Det är nog fast i ämnet. Vi har dagbokssystem, att de skriver också dagbok, men de skriver inte varje dag i det utan vi samlar lite om det händer något i världen och så skriver vi in det och limmar in det. En gång så sa jag att skriv vad ni har gjort under

veckoslutet – ja, det blev ändå inte många rader det inte. Men sen när jag sa att skriv om ett äventyr i rymden, då kom det massor. Det tyckte de om. Och då försöker jag ju på det viset att det ska vara inledning och vad de ska handla om som vad man kan skriva lite där, att det är en början och just till den här så om rymden så kopierar jag också lite papper till de här planeterna och lite sådant så att de ska försöka få in lite sådant också i den där/.../att om de är i rymden som de kör förbi Saturnus eller Jupiter eller någonting. (Erica)

### **5.3 Lärares förberedelser inför arbetet med kamratrespons**

Den sista forskningsfrågan behandlar lärares förberedelser inför responsen och formulären som informanterna väljer som diskussionsunderlag. Dessa tre underrubriker har formulerats: förberedelser inför kamratresponsen, underlag inför kamratresponsen och det positiva klimatet. Hur lärare förbereder sig och hurudant underlag de ger eleverna är en viktig fråga för att förstå deras motiv och hur de tycker att kamratresponsen fungerar. Det positiva klimatet var en överraskning under intervjuerna, eftersom det hade stor betydelse i informanternas responsgivning. Alla informanter pratade om hur viktigt det är ge mycket beröm i responsgivningen och att det är det positiva som eleverna ska fokusera på.

#### **Förberedelser inför kamratresponsen**

Förberedelserna inför kamratresponsen i skrivuppgifter varierade aningen mellan informanterna. Erica väljer att berätta för eleverna före uppgiften att de kommer att ge respons på varandras skrivuppgifter efteråt. Bianca väljer att inte göra det eftersom hennes elever har gjort det så länge att de redan vet att det förväntas av dem. Dock tillägger Bianca att det tog en lång tid innan eleverna var vana vid kamratresponskonceptet vilket innebär att eleverna inte alltid varit beredda på att ge respons på varandras arbeten. Som tidigare nämnts så tog det upp till ett halvt år innan Biancas elever visste vad kamratresponsen gick ut på och visste vad som förväntades av dem.

- 42 De vet, alltså de visste ju för att vi hade ju hållit på med det så de visste ju att efter att vi hade hållit på med något tema klart så gör vi det. Det var inlärt så att säga, det behövdes inte, när en sak var gjord så visste de att vi ger respons åt varandra. Men att man måste ju förstås lära sig och det tog ju säkert det där halvåret att lära sig att hur ge, att det inte är sådär att du är dålig och jag är bäst. (Bianca)

Erica har valt att använda sig av grupper eller par då eleverna ger respons åt varandra. Hon förbereder därför också eleverna genom att berätta vem av eleverna som ska arbeta med vem innan de påbörjar själva uppgiften.

- 43 Nä, utan jag säger det nog före jag börjar. Och så säger jag färdigt vem som är par. Att nu till exempel att nu då igen i friskrivningen att ifall de är tre stycken så säger jag att A ger respons åt B och B ger åt C och C ger åt A. Och i omgivningslära så då är alla i klassen och då delar jag upp vilka som är par. Om Pelle och Ville är par så då är det Pelle som skriver då Ville presenterar och tvärtom. Och sen ger dem den där feedbacken så att alla hör det i det fallet. (Erica)

Frida hade inte använt sig av kamratrespons i sin nuvarande klass ännu men planerar att göra det framöver bara det kommer ett bra tillfälle. Frida nämner att hon skulle förbereda eleverna inför kamratresponsen eftersom eleverna är sådana som behöver den formen av förvarning. Hon menar även att ifall eleverna blir vana vid konceptet så skulle förmodligen förståelsen för uppgiften kräva mindre förberedelser.

- 44 I den klassen jag har nu skulle jag förbereda för det måste jag göra där. För att där är det många som inte klarar av den där förändringen att de inte har vetat om det på förhand. Men sen tänker jag att man kan ju göra det i början då man tar i det här med kamratrespons att de är medvetna om det men om man kontinuerligt har det i undervisningen så kanske man inte behöver göra det för att det kommer självmant hos dem att nu måste man kanske göra sitt bästa ändå att för att kanske någon annan läser det. (Frida)

Agnes är inne på samma spår som Frida angående förberedelser. Agnes skulle också berätta på förhand vad kamratrespons är och att de kommer att använda sig av det i en klass när de aldrig gjort det tidigare. Ifall klassen är van vid att använda sig av kamratrespons så skulle Agnes känna att hon inte behöver nämna det före uppgiften, utan skulle istället direkt gå över till att fråga eleverna vad de tyckte om uppgiften eller be dem ge direkt respons åt varandra efter att de skrivit eller presenterat någonting färdigt. Agnes nämner även att det skulle vara onödigt att förbereda eleverna ifall de är vana vid konceptet, eftersom de då redan vet vad det går ut på. Agnes har också, likt Erica, använt sig av ett arbetssätt där eleverna arbetar i par för att utveckla sin skrivuppgift.

- 45 Och då har jag ju mera haft såhär att när någon har skrivit sin berättelse klart så byter man den med en kompis och så läser kompisens helt och hållet igenom den

och så diskuterar de och kommer gemensamt fram med förbättringsförslag och utarbetar sedan en ny [berättelse] utgående från det. (Agnes)

Carin brukar förbereda eleverna genom att gå igenom med dem före skrivuppgiften vad den ska innehålla. Carin menar att eleverna på så vis får en chans att utveckla sin text innan kompiserna ser på den och kan på det viset förbereda sig både på att ta emot responsen och på att se på en kompis text.

46 Alltså till de flesta texter brukar jag nog ha en sådan där redan då vi inleder arbetet att vilka saker, vad är liksom målet med skrivuppgiften att nu tränar vi på det här, det här och det här. Och sedan så brukar de oftast ha en checklista som oftast ser likadan ut för alla texter kan ha lite variationer beroende på vad de skriver men just det här att jag har stor bokstav och punkt och alla sådana där som är vanliga för en text som de själva också får kolla igenom före de ger till en kompis. Att de själva också har chansen att gå igenom sin text före de ger den vidare. (Carin)

Carin menar att eleverna då är medvetna om att de kommer att ge respons på varandras texter och är även förberedda på vad exakt kompiserna kommer att se på. Carin poängterar också att skrivuppgifterna går betydligt bättre och kamratresponsen likaså, ifall hon givit eleverna en tillräcklig handledning innan de börjar med arbetet. Exempelvis ifall de har gått igenom liknande texter tillsammans med hela klassen tidigare och gett exempel på vad de kan ge respons på.

