

Jag är inte en lärare, jag är elev!

Kamratrespons på ett andraspråk

Titel: Jag är inte en lärare, jag är elev – Kamratrespons på ett andraspråk

Juni 2019

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Artikelnummer:

Författare: Maria Gabrielsson, Kerstin Idevall, Per Wingård & Marléne Åström

E-post: maria.gabrielsson@rosendalsgymnasiet.se,

Kerstin.idevall@rosendalsgymnasiet.se, per.wingard@rosendalsgymnasiet.se,

marlene.astrom@rosendalsgymnasiet.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilken betydelse utformningen av undervisningen har för kvaliteten i andraspråkselevs kamratrespons. Målet är att ta fram praktiska verktyg för att utveckla användningen av kamratrespons i undervisningen.

Genom aktionsforskning har vi försökt skapa en större förståelse kring hur undervisningen kan utformas för att eleverna ska ge varandra relevant respons. Vi undervisar alla i svenska som andraspråk på Rosendalsgymnasiets språkintröducerande program (SPRINT). Där har vi spelat in, transkriberat och analyserat samtal i fyra olika klasser där elever med svenska som andraspråk har gett varandra respons på argumenterande texter.

Analyserna av dessa elevers samtal, följt av nya omgångar av lektionsplanering, inspelningar och analys, visade på olika hinder som kan uppstå vid arbete med kamratrespons och hur dessa kan förebyggas på olika sätt. Bland annat kan kamratresponsen bli bättre om den föregås av ett modellerat responsamtal från två lärare, om texten som diskuteras läses upp innan kamratresponsen, ifall eleverna kan utgå från en responsmall utan ja- och nej-frågor samt ifall läraren aktivt bestämmer ordningen på texterna som ska diskuteras.

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	7
1.1.1 Gymnasieskolans språkintröducerande program	7
1.1.2 Andraspråksutveckling	8
1.1.3 Dialogen i klassrummet	9
1.1.4 Kamratrespons	11
1.1.5 Aktionsforskning.....	13
1.2 Syfte och frågeställningar	14
2 Metod	15
2.1 Urval och avgränsningar	15
2.2 Nivåer i gymnasieskolans SPRINT-program.....	17
2.3 Datainsamling	18
2.4 Forskningsetiska principer	18
2.5 Transkription och dataanalys	19
2.6 Terminologi.....	19
3 Resultat	21
3.1 Förstudie VT 2018	21
3.1.1 Planering och genomförande	21
3.1.2 Enkätresultat – elevers upplevelser av kamratrespons i förstudien	23
3.1.3 Resultat av samtalsanalys förstudie	23
3.1.4 Förändring av didaktisk design inför delstudie 1.....	28
3.2 Delstudie 1	28
3.2.1 Planering och genomförande	28
3.2.2 Enkätresultat – elevers upplevelse av kamratrespons i delstudie 1	32
3.2.3 Resultat av samtalsanalys delstudie 1	32

3.2.4 Förändring av didaktisk design inför delstudie 2.....	35
3.3 Delstudie 2	37
3.3.1 Planering och genomförande	37
3.3.2 Enkätresultat – elevers upplevelse av kamratrespons i delstudie 2	40
3.3.3 Resultat av samtalsanalys delstudie 2	41
3.3.4 Summering av delstudie 2.....	46
4 Diskussion.....	47
4.1 Identifierade hinder vid kamratrespons	47
4.2 Elevers upplevelse av kamratrespons	48
4.3 Förändringar i undervisningens design.....	49
4.4 Elevers respons på förändrad undervisningsdesign	50
4.5 Framtida forskning.....	52
4.6 Reflektioner kring utvecklingsprojektet	53
5 Referenser	57
6 Bilagor.....	59
6.1 Medgivande till deltagande i forskningsstudie	59
6.2 Responsmall förstudie.....	61
6.3 Responsmall delstudie 1	64
6.4 Responsmall delstudie 2	67
6.5 Enkät om kamratrespons efter förstudie	69
6.6 Enkät om kamratrespons efter delstudie 1	71
6.7 Enkät om kamratrespons efter delstudie 2	74