### **Underlag inför kamratresponsen**

Alla fem informanter har någon gång provat på 'two stars and a wish'-konceptet. 'Two stars and a wish' går ut på att eleverna ger varandra två positiva kommentarer och ett förbättringsförslag. Agnes påpekar att det är viktigt att eleverna får fram det positiva med sina kommentarer och att det är det positiva som eleverna ska fokusera på.

47 Jag brukar ha sådär att man alltid ska ha två goda saker som man säger om en berättelse och ett förbättringsförslag. Så att alltid det där goda övervinner det onda. (Agnes)

48 Alltså har jag använt mig av det där två stjärnor och en önskan så har jag använt början på meningar, det har jag någonstans här tror jag... till exempel, det här kan

du gärna berätta mera om, du kan tänka på det här, det här var intressant i din text.  
(Carin)

Hamburgarmodellen går ut på samma koncept som 'two stars and a wish'. Eleverna ska först ge en positiv kommentar, sedan ett förbättringsförslag och sedan avsluta med ännu en positiv sak.

49 Och sen så fick de då ge vad som har varit bra, vad som behöver förbättras och sedan även en bra sak. Så att det blev som den där hamburgarmodellen, bra – förbättring – och bra. Så hade jag dem att ge. Och så hade jag några exempel också via en Powerpoint som de då kunde titta på. (Frida)

Både Carin och Bianca har använt sig av listor var eleverna fyller i vad kompiserna har haft med i sin berättelse. Eleverna får således ett underlag för vad de ska se på i varandras texter och kan lätt leta efter vad som finns med och ifall någonting saknas.

50 Jag hade blanketter i början i modersmål, speciellt i skrivningen, så där att har hon skrivit med stor bokstav, har den satt punkt efter eller delat upp i stycken? Vi hade så där färdigt skrivet underlag att det kollades att har du börjat med stor bokstav, lagt punkt och har du små bokstäver och något liknande som kompiserna kollade. Gick det bra? Läste den till punkt eller stapplade den på orden eller läste den förbi punkten? Kunde man förstå vad den läste? Läste den snabbt eller långsamt? Alla såna här små saker hade jag meningar som de skulle fylla i. (Bianca)

51 Så då har jag först sådana ja/nej frågor finns det här med.... vilka saker som ska finnas med i texten så kan kompiserna kolla då ifall de finns med i texten. Att då till exempel finns rubriken med, har med någonting om djurets utseende? Har hon med någonting om växtplatsens spridning, övrig fakta så sånt, olika saker /.../ Till exempel att meningarna har stor bokstav i början och punkt i slutet. Meningarna är tydliga och lätta att förstå, orden är rätt stavade, bilden är noggrant ritad och hör ihop med texten. (Carin)

Carin nämner att dessa frågeställningar som de använder sig av utvecklas i samma takt som eleverna. Eleverna i de högre årskurserna har mer ingående frågeställningar som de ska svara på utgående från kompisens text. Carin menar att det endast är grundläggande saker i de lägre årskurserna och att lärare kan hjälpa eleverna att utvecklas vidare i exempelvis årskurs fem eller

sex. Frågorna som de använder sig av i de högre årskurserna är bland annat: har berättelsen en rubrik som fångar läsaren? Har hela texten antingen berättande form eller jag-form? Har berättelsen en röd tråd?

Erica har använt sig mest av 'two stars and a wish'. Ibland har Erica också använt sig av endast muntlig respons var eleverna får sitta i grupp och ge kommentarer till varandras arbeten, speciellt i bildkonsten. I båda fallen ber Erica eleverna kommentera varandras arbeten muntligt, oftast med positiva saker. Erica kan då ge eleverna hjälpande meningar eller ord som eleverna kan använda sig av såsom: vad är bra med bakgrunden? vad är fint?

Erica gillar även att använda sig av opponenter till muntliga presentationer i exempelvis omgivningslära ifall de har gjort ett arbete om någonting. I sådana fall kan eleverna komma med kommentarer om kompisens språk ifall kompisen har använt sig av en Powerpoint i sin presentation. Kommentarer kan då handla om stora eller små bokstäver, sammanhängande text och ifall det finns mellanrum mellan ord.

Frida har provat att använda sig av både muntlig och skriftlig kamratrespons och har följande åsikt huruvida hon tycker att skriftlig eller muntlig respons fungerar bättre:

52 Skriftligt nog. Därför att då behövde de ju lämna över ett fysiskt format åt någon annan där det stod någonting på och de kunde ju behålla den där lappen. Jag tror de satsade mera då än då det var muntligt. Och då kunde man använda just sådant att nå det här tyckte jag nog att var bra, att det var kanske inte lika satsat muntligt som skriftligt. (Frida)

### **Det positiva klimatet**

Mina informanter ombads förklara hur de inspirerar eleverna till att ge respons och på vilket sätt de skapar det positiva klimatet så att eleverna förhåller sig positivt till att ge respons till varandra. Varje informant hade lite olika kommentarer angående det. Frida förklarar att läraren ska vara positiv så blir eleverna engagerade, medan Agnes och Carin framhäver att läraren ska vara pigg och positiv gentemot elevernas arbete och lyfta fram det som är bra. Bianca fokuserar på att ge eleverna beröm och Erica är också inne på samma spår som Bianca med att berömma eleverna.

- 53 Alltså det är ju jätteenkelt, att nu ska vi fokusera på det idag som var super. För att i Pelles det här så var det ju mycket som var helt bra. Vad märkte ni att var bra? Så det är nog väldigt lätt egentligen. (Agnes)
- 54 Man får inte ge upp liksom, man får inte säga någonting i misstag heller att du är dålig. Ingen säger ju rakt ut heller att du är dålig men att på något vis visa ens att det är dåligt utan bara att det är bra. Det är hemskt mycket det där positiva modet. Jag tror på det, positiva pedagogiken. (Bianca)

Erica vill framhäva att lärare inte ska glömma den som givit respons åt sin kompis. Man ska inte lämna det där och endast fokusera på den som fått responsen, utan lärare ska komma ihåg att berömma den av eleverna som givit responsen också. Läraren kan berömma eleven genom att säga vad den gjorde extra bra som opponent, vilken kommentar som var extra uppbyggande och på vilket sätt eleven kan utveckla sin respons nästa gång.

Frida anser att lärare ska vara ivrig och energisk gentemot uppgiften. Lärare ska visa intresse och vilja att lyckas. Dessutom ska de också ge eleverna en giltig orsak till varför de ska ge kamratrespons åt varandra.

- 55 Jag tror mycket på det att där att det är upp till läraren och ifall man själv tror på det. Att är man själv ivrig och visar att det är en bra sak så brukar eleverna automatiskt hänga på. Men sedan behöver man alltid ha det där svaret på varför ska vi göra det här? För brukar oftast komma att varför måste man göra det här. Att det tror jag att bara man har de där svaren och just bra inspiration och sen den klassen som jag har nu så de vill ju jättegärna jobba tillsammans. (Frida)

Både Carin och Agnes är lite inne på samma spår angående att lyfta upp positiva exempel ur elevgruppen inför hela klassen. De ger exempel på vad en elev har gjort bra, vilket för vidare att ifall jag också gör bra ifrån mig så kanske min lärare berömmar mig också. Eleverna strävar förhoppningsvis då efter att vilja lyckas bättre.

- 56 Man måste ju själv vara en god modell och jag menar då de är små. Liksom på ettan, inte börjar man ju första veckan riktigt med kamratrespons. Utan man har ju då kanske tittat på olika bildkonstuppgifter eller slöjduppgifter eller något annat och så har jag liksom lite diskuterat att: titta nu så fint Pelle har gjort! (Agnes)



57 Sedan så brukar jag försöka lyfta upp positiva exempel nu som då sådär allmänt, inte bara från kamratrespons, utan när man märker att man lyckas och någon har tagit till sig av kamratresponsen eller då någon har gett bra kamratrespons så brukar jag lyfta upp inför hela klassen och turvis vilka elever jag lyfter upp så märker de bra exempel och wow det här kan faktiskt lyckas ifall vi gör det här. (Carin)

Ibland kan eleverna också vara riktigt duktiga på att ge många positiva kommentarer, menar Agens. Då brukar hon låta eleverna föra fram sina åsikter mer fritt gentemot varandra istället för att fokusera på exempelvis två bra saker och ett förbättringsförslag. Det beror helt enkelt på hur eleverna presenterar sin respons för varandra, menar hon.

Bianca använder sig mest av beröm då det kommer till ett positivt klimat i klassrummet. Att ge beröm är enligt henne en mycket viktig del av undervisningen för att sporra eleverna till att tro på sig själva och att bli bättre.

58 Jag vet inte, jag har alltid funderat hur/.../ men det är ju nog med beröm. Hemskt mycket med beröm, att hur duktiga de är och sedan liksom fråga av kompisarna i klassen då vi gör någonting att oj vad du är duktig och sen då av de andra att tycker ni inte att det här var fint? Det är mycket av det här positiva. För de har /.../ att jag är ju så dålig /.../ att de själva tycker att de är så dåliga. Nu halvt år så har jag hållit på att peppa dom att det är ju nog hjärntvättning, att de är ju nog jätteduktiga. Hjärntvätta dem att de är så duktiga, du är så bra. (Bianca)

## 5.4 Sammanfattning av resultat

För att få en tydligare bild av informanternas svar har jag valt att sammanställa en överskådlig tablå var huvudpunkterna från varje underrubrik är inskrivna. Punkterna är valda på basen av vad informanterna har sagt.

Tabell 1.

Resultatöversikt

<p><b>Fördelar med kamratresponsen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleverna lär sig ge och ta respons</li> <li>• Kompisens text ett bra exempel för deras egen text</li> <li>• Para ihop svagare med starkare elever</li> <li>• Stärker åsikter, förståelsen för andras åsikter</li> <li>• Eleverna får arbeta tillsammans</li> </ul>	<p><b>Utmaningar med kamratresponsen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuleringar</li> <li>• Nivåskillnader hos eleverna (differentiering)</li> <li>• Kräver engagemang från läraren (handledning)             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tidskrävande</li> </ul> </li> <li>• Undvika fula ord</li> <li>• Para ihop "rätt" elever</li> <li>• Lagom lång skriven text</li> </ul>
<p><b>Lärares uppfattningar av elevernas mottaglighet av kamratrespons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beror på klass/elev</li> <li>• Hur mogna de är för mottagligheten</li> <li>• Uppmuntran från läraren</li> <li>• Socialt samspel</li> <li>• Lärares ord väger mer än elevens</li> </ul>	<p><b>Ämnen som stödjer kamratrespons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alla ämnen, men i vissa fall inte i skrivundervisningen</li> <li>• Omgivningslära, musik och bildkonst</li> <li>• Matematik, egengjorda uppgifter</li> <li>• Svenska</li> </ul>
<p><b>Lämpliga uppgifter för kamratrespons</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temaområden</li> <li>• Faktatexter och fiktiva texter</li> <li>• Mer direktiv för vad de ska skriva om - bättre texter</li> </ul>	<p><b>Förberedelser innan kamratresponsen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varierande svar</li> <li>• Elever indelade i par</li> <li>• Mer förberedelser ju nyare konceptet är för en klass</li> <li>• Förklara vad kamratrespons är</li> <li>• Ge exempel</li> <li>• Vad texten ska innehålla</li> <li>• Mer handledning innebär bättre respons</li> </ul>
<p><b>Underlag för kamratresponsen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 'Two stars and a wish'</li> <li>• Hamburgarmodellen</li> <li>• Papper med frågor (Ja/nej) som kompisen fyller i</li> <li>• Muntlig respons</li> <li>• Opponent till presentationer</li> <li>• Skriftlig respons ger bättre resultat</li> </ul>	<p><b>Det positiva klimatet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vara positiv gentemot eleverna, sporrande</li> <li>• Engagerad och positiv mot uppgiften</li> <li>• Respons till responsgivaren</li> <li>• Ge eleverna en orsak</li> <li>• Exempel inför helklass</li> <li>• Ge eleverna möjligheten att ge fler än två positiva saker</li> <li>• Hjärntvätta dem till att tro på sig själva</li> </ul>