Tabellförteckning

Tabell 1 Bakhtins dialogformer.....	11
Tabell 2 Delstudier och grupper med nivåer, beteckningar, elevantal och inspelningar	15
Tabell 3 Översikt av planering för delstudie 1	29
Tabell 4 Översikt av planering för delstudie 2	37

1 Inledning

Som lärare i svenska som andraspråk ställs du ofta inför en delikat utmaning. Hur optimerar du undervisningen i en elevgrupp där åldrar, förstaspråk, skolbakgrunder och sociala förhållanden kan skilja sig? Ett sätt kan vara att låta eleverna ge varandra kamratrespons. Ett sådant upplägg kan både underlätta lärarnas bedömningsarbete och utveckla elevernas metaspråk.

Kamratrespons eller kamratbedömning inom skolans värld innebär, som begreppet antyder, att elever ger respons till varandra, som ett komplement till den bedömning de får av sina lärare. Responsen kan ges på såväl muntliga som skriftliga produktioner och även förmedlas muntligt eller skriftligt. Inom svensk skola är det vanligt förekommande redan från tidiga skolår att elever till exempel läser varandras texter och lyfter fram vad de tycker är bra i texten och ibland också ger tips på vad som 'kan bli bättre' eller ställer frågor om textens innehåll. För svenska ungdomar i gymnasieåldern är detta alltså ett relativt vanligt förekommande arbetssätt (låt vara att det ändå kan vara känsligt för många att visa upp sina texter för andra). För elever som kommer från andra länder, med en annan typ av skoltradition där kamratrespons är mer sällan förekommande bakom sig, innebär arbetssättet ofta en större utmaning. Detta är något som vi som ligger bakom denna uppsats stött på åtskilliga gånger under vår vardagliga yrkesutövning som lärare i svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintröducerande program (SPRINT).

Under läsåret 2018-2019 har vi inom ramen för Uppsala kommuns forsknings- och utvecklingsprojekt (FoU) fått möjlighet att närmare studera och utveckla arbetet med kamratrespons med elever som läser svenska som andraspråk. I upprepade cykler har vi i våra egna undervisningsgrupper undersökt vilka hinder som kan uppkomma i responsamtal mellan andraspråkselever och prövat olika metoder för att förebygga dessa. Vi har förberett eleverna på olika sätt inför kamratresponsarbete, spelat in deras samtal, transkriberat och diskuterat, dragit slutsatser och därefter gått in i en ny cykel. I denna uppsats beskriver vi vårt arbete i klasserna, vilka slutsatser vi dragit och blickar även framåt, eftersom detta är ett arbete som inte på något sätt kan sägas vara avslutat i och med att vi sätter punkt för denna uppsats.

Nedan sätts undersökningen in i en kontext i avsnittet bakgrund. Därefter sammanfattas tidigare forskning som rör andraspråksutveckling, dialogen i klassrummet och aktionsforskning som kollegialt utvecklingsverktyg. Detta följs av undersökningens syfte och frågeställning. I uppsatsens andra kapitel beskrivs studiens metoder och avgränsningar och i det tredje kapitlet presenteras vilket resultat studien har gett. Avslutningsvis sammanfattas och diskuteras resultaten.

1.1 Bakgrund

Denna studie angränsar till olika vetenskaper och vi har därför satt oss in i skilda forskningsområden för att kunna relatera våra resultat till tidigare forskning. I detta kapitel presenteras inledningsvis gymnasieskolans språkintröducerande program. Därefter beskriver vi vad forskare har konstaterat om andraspråkselevens utveckling av vardagsspråk respektive skolspråk. Därefter sammanfattas vad som tidigare har sagts om dialogen i klassrummet och vad arbete med kamratrespons kan innebära. Kapitlet avslutas med en redogörelse för aktionsforskning.