## 6 Diskussion

*I följande kapitel diskuteras resultatet som presenterades i kapitel 5. Resultatet diskuteras i förhållande till tidigare forskning, teorier och undersökningar som bland annat har presenterats tidigare i teorikapitlen i denna avhandling, alltså kapitel 2 och 3. Dessutom diskuteras det ifall syftet och forskningsfrågorna är relevanta för avhandlingen och ifall de uppfyller sitt syfte. Vartefter metoddiskussionen presenteras och ifall fenomenografi var rätt val av ansats och intervju var rätt val av metod för denna avhandling. Till sist beskrivs förslag till fortsatt forskning. Informanternas svar hänvisas till excerpten i kapitel 5.*

### 6.1 Resultatdiskussion

Redovisning av resultatet i förhållande till tidigare forskning och teorier presenteras med underrubriker som är samma som de tre forskningsfrågorna. Resultatdiskussionen blir sålunda strukturerad och det är lättare att hänga med i vad som är i fokus.

Syftet med forskningen var att undersöka klasslärares uppfattningar och erfarenheter av kamratrespons i skrivundervisningen. Jag anser att jag har uppnått mitt syfte med avhandlingen, eftersom mina informanter har beskrivit både vad de själva tycker om kamratresponsen och hur de använder den. Informanterna har bland annat beskrivit i vilka ämnen de använder sig av den, vad som kan vara svårt och vad som är givande och på vilket sätt lärare ska hjälpa eleverna till att utvecklas inom kamratresponsen.

Mina informanter höll sig till sina åsikter och svar sanningsenligt genom hela intervjun. Ingen av dem ändrade åsikt förutom en av dem som först tyckte att hon inte använde kamratrespons så ofta tills slutet av intervjun då hon insåg att hon faktiskt använder det oftare än vad hon trodde att hon gjorde.

#### **Lärares tankar kring kamratresponsens fördelar och utmaningar**

I huvudsak har mina informanter haft samma åsikter som tidigare forskning och studier. Ett exempel kunde vara informanternas åsikter om att de starkare eleverna kan hjälpa de svagare eleverna som även Hoel (2003) skriver. Den tidigare forskning som har hittats och använts i avhandlingen har fokus på elevernas förhållningssätt till respons framom lärarens åsikter och erfarenheter och det bör nämnas att tidigare forskning kring vad läraren anser inte har hittats.

Informanterna har beskrivit att eleverna tar åt sig responsen som ges av sina kompisar ifall de får vägledning och att det är en tidskrävande process som bör utföras kontinuerligt. De har fört fram utmaningarna och fördelarna med samma saker i åtanke, exempelvis svårigheten med att utveckla elevernas respons från att endast skriva bra till att beskriva vad de tyckte att var bra med kompisens text. Informanterna har alla varit betydligt mer positiva gentemot kamratresponsen än vad jag hade trott och deras attityd till kamratresponsen har varit mycket positiv. Informanterna nämnde även att eleverna förhåller sig positivt till responsen och anser att den är viktig då de väl kommer in i systemet med den.

Den första forskningsfrågan tog fasta på vilka fördelar det finns och vilka utmaningar som kan uppstå med kamratresponsen i skrivundervisningen. Informanterna som deltog i studien ansåg allihop att det fanns flera positiva aspekter med kamratresponsen, med ett speciellt fokus på huruvida eleverna lär sig ge och ta emot respons. För att eleverna ska kunna lära sig ge och ta denna respons på ett givande sätt krävs det mycket arbete. Carin <sup>(14)</sup> nämnde att det tog ganska länge innan hennes elever började förstå idén med kamratrespons och innan de började ge givande respons till varandra. Tjernberg (2016, s. 71) skriver att för att läraren ska få en fungerande kamratrespons i klassrummet så krävs det dedikation och flera vägledande samtal. Responsgivning kräver därför mycket stöttning, eftersom eleverna börjar från noll och ska därifrån arbeta sig framåt. Åsikten om att det är en långvarig process styrkte mitt antagande om att kamratrespons är en tidskrävande process.

Läraren ska fungera som mellanhand och ge eleverna direktiv för hur responsen kan ges och stöttar eleverna till att lära varandra och av varandra. För att eleverna ska kunna börja ta till sig av responsen de får av varandra så kräver det att läraren introducerar dem till tekniken i ett tidigt skede (William & Leahy, 2015, s. 185). Biancas <sup>(16)</sup> klass arbetade med konceptet i ett halvt år innan eleverna riktigt kom in i det och förstod vad som förväntades av dem. Träningen underlättas av stödet från läraren, bland annat ifall läraren ger tydliga exempel och hjälper eleverna genom exempelvis exempelmeningar (Tjernberg, 2016, s. 71). Det kom inte som en chock att informanterna tyckte att det tog en lång tid för eleverna att förstå responsgivningen, eftersom det är en lång process som kräver att eleverna förstår texten och vet vad de ska ta fasta på.

En av de viktigaste aspekterna med kamratresponsen är att utföra den regelbundet och flera gånger om året (Gibbons & Samuelsson 2006, s. 92). Bianca arbetade med kamratrespons parallellt med temaområden som de hade hela året. Detta var någonting som de utförde i alla årskurser i skolan och något som förväntades av eleverna. Bianca <sup>(42)</sup> ansåg att kamratresponsen

blev inbyggd hos eleverna då de visste att det förväntades av dem och att eleverna sedan visste hur de skulle ge responsen åt varandra.

Genom kamratresponsen ges eleverna möjlighet att se sin egen text med nya ögon och kan därmed gå tillbaka för att korrigera det som de har skrivit (Philippakos, 2017; Sivenbring, 2017; Hoel, 2003). Carin <sup>(3)</sup> stödjer dessa teorier när hon nämner att kamratresponsen hjälper eleverna att dyka in i sina texter på nytt med nya idéer och perspektiv. Agnes <sup>(4)</sup> ansåg också att kamratresponsen kan bidra med mycket till elevernas eget arbete, eftersom de kan ta med sig av varandras arbeten till nästa skrivuppgift som de har.

Hoel (2003, s. 283) skriver att elever kan ha svårt med att ta emot responsen som någonting positivt istället för nedtryckande. Att lära eleverna att ta emot kritiken som en uppbyggande byggsten som kan föra dem framåt kan vara en utmaning tycker bland annat Bianca <sup>(16)</sup>. Eleverna i hennes klass kunde ta emot responsen som nedtryckande i början vilket resulterade till att eleverna blev ledsna över de förbättringsförslag som deras kompisar gav dem. Bianca menade att det tog en lång tid innan hon fick eleverna att förstå att det inte var personligt det som kompiserna skrev, utan att det var för att hjälpa dem komma vidare och utvecklas. Då eleverna väl förstod det började de ta till sig responsen och utvecklade skrivandet.

Elever som är starkare skribenter kan fungera som lärare och förebilder för de svagare. Erica har märkt att det oftast är de mer verbala eleverna som ger den bättre och givande responsen, vilket kan komma till fördel för de svagare eleverna ifall det används till ett syfte var eleven förstår att ta till sig och lyssna på den starkare kompiserna. Hoel (2003, s. 289–290) stödjer det som Erica menar genom att nämna att i många fall kan de starkare eleverna ta sig rollen som lärare i situationen och stötta sin kamrat att komma framåt i sitt arbete. Med andra ord så kan eleverna fungera som byggstenar för varandra genom kamratresponsen ifall den utförs på rätt sätt.

Philippakos (2017) för fram problematiseringen med att elevernas respons eventuellt inte är lika mycket värd som lärarens respons. Några av informanterna håller med om det som Philippakos (2017) nämner, bland annat Agnes <sup>(28)</sup> och Carin <sup>(29)</sup> anser att deras ord inte kan ersättas av elevernas respons. Frida däremot motsatte sig den teorin och tyckte att elevernas respons till varandra är lika mycket värd som hennes egen, med det i åtanke att elevernas respons är givande och genomtänkt. Det var intressant att se att några av informanterna tyckte att deras åsikter var av större betydelse än elevernas och det skulle även vara roligt att se ifall

lärarna skulle kunna stötta eleverna att uppnå samma standard på respons som lärarna själva tycker de befinner sig på.

### **Lärares skrivdidaktiska strategier för skrivuppgifter i relation till kamratrespons**

Jag hittade inga tydliga exempel på skrivuppgifter eller lämpliga rubriker till skrivuppgifter i tidigare forskning kring kamratrespons. Mina informanter hade använt sig av kamratrespons i många olika ämnen, i vissa fall utanför skrivsammanhang. Enligt informanterna kunde lärare använda sig av kamratrespons utan att egentligen fundera över att de gör det, exempelvis i gymnastiken då en elev visar hur någonting ska göras och de andra eleverna gör efter. Eleven som visade hur de ska göra någonting kunde vägleda och sporra de andra eleverna då de utför samma uppgift.

Erica <sup>(41)</sup> använde sig mycket av kamratrespons i skrivuppgifter och hade kommit underfund med att eleverna skriver bättre och ger bättre respons på de skrivuppgifter som är mer fantasifyllda än vardagliga. Erica hade både ett dagbokssystem och friskrivning med sina elever. Dagboken blev sällan lång och uttömmande, medan uppgifter där eleverna fick utnyttja sin fantasi blev längre och roligare för eleverna att skriva.

William och Leahy (2015, s. 182) skriver att elevernas roller inom kamratresponsen blir tydligare om lärare delar upp dem i par eftersom det hjälper eleverna att fokusera direkt på varandra. Alla informanter delade upp eleverna i par eller i mindre grupper då de skulle ge respons till varandra. I vissa fall kunde eleverna ge muntlig respons på varandras arbeten i större grupper, men oftast var det pararbeten som eleverna arbetade med.

Bianca <sup>(39)</sup>, Carin <sup>(34)</sup> och Erica använder sig av kamratrespons i omgivningslära. De anser att det är lätt att utnyttja kamratresponsen i det ämnet eftersom de ofta kan skriva faktatexter om olika djur eller växter som eleverna kan ge respons på. I vilket fall får eleverna fokusera både på det grammatiska och på hur korrekt den information som eleverna skriver är. Omgivningslära är ett tacksamt ämne för skrivuppgifter med tanke på hur många olika saker de kan forska om kring ämnet. Före intervjuerna hade jag tänkt mig att kamratresponsen bara skulle ha förekommit i modersmål i skrivundervisningen, men under intervjuerna började nya idéer och tankar kring vilka ämnen kamratresponsen kan fungera i uppstå.

Agnes <sup>(32)</sup> och Bianca <sup>(33)</sup> funderade mycket över gymnastiken och huruvida kamratresponsen skulle fungera där. De kom fram till att den fungerade bra men att det i så fall inte skulle vara i skrivsammanhang utan med muntlig respons. I bildkonsten tyckte Erica mycket om att använda

sig av kamratrespons. Då kunde eleverna ge respons på hur kompiserna hade lyckats följa instruktionerna och ifall färgerna gick ihop med varandra. Också Bianca har provat på att använda det i bildkonsten, med frågeställningar och muntlig respons. Dock skulle de ämnena inte vara direkt kopplade till skrivundervisningen fastän lärare kan ge eleverna en skriftlig feedback på sina arbeten.

Frida <sup>(36)</sup> funderade på att använda kamratrespons i musiken och kom fram till att lärare kunde utnyttja det på samma sätt som de gör i omgivningslära. Eleverna kan få skriva arbeten om olika musiker eller musikstilar eller liknande som kompiserna ger respons på. Fokus kunde ligga både på det innehållsmässiga och det grammatiska. Eventuellt har eleverna lättare att ge direkt respons på innehållet då det är faktabaserat och de kan kolla ifall uppgifterna stämmer framom att ge respons på någonting som är påhittat eftersom det inte behöver finnas några källor som stödjer det som de skriver.