1.1.1 Gymnasieskolans språkintröducerande program

Året 2015 ökade antalet immigranter som anlände till Sverige drastiskt. 169 200 personer sökte asyl i Sverige och av denna grupp var 70 384 barn, enligt Statistiska centralbyrån (2016). I detta skede prövades Sveriges förmåga att ta emot nyanlända. Dessutom ställdes det svenska skolsystemet inför den grannliga utmaningen att lära ut svenska som andraspråk på ett effektivt sätt för en snabb integration.

Många av de drygt 70 000 barn som invandrade till Sverige 2015 var äldre än 11 år när de anlände. Därtill har många av dem kunnat vittna om ett påfrestande och tidskrävande migrerande, som av lättbegripliga skäl har uppehållit dem från en fortsatt begreppsutveckling på modersmålet. Att hindras i begreppsutvecklingen är enligt logopeden Eva-Kristina Salameh (2012) en försvårande omständighet om ett andraspråk ska läras in; saknas begreppen i förstaspråket behöver inläraren tillägna sig *både* ordets form och innehåll innan ordet kan ta plats i inlärarens vokabulär.

För att avhjälpa dessa ogynnsamma förhållanden placerades många av de nyanlända barnen i gymnasieskolans språkintröduktionsprogram (SPRINT). SPRINT-programmets struktur är

utformat efter lokala modeller. Det är därför svårt att i detalj redogöra för en typisk skolgång på SPRINT, varför vi har nöjt oss med att beskriva Uppsala kommuns SPRINT-nivåer. Detta görs i denna uppsats i avsnitt 2.2 eftersom Uppsala kommuns nivåuppdelning har påverkat vår studies avgränsningar.

Skolverket (2018) förklarar att syftet med SPRINT är att förbereda eleverna inför gymnasiestudier på nationella program, alternativt en annan utbildning såsom kommunal vuxenutbildning eller folkhögskola. Den undervisande SPRINT-lärarens bör därför förhålla sig till Skolverkets *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, dels eftersom SPRINT-elever organisatoriskt tillhör gymnasieskolan, dels eftersom eleverna på sikt även förväntas delta i undervisningen som erbjuds på gymnasieskolans nationella program. Ett led i detta blir då för läraren att organisera och genomföra arbetet så att "eleven [...] successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar" (Skolverket, 2011 s. 11). Den nyanlända eleven bör alltså utrustas med strategier för att på egen hand kunna utveckla sitt andraspråk.

1.1.2 Andraspråksutveckling

Tidsåtgången för tillägnandet av ett andraspråk är förknippad med inlärares ankomstålder. Enligt språkforskarna Niclas Abrahamsson och Kenneth Hyltenstam har förvisso även motivation, mängd av inläring och kvalitet på undervisning betydelse för hur snabbt ett andraspråk kan läras in, men vanligtvis korrelerar en framgångsrik andraspråksutveckling med att denna har påbörjats innan sex års ålder (Abrahamsson och Hyltenstam 2013). Även Salameh framhåller att andraspråk kan tillägnas bäst av unga inlärare (2012). Hon menar emellertid att barn i åldrarna 8-11 år har bäst förutsättningar att snabbt lyckas lära sig ett andraspråk. Detta förklarar Salameh (2012) med att 8-11-åriga barns kognitiva utveckling i kombination med utvecklade läs- och skrivfärdigheter i förstaspråket underlättar andraspråksutveckling. I dessa fall kan ett barn nå en jämnårig målspråkstalets nivå inom 2-5 år.

Betydligt svårare är andraspråksutvecklingen för ett barn som håller på att bli eller är tonåring. Skälet är enkelt: ju äldre en elev är, desto högre krav ställs på elevens språkliga förmågor i skolan (Olofsson & Sjöqvist 2013). Utöver grammatiska färdigheter och en utvecklad vokabulär - för respektive ämne - bör eleven dessutom ha kännedom om genrer, textmottagare och skrivstrategier. Först då kan en andraspråkselev sägas behärska det

nyinlärda språket i tillräcklig omfattning för att förståelse och produktion inte ska hindras. Vanligtvis nås denna språkbehärskning inom 6-8 år om eleven påbörjar sin andraspråksinlärning i åldrarna 12-15 år (Salameh 2012).

En person som lär sig ett andraspråk upptäcker snart att det inte bara handlar om att tillägna sig en vokabulär. Därutöver behövs en språklig socialisation (Salameh, 2012). Den språkliga socialisationen handlar om hur språkanvändningen är knuten till olika kontexter; andraspråksinläraren behöver lära sig när och var olika sätt att prata kan användas. När skolelevens språkinlärning diskuteras går det, enligt universitetsadjunkterna Mikael Olofsson och Lena Sjöqvist, att identifiera två sorters språk som behöver erövrats: vardagsspråket och skolspråket (2013).

Vardagsspråket och skolspråket är en försvenskning av språkprofessorn Jim Cummins akronymer BICS (Basic communicative interpersonal skills) och CALP (Cognitive academic language proficiency) och de båda lämpar sig när andraspråkselevens språkutveckling diskuteras. Vardagsspråket är ofta kontextbundet och inte sällan muntligt, varför en inlärare tämligen snabbt kan lära sig behärska det. Som Cummins term BICS antyder finns dessutom många gånger en mottagare som bidrar till att skapa förståelse, antingen genom att backa upp det som har sagts eller genom att efterfråga förtydliganden när förståelsen brister (jfr Olofsson och Sjöqvist, 2013).

Skolspråket produceras, till skillnad från vardagsspråket, oftast genom skrivande. Det ställer krav på ett ordförråd som innehåller både de nödvändiga ämnesspecifika orden och abstrakta ord som bidrar till textens sammanhållning och dess precision (jfr Olofsson och Sjöqvist 2013). Därmed kan en till synes enkel uppgift bli mödosam för en andraspråkselev; utöver att presentera den kognitiva mognad eleven besitter ska hen dessutom försöka skriva korrekt. I dessa fall finns det en risk att eleven väljer att skriva med ett språk som hen behärskar, vilket kan ske på innehållets bekostnad. Därför bör en andraspråkslärare uppmuntra sina elever att ta risker och att trots de språkliga begränsningarna försöka klä sina komplexa tankar i ord, vilket universitetsadjunkterna Tua Abrahamsson och Pirkko Bergman understryker (2005).

1.1.3 Dialogen i klassrummet

Det finns gott om forskning om samtal i klassrum och andra lärmiljöer. Här utgår många forskare (Halleson, 2015; Säljö, 2005; Dysthe, 1996) från den sovjetiska språkteoretikern

Michail Bakhtin och dennes dialogbegrepp. Bakhtin menade, precis som den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij (även han verksam i Sovjetunionen), att människor interagerar med andra människor och omgivande artefakter, utifrån vilka vi förvärvar kulturella resurser i form av “såväl språkliga som fysiska medierande redskap” (Halleson, 2015:10). Dessa medierande redskap möjliggör vår kunskapsutveckling och vår förmåga att fungera i sociala sammanhang och dessa sammanhang skapas av mänskligt handlande, tänkande och kommunicerande (ibid.). Denna filosofi genomsyrar verksamheten i den svenska skolan; Skolverket skriver i sin läroplan för gymnasieskolan redan på den inledande sidan att “Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där” (2011:5).

Det sociala sammanhanget formas alltså delvis av människans reciproka (ömsesidiga) kommunikation och Bakhtin intresserade sig, som ovan nämndes, för dialogen. I undervisningssammanhang kunde Michail Bakhtin identifiera sex olika former av dialog och dessa återger Olga Dysthe (1996) enligt följande:

1. Lärarens samspel med elevgruppen (muntligt)
2. Lärarens samspel med individuella elever (muntliga och skriftliga)
3. Elevernas muntliga samspel sinsemellan
4. Samspelet mellan en elevs text och en grupp (skriftligt eller muntligt)
5. Samspelet mellan en rad texter i klassen (så som läroböcker, andra källor och elevtexter)
6. Samspel med texter som kommer utifrån.

Dessa dialogformer presenteras även i Tabell 1, Bakhtins dialogformer, nedan.