Både Carin <sup>(40)</sup> och Erica nämnde att det lätt kan hända i friskrivning att elevernas texter blir så långa att det blir svårt för kompiserna att ge respons på dem. Carin har kommit fram till att endast ge små stycken av elevens text som kompiserna får gå igenom och ge respons på. Det är speciellt i friskrivning som det förekommer att några elever skriver så pass långt att det blir svårt att ge respons på det. Erica <sup>(41)</sup> gav också hjälpmedel för elevernas skrivande som de kunde använda i sina berättelser för att utveckla temat som de hade. Exempelvis ifall de skriver en berättelse om djungeln så ger hon dem information om olika djur eller liknande som kan vara en del av elevernas berättelser.

Det visade sig alltså att lärarna tyckte att eleverna blev mer engagerade i att ge givande respons åt varandra beroende på hurudan skrivuppgift de hade fått av sin lärare. Förstås är det relativt uppenbart eftersom eleverna blir mer intresserade av sådant som de vill satsa på och då de tycker om det de gör.

### **Lärares förberedelser inför arbetet med kamratrespons**

Kornhall (2018, s. 171) skriver att läraren inte kan få eleverna att förstå innebörden av en skrivuppgift ifall responsen fokuseras på elevernas grammatik. Eleverna uppfattar då inte vad som fattades från deras text, utan lär sig var de ska lägga punkt eller stor bokstav. Bianca <sup>(50)</sup> och Carin <sup>(48)</sup> har använt sig av papper med färdiga meningar som eleverna ska fylla i då de går igenom sin kompis text. Dessa meningar är bland annat frågor om huruvida eleven har lyckats skriva sin text grammatiskt, alltså exempelvis ifall punkt och kommatecken har använts korrekt

genom texten. Eleverna lär sig i och för sig hur de ska skriva grammatiskt korrekt tills nästa gång, men det tar bort fokus från vad eleverna har skrivit om och innebörden i elevens text. Ändå menar både Carin och Bianca att de även ställer frågor som, vad som var bra med kompisens text, var det inledningen, var det slutet eller var det karaktärerna? Carin och Bianca försöker alltså utnyttja både den grammatiska aspekten och innehållet i själva texten då eleverna ska ge respons till varandra. De har båda också hjälpt eleverna att utvecklas genom att ge dem hjälpande ord och meningar för att föra fram sina tankar om kompisens text.

Informanterna använde sig av olika former av modeller i kamratresponsen. Alla hade hört om 'two stars and a wish', som några av dem använde i undervisningen och några hade endast testat att använda sig av den. En av informanterna hade också läst in sig på cirkelmodellen som är en metod som lärare kan använda sig av i genrepedagogiken (Sahlin, 2015, s. 22). Cirkelmodellen beskrivs närmare i teorikapitel 2.2.1.

Hoel (2003, s. 290–291) skriver att eleverna lär sig kommunikation genom varandras arbeten då de diskuterar kring texterna och kan genom fördjupade diskussioner ta vara på innehållet i texterna till sitt eget skrivande. Agnes<sup>(45)</sup> använde sig av diskussioner då eleverna gav respons på varandras arbeten. Agnes menar att eleverna diskuterade tillsammans varandras texter och kom med förslag på hur de skulle utvecklas. Eleverna lärde sig att se på såväl sin egen som sin kompis text kritiskt för att sedan skapa en ny, bättre text. Som underlag använde sig Agnes av diskussioner och direktiv som var relevanta för uppgiften så att eleverna kunde följa upp ifall de hade förstått direktiven korrekt och ifall de hade kunnat följa dem.

Agnes och Frida<sup>(49)</sup> använde sig också av hamburgarmodellen som är liknande som 'two stars and a wish' där eleverna ger två bra saker och ett förbättringsförslag till varandra. Informanterna förhöll sig delvis kritiskt till dessa underlag eftersom de ansåg att det fanns de elever som kunde ta illa upp ifall förbättringsförslaget var för hårt. Informanterna nämnde att det var speciellt i början av responsgivandet som eleverna kunde ta illa upp och bli ledsna. Eleverna lärde sig så småningom att det inte var för att vara elaka som de fick förbättringsförslag, utan för att de skulle utvecklas.

Alla fem informanter ansåg även att det var svårt att ge någon form av öppet underlag för eleverna i början eftersom eleverna hade svårt att formulera sina meningar och sin respons. Eleverna behövde hjälpmeningar eller ord som de kunde använda i sitt responsgivande så att responsen inte skulle bli för obetydlig. I många fall gav eleverna endast ett bra eller ett dåligt utan att beskriva vad som var bra eller dåligt. Informanterna behövde då träna upp



responsgivandet i större grupper, ge exempel och stötta eleverna genom processen tills de kunde stå på egna ben. Philippakos (2017) understöder mina informanternas tankar kring givandet av respons genom att skriva att eleverna genom övning och repetition lär sig vad som är essentiellt med att ge kritik och vad de ska fokusera på då de är responsgivare.

Kort sammanfattat så utgör lärarens hjälp och stöd en stor del av hur eleverna lär sig ta emot och ge responsen. Läraren kan utnyttja meningar, pratbubblor eller diskussioner i helklass för att föra fram idéer och exempel hos eleverna (Tjernberg, 2016, s. 71). Informanterna till min avhandling hade olika former av underlag som de arbetade kring, men deras gemensamma metod var att föra en diskussion med eleverna både i helgrupp och i mindre grupper. Eleverna kunde på det viset få idéer av varandra och få chansen att gripa tag i vad det var som läraren ville att eleverna skulle fokusera på i sitt responsgivande.

## **6.2 Metoddiskussion**

Metoden som jag valde att använda till denna avhandling var en kvalitativ intervjustudie. Metoden var relevant eftersom det var verksamma klasslärares syn på och erfarenheter av kamratrespons i skrivundervisningen som jag var ute efter. Att intervjua lärare var därför det självklara valet. Eftersom jag var intresserad av att få veta lärares tankar och erfarenheter av kamratrespons i undervisningen så var även fenomenografi rätt val av ansats.

Det som försvårade finandet av informanter var pandemin som gjorde att alla skolor övergick till distans under samma tidpunkt som jag letade efter lärare som skulle kunna tänka sig ställa upp på en intervju. Lärare var vid den tidpunkten relativt stressade och hade mycket på gång för att få igång distansundervisningen. Min utgångspunkt var först att intervjua åtminstone sex verksamma lärare, men med tanke på hur svårt det var att få tag på någon så nöjde jag mig till sist med fem för att komma vidare med mitt arbete.