Tabell 1 Bakhtins dialogformer

	Aktörer			Texter			Sätt	
	Lärare	Elev	Elevgrupp	Läromedel	Elevtext	Övrig text	Skrift	Tal
1	X		x					x
2	X	x					x	x
3		x	x					x
4			x		x		x	x
5				x	x		x	
6	X	x	x			x	x	x

De två första dialogformerna utgår från lärarens kunskapsskapande tillsammans med sin(a) elev(er) och i de två senare dialogformerna utgör elevens textproduktion, muntlig eller skriftlig, grunden för kommunikationen. De fyra första dialogformerna är med andra ord aktörsdrivna. De två sista dialogformerna gäller skriftliga texters samspel sinsemellan övriga texters samspel med aktörer i klassrummet.

Ett sätt att inkludera eleverna i undervisningens utformning och därmed utöka deras eget ansvarstagande är att undvika vad Olga Dysthe i sin *Det flerstämmiga klassrummet* kallar för en ”monologisk undervisningsdiskurs” (1996 s. 10). En monologisk undervisningsdiskurs innebär att elevernas muntliga bidrag i klassrummet är få och därtill korta. I dessa fall påminner undervisningen om en föreläsning med ett av läraren planerat förlopp. I motsats till detta framhåller Dysthe det värdefulla i att skapa ett dialogiskt klassrum och även Lars-Åke Kernell framhåller vikten av lärarens förmåga att vara lyhörd och låta lektionen styras av elevernas “relevanta infall” (2010). På så vis skapas möjligheter för en dialog, inte bara mellan läraren och eleven utan även mellan eleverna och en dialog mellan eleven och det stoff som ingår i den aktuella undervisningen.

1.1.4 Kamratrespons

Det dialogiska arbetssättet har flera fördelar. Utöver att eleverna engageras i undervisningens utformning kan de dessutom bidra till varandras lärande. Ett tydligt exempel på när eleverna

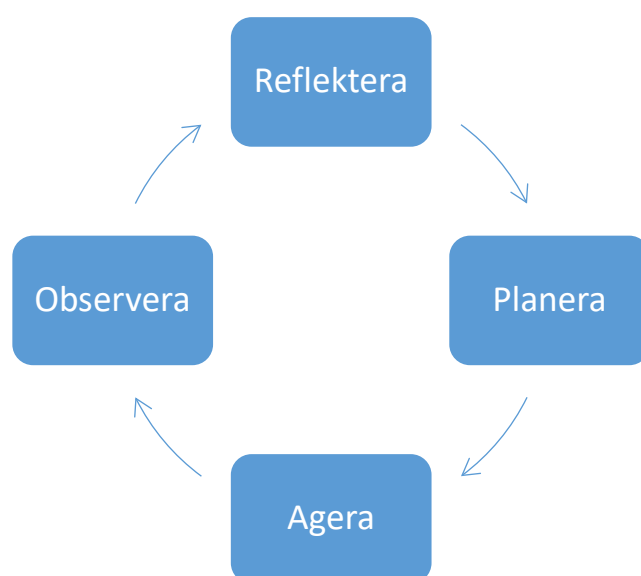
kan utveckla varandras kunskaper är kamratrespons. Två betydande fördelar med kamratbedömning är, enligt didaktikprofessorn Anders Jönsson, att eleverna får ta del av lösningar med skiftande kvaliteter samt att återkopplingen kan ske snabbt (Jönsson, 2013 s. 110). Den inflytelserika svenska som andraspråksläraren Anna Kaya (2016) poängterar även hon det värdefulla i att eleverna får ta del av elevtexter med olika kvaliteter; dessutom påpekar Kaya den formativa karaktären som kamratrespons innebär. Att arbeta formativt ligger i linje med Skolverkets formulering om "en livslång lust att lära" (2011) men torde vara särskilt angeläget för nyanlända inlärare som kommer behöva fortsätta sin andraspråksutveckling även efter avslutad skolgång.

En pedagogisk vinst med att ge respons är att den är reciprok, dvs. att den möjliggör ett dubbelt lärande. Elever lär sig sambedöma sitt eget arbete samtidigt som de bedömer andra på så sätt att de kan använda de erfarenheter de får av att ge respons i sitt eget skrivande. Att arbeta med kamratrespons kan även utveckla förmågor som kommunikativ kompetens, samarbete och kritiskt tänkande (Sivenbring 2017).

Även på universitet runt om i världen används kamratrespons. Syftet med det är att effektivisera inläringen och förbättra studenternas studieresultat. Stephanie Hanrahan och Geoff Isaacs (2001) skriver att det finns förvånansvärt lite skrivet om studenternas egen syn på metoden. I sin artikel *Assessing self- and peer-assessment: The students' views* presenteras en analys av 233 universitetsstudenters upplevelse av att nyligen ha gett och fått kamratrespons som en del av sin kurs. Studenterna hade fått i uppgift att skriva en text som delades ut dels till en lärare och dels till en student för feedback. Två veckor senare fick de tillbaka sin feedback och en enkät där de skulle presentera hur det kändes att ge och att få kamratrespons. Att fylla i enkäten var ett krav för att kunna få betyg i kursen. Resultatet visade att studenterna tyckte att de hade gynnats av metoden. I enkäten framgick det att studenterna upplevde att förståelsen för bedömning ökar när man ger och får respons, att det var lärorikt att se bra och dåliga exempel på texter samt att man utvecklade empati och ett livslångt lärande. Dessutom tyckte studenterna att det var kul att få ytterligare feedback och att man blev mer motiverad att imponera på sina kurskamrater. Det som eleverna upplevde som mindre bra var att det var svårt att ge feedback på ett kunskapsområde som var nytt för dem, att det var svårt att vara objektiv och att det kändes jobbigt att ge och ta respons. Det fanns också de som tyckte att studenterna ju redan gjort sitt bästa och inte behövde mer feedback, liksom att arbetet med kamratrespons var tidskrävande och inte alltid togs seriöst.

1.1.5 Aktionsforskning

Aktionsforskning är en metod som utgår från den verksamhet som ska studeras, och de frågor som väcks i det praktiska arbetet. Utgångspunkten är de frågor som identifieras som bärande/viktiga i en viss praktik. Genom att identifiera dem skapas en möjlighet att få en ökad förståelse och kunskap gällande varför de uppstår. Det handlar inte enbart om att förstå frågor som uppstår i det vardagliga arbetet utan även om att förändra verksamheten, och att uppmärksamma vad som sker under denna förändring. (Rönnerman 2012). ”Aktionsforskning innebär därmed en relation mellan tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken” (Rönnerman, 2012, s. 21).



Ovanstående cykliska modell beskriver grunderna i aktionsforskning. I pedagogiska sammanhang introducerades modellen 1982 av Stephen Kemmis och Robin McTaggart. I aktionsforskning riktas uppmärksamheten mot lärarens egen praktik och även mot läraren som ett lärande subjekt. Kemmis och McTaggart betonade vikten av att en förändring kan starta likväl vid planerandet av ett område som i en reflektion som leder till att något förändras. Det centrala är att uppföljning och reflektion över de observationer som görs leder till att läraren tillägnar sig ny kunskap om det som sker i den egna praktiken. I detta arbete tillämpas även ett erfarenhetsbaserat och informellt lärande. Det leder till att nya frågor och metoder måste utvecklas, och det i sin tur föder nya frågor (Rönnerman 2012). Exempel på hur aktionsforskning kan tillämpas kommer att framgå fortlöpande i denna uppsats.

De senaste decennierna har aktionsforskning blivit en metod som ofta används i skolutvecklingssammanhang. Den modell och det förlopp som beskrivits ovan gör att aktionsforskning är en praktikinära modell där det är praktikern själv som ställer frågorna till sin egen verksamhet och även agerar utifrån detta ('bottom-up'-perspektiv) (Rönnerstam 2012). Skolverket förespråkar även aktionsforskning som ett sätt att bedriva praktikutvecklande forskning. Den syftar till att utveckla den egna verksamheten utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt, men också ett sätt för en lärare att kritiskt granska sin profession (Forssten Seiser 2019).