Jag utförde mina intervjuer på distans via dator, även detta på grund av pandemin som rådde i världen. Detta gjorde att mina intervjuer inte blev direkt personliga och bestod endast av ögonkontakt. Miner och gester kunde lätt missas. Vi kunde se varandra genom skärmen, men ifall min informant höll i sin telefon som källa så var det svårt att uppfatta några gester eller miner. Förutom det kunde det även uppstå störningar i nätet och vissa ord var därav svåra att uppfatta. I huvudsak gick ändå intervjuerna smärtfritt och smidigt utan några större avbrott eller störande moment.

Min intervjuguide innehöll några direkta frågor som var kopplade till mina forskningsfrågor. Eftersom jag använde mig av en semistrukturerad intervju så följde jag ibland frågorna mer direkt och i någon intervju hoppade jag helt över någon fråga ifall informanten redan var inne på det spåret som jag var ute efter. Intervjuguiden gjorde det betydligt lättare att följa med i vad informanterna beskrev och berättade. Förutom det så var det lätt att föra anteckningar i marginalerna av intervjuguiden för att komma ihåg vad de hade berättat och vad jag behövde fråga mer. Genom att använda mig av en semistrukturerad intervju kunde jag även lägga till frågor ifall jag var nyfiken på någonting specifikt som en informant sade. Det gjorde mina intervjuer mer personliga och djupa. Längden på mina intervjuer var dock ganska korta, alla var ungefär en halvtimme långa. Jag tror det delvis kan ha med det faktum att göra att gjordes på distans. Ifall vi skulle ha träffats så kunde intervjuerna ha utvecklats mer och blivit längre.

Jag läste noggrant igenom alla mina intervjuer som jag hade transkriberat efter att jag hade alla intervjuer gjorda. Det underlättade mitt arbete då jag väl skulle börja med resultatet. Att läsa igenom intervjuerna gjorde det lättare att känna igen var jag skulle leta efter relevant information till varje del av resultatet. Jag lade ingen fokus på vem som hade sagt vad, utan letade endast efter pusselbitar från varje transkribering för att finna vad som passade ihop med vad. Jag gjorde så för att inte lägga mer vikt på någon av informanterna utan kunde därför värdera allas åsikter och tankar lika mycket.

Avslutningsvis anser jag att diskussionen delvis var svår att koppla till teori och tidigare forskning eftersom det inte fanns så mycket tillgängligt material. Diskussionen blev ändå sammanhängande med uppdelningar och kopplingar till teorier och studier som gjorts av forskare.

### 6.3 Förslag till fortsatt forskning

För att vidare undersöka huruvida kamratrespons är givande för eleverna i undervisningen skulle forskare kunna göra en studie på hur eleverna förhåller sig till kamratresponsen. Elevernas åsikter och tankar kring kamratresponsen skulle kunna vara en infallsvinkel. Dessutom skulle forskare kunna fundera över ifall kamratresponsen faktiskt bidrar till elevernas lärande och i så fall på vilket sätt. Genom en långsiktig studie av hur eleverna tar till sig av responsen skulle forskare kunna ta reda på hur eleverna utvecklas i sitt skrivande. Elevernas sätt att ge respons kunde forskare även titta närmare på. Hurudan respons de ger i början jämfört med då de har övat på det i ett halvt år. På vilket sätt utvecklas deras respons? Är den mer givande? Vad lägger de fokus på?

Det finns flera olika former av formulär som lärare kan använda sig av. Exempelvis two stars and a wish eller hamburgarmodellen är troligtvis de mest använda och populäraste bland lärare. Det skulle vara intressant att föra fram flera olika former av formulär eller sätt för eleverna att ge respons till varandra. En studie där forskare intervjuar elever som har en trygg bas inom kamratrespons kunde vara intressant. Forskare kunde fråga dem vad de tycker och hur de anser att forskare kunde utveckla det ännu mer för deras intressen och lärande. Vilken form av formulär och frågor skulle de tycka att utvecklar deras skrivande och lärande mest?

Förslag på vilken typ av skrivuppgifter som skulle kunna ges åt eleverna inför kamratresponsen kunde även vara en infallsvinkel. Vad för uppgifter lämpar sig faktiskt bäst för deras lärande att ge respons till varandra? En studie som fokuserar på olika former av uppgifter som eleverna sedan ger respons till varandra på kunde vara intressant för att få fram vilken form av uppgifter de är mest intresserade av och dedikerade till.

Finns det fler aspekter forskare kan lägga fokus på i kamratresponsen än grammatiken och innehållet? En undersökning av hur lärare får eleverna att utveckla sitt responsgivande och ge varandra utfyllande svar som faktiskt för varandra vidare kunde vara relevant för ämnet. Förutom det kunde forskare även lägga fokus på hur eleverna tar till sig av varandras respons och i vilket skede de tillämpar det i praktiken. Krävs det att kompiserna säger flera gånger eller är det skillnad på vilken kompis som ger responsen?

Förstås kunde forskare också undersöka kamratresponskonceptet i alla ämnen i skolan för att se ifall det faktiskt är givande i alla ämnen och i vilka ämnen som eleverna förhåller sig till kamratresponsen bäst. Vilken form av instruktion är mest givande för eleverna för att få igång

dem med kamratresponsen och hur ska de gå till väga för att få eleverna att bli dedikerade till att vilja ge respons till varandra?

## 6.4 Konklusion

Det jag har kommit fram till genom denna avhandling är att lärare som använder sig av kamratrespons i skrivundervisningen har mycket tankar kring det. Deras åsikter korrelerar relativt bra med teorier och forskning kring elevernas förståelse och mottaglighet. Lärare som använder sig av kamratrespons anser alla att det är en tidskrävande process, men att de tycker att den är värd att tillämpa i undervisningen.

De fem lärare som jag har intervjuat påstod alla att de är positivt inställda gentemot kamratresponsen och att deras elever är det likaså. Lärarna tyckte att eleverna utvecklas i sitt responsgivande och emottagande alltefter att de använder det i undervisningen. Lärarna ansåg att de såg progression i responsgivandet hos sina elever och att det är någonting värt att utveckla vidare och fortsätta med i klassrummet. Eftersom responsgivning är en viktig del genom hela livet för att utvecklas så är kamratrespons en ytterst viktig del av elevernas undervisning.