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka vilken betydelse utformningen av undervisningen har för kvaliteten i andraspråkselevs kamratrespons. Målet är att ta fram praktiska verktyg för att utveckla användningen av kamratrespons i undervisningen genom cykler enligt aktionsforskning.

Undersökningen fokuserar på hur kvaliteten i andraspråkselevs kamratrespons påverkas av den didaktisk design som erbjuds och hur vi lärare kan förändra innehållet i undervisningen. I projektet har vi utgått från följande frågeställningar:

- Vilka typer av hinder ser vi vid elevers kamratrespons?
- Hur upplever eleverna undervisningen med kamratrespons?
- Hur kan vi utforma vår undervisning för att överbrygga identifierade hinder?

2 Metod

Nedan presenteras inledningsvis vilka urval och avgränsningar som gjordes i undersökningen. Detta följs av en beskrivning av datainsamling och därefter kommenteras de forskningsetiska principer vi har förhållit oss till. Avslutningsvis redovisas hur vi lade upp de tre delstudier som ligger till grund för resultatet som presenteras i kapitel 3.

2.1 Urval och avgränsningar

Denna studie har präglats av många urval och avgränsningar. Ett tidigt urval som gjordes var att bestämma från vilka SPRINT-nivåer eleverna i vår undersökning skulle komma från.

Valet föll på elever som läser på nivå 3 och 4 (nivåerna i gymnasieskolans SPRINT-program presenteras i avsnitt 2.2). Att analysera kamratrespons på det språkintröducerande programmets nivå 2 hade troligtvis inte varit lika fruktbart; eleverna har av förklarliga skäl begränsade förmågor i både produktion och reception av svenska texter.

I studien har fyra klasser observerats där två av dem läste på nivå 3 och två av dem på nivå 4. Nedan följer en sammanställning av vilka klasser som ingick i de olika studierna, samt den beteckning de kommer att ha i rapporten.

Tabell 2 Delstudier och grupper med nivåer, beteckningar, elevantal och inspelningar

Studie	SRINT-nivå	Beteckning	Elevantal	Antal inspelningar
Förstudie	4	4:1	21	5
Delstudie 1	3	3:1	17	3
Delstudie 1	3	3:2	14	4
Delstudie 2	4	4:2	20	5

Ytterligare ett urval som fick göras var vilka av Bakhtins dialogformer som lämpade sig för undersökningen (se avsnitt 2.1 för dessa dialogformer). Eftersom syftet har varit att ta reda på vad eleverna säger till varandra har vi i samtalsanalysen lagt tyngdpunkten på punkterna 3 och 4, alltså elevens samspel mellan varandra och samspelet mellan en elevtext och en

elevgrupp. Därmed har vi utslutit dels Bakhtins första två dialogformer lärares samtal med elevgrupper eller enskilda elever, dels samspelet mellan läromedel och elevtexter samt samspelet mellan texter som kommer utifrån. Skälet är enkelt: vi intresserar oss för elevernas reciproka samspel.

Ett annat urval var vilken texttyp eleverna skulle diskutera i sina samtal. Här valdes den argumenterande texten av flera skäl. För det första är det sannolikt att en elev som har migrerat under längre tid - vilket är fallet för många SPRINT-elever - har gått miste om formaliserad undervisning och troligtvis då även en undervisning som behandlar både den utpräglade dispositionen och den begreppsapparat som förknippas med argumenterande texter. Därtill är argumenterande skrivuppgifter kognitivt krävande eftersom de är kontextreducerade (Abrahamsson & Bergman 2005). För det andra är SPRINT-programmets primära uppgift att erbjuda eleverna “en utbildning [...], vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan” (Skollag SFS 2010:800) och detta innebär att eleverna så småningom ska gå i en skola som ansvarar för att eleverna tillägnar sig en förmåga att “diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket, 2011:10). För det tredje är den argumenterande texten en texttyp eleverna möter tidigt och som dessutom har en tydlig struktur. Med andra ord bör en central del av nyanländas språkundervisning vara argumenterande.