Jag har fått bilden av att inte alla lärare använder sig av kamratrespons genom de lärare som jag har intervjuat. Med tanke på hur nöjda och positiva mina informanter var till kamratresponsen skulle det därför vara viktigt att föra fram essensen med kamratrespons i elevers skolvardag. Kamratresponsen borde beskrivas tydligare i läroplanen så att flera lärare skulle lära sig använda den i sina klassrum. Mer underlag och formulär skulle också kunna hjälpa dem att börja och vidareutveckla kamratrespons med sina elever.

Slutligen vill jag passa på och tacka de som hjälpt mig att forska kring detta intressanta ämne. Jag vill speciellt rikta mitt tack till projekt *Skrivstöttning* som gav mig möjlighet att bidra till deras forskning. Jag hoppas även att min avhandling har bidragit med nya synpunkter på kamratrespons och lärarens uppfattning samt erfarenhet av arbetssättet. Förhoppningsvis finns det de som kan arbeta vidare utifrån avhandlingen och skapa en djupare förståelse för kamratrespons i skrivundervisningen. För mig har avhandlingen bidragit till en bredare förståelse för responsgivning, den positiva läraren och hur kamratrespons fungerar i praktiken. Vidare har den gett mig motivation till att vilja använda mig av kamratrespons aktivt i mitt eget klassrum.

## Litteratur

- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3),179-192. (Hämtad 11 februari 2020 från <https://journals-sagepub-com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/pdf/10.1177/1469787416654794>)
- Bell, J. & Nilsson, B. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik* (4 [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, I. & Hagman, L. (1995). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering* ([4. omarb. uppl.]). Göteborg: Akademiförlaget.
- Denscombe, M., Larson, P. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 3:1.). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl.). Stockholm: Liber.
- Gibbons, P. & Samuelsson, I. (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Great Schools Partnership. (2015). Scaffolding. <https://www.edglossary.org/about/>
- Hattie, J., Clarke, S. & Ashing, K. (2019). *Feedback: Så återkopplar du i klassrummet* (Första utgåvan.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hoel, T. (2003). Ord på vandring: Elever i samtal om texter. Dialog, samspel och lärande. (273–293). Lund: Studentlitteratur
- Hoel, T. L. (2002). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Institutet för de inhemska språken (2005). Språkfrågor. Språkbruk. Esbo: Nordinfo. (Hämtad 11 februari 2020 från <https://www.sprakbruk.fi/-/feedback>)
- Kornhall, P. (2018). *Lärare: En handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju: Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling: Kartläggning och övningar* (1. uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nottingham, J. & Nottingham, J. (2017). *Utmanande återkoppling: Som för dina elevers lärande framåt* (Första utgåvan.). Stockholm: Natur & kultur.
- Nottingham, J. (2017). *Utmaningsmodellen: Ge rätt motstånd och stöttning genom lärandegropen* (Första utgåvan.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Philippakos, Z. A. (2017). Giving Feedback: Preparing Students for Peer Review and Self-Evaluation. *Reading Teacher*, 71(1), 13. (Hämtad 11 februari 2020 från <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/trtr.1568>)
- Sahlin, M. (2015). *Arbeta formativt i NO: Stöttning i klassrummet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Sivenbring, J. (2017). Kamratrespons som formativ bedömning för lärande. *Högre Utbildning*, 7(1), 1-12. (Hämtad 11 februari 2020 från <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/903/1869>)
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: Processinriktat skrivande i klassrummet* (Första utgåvan.). Stockholm: Natur & kultur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: Strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur

# Bilagor

## *Bilaga 1.*

### *Intervjuguide*

#### **Bakgrundsfrågor**

1. Hurudan erfarenhet har du av användningen av kamratrespons i undervisningen?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vilken årskurs arbetar du i?

#### **Intervjufrågor utgående ifrån forskningsfrågorna**

1. *Vilka möjligheter och utmaningar finns det med att använda sig av kamratrespons i skrivundervisningen?*
  - a. Vad kan vara svårt med att använda sig av kamratrespons i skrivundervisningen?
  - b. Vilka fördelar finns det med kamratresponsen?
  - c. Hur förhåller sig eleverna till kamratresponsen? Är de intresserade/ointresserade?
  - d. Hurudan respons är givande för elevernas fortsatta lärande?
2. *Inom vilka skrivuppgifter lämpar sig kamratrespons bäst?*
  - a. I vilka ämnen/teman/helhetsskapande undervisning använder du dig av kamratrespons?
  - b. I vilka sammanhang kan man använda sig av kamratrespons till skrivuppgifter?
3. *Hur ska man förbereda eleverna inför kamratresponsen?*
  - a. Hur förbereder du eleverna inför kamratresponsen?
  - b. Skulle du ge en färdig mall som eleverna fyller i för responsen?
    - i. Varför/varför inte?



- c. När använder du dig av kamratrespons i undervisningen?
- i. I skrivsammanhang?
  - ii. Andra uppgifter?
  - iii. Ämnen
  - iv. Kan du ge exempel på när det har lyckats bättre sämre?
  - v. Hur instruerade du eleverna då?
  - vi. Hur inspirerade du eleverna?

*Bilaga 2:*

*Infomail till rektorer på olika skolor*

Hej Hej!

Mitt namn är Cassandra Röblom, studerande på Åbo Akademi till klasslärare. Jag kontaktar er eftersom jag är mitt uppe i min magisteravhandling som är en del av projekt Skrivstöttning. Min avhandlings syfte är *att skapa en större förståelse för hur klasslärare ser på och uppfattar kamratrespons i skrivundervisningen.*

Jag letar efter några informanter som skulle kunna vara en del av min avhandling (anonyma och konfidentiella intervjuer, ca 30min som går över nätet nu på grund av omständigheterna). Skulle det finnas någon på er skola som använder sig av **kamratrespons i undervisningen** – specifikt inom **skrivundervisningen** – som skulle kunna tänka sig vara en del av forskningen eller som jag kan kontakta angående en intervju? Det skulle verkligen uppskattas!

Ifall det finns någon lärare som är intresserad så skickar jag ett vidare email till läraren i fråga med mer ingående information om intervjun. Ni kan kontakta mig på min email: **cassandra.roblom@abo.fi**

Tusen tack!

Med vänliga hälsningar,

Cassandra Röblom