En avgränsning som gjordes i analyserandet av inspelade samtal var att vi valde att fokusera på det innehållsliga i elevernas bidrag i samtalen. En interaktionell analys, som skulle ha behandlat hur eleverna reagerade på varandras utsagor, är förvisso nog så intressant, inte minst när en lärare planerar kamratrespons. Nackdelen är dock att den interaktionella analysen är tidskrävande och därtill riskerar att bli ointressant för de som inte känner våra pseudonymiserade informanter.

Avslutningsvis valde vi att endast göra en auditiv inspelning av elevernas samtal. En videoinspelning hade antagligen distraherat eleverna i högre grad än en diktafon. Dessutom bör både barn och vårdnadshavare informeras om hur videoinspelningar ska användas, vilket förtydligas i vetenskapsrådets riktlinjer (<http://codex.vr.se/manniska1.shtml>). Denna informationsförmedling kan vara en svårighet eftersom nyanländas relation till sina vårdnadshavare kan vara begränsad, alternativt att nyanländas vårdnadshavare kan ha svårt att förstå en samtyckesblankett på svenska, om inte hjälp med översättning kan

tillhandahållas. Ytterligare ett skäl till att vi avstod från en videoinspelning var att det krävde en teknisk utrustning som vi saknade.

2.2 Nivåer i gymnasieskolans SPRINT-program

Gymnasieskolans språkintroducerande program, SPRINT, ska förbereda eleverna inför deras fortsatta skolgång på ett annat gymnasieprogram alternativt en annan utbildning (Skolverket 2019). En elev som ska placeras i ett SPRINT-program ska enligt Skolverket få sina kunskaper i språkanvändning och matematik kartlagda. Därefter nivågrupperas de.

I Uppsala kommun, där denna studie har gjorts, placeras eleverna i en av fem nivåer. I den första nivån finns elever som saknar tillräckliga kunskaper i att läsa och skriva och denna nivå kallas alfabetisering. Därefter finns i Uppsala kommun fyra SPRINT-nivåer som är kopplade till Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska* (2017). På den första nivån läser elever som behöver kommunicera med ett kontextbundet språk; därmed blir bilder, föremål, kroppsspråk och andra icke-verbala strategier för att kommunicera till hjälp i andraspråksutvecklingen. På den andra nivån kompletteras andraspråkslektionerna med undervisning i engelska, matematik, musik, idrott och bild. Den tredje nivån innehåller samma ämnen som nivå 2 men utökas med ytterligare fyra ämnen, ofta av samhällsorienterande karaktär. På den fjärde nivån läser eleven mot betyg motsvarande åk 9 och på denna nivå läser elever på SPRINT-programmet i regel ytterligare fyra ämnen för att kunna samla ihop tillräckligt med betyg för att kunna bli behöriga för gymnasiestudier.

I denna uppsats har begreppet *nyanländ* använts ett flertal gånger. Enligt skollagen kan en elev betraktas som nyanländ under sina fyra första skolår i Sverige (Skollag SFS 2010:800) och en majoritet av eleverna som läser vid SPRINT-programmet har ännu inte läst fyra år i svensk skola. Det finns emellertid undantag och därmed kallas eleverna i denna studie hädanefter för just elever och inte nyanlända.

2.3 Datainsamling

När insamlingen av data skulle göras skedde detta på två sätt. För att identifiera vilka hinder som kan uppstå under kamratrespons använde vi ljudinspelningar av elevsamtal med hjälp av diktafoner. Dessa inspelningar transkriberades därefter och detta gjordes dels för att skapa en överblick av vad eleverna hade sagt, dels för att kunna analysera elevernas muntliga utsagor. I transkriptionerna återgavs alla ord, men betoningar och pauser utelämnades eftersom vi inte analyserade elevernas interaktionella samspel (se avsnitt 4.1 för en vidare diskussion av detta).

För att få reda på hur eleverna upplever undervisning med kamratrespons använde vi enkäter efter genomförd undervisning (bilaga 6.5-7). För att utveckla undervisningens design använde vi både analys av transkriberade ljudinspelningar och enkätresultat för att identifiera de delar av undervisningen som borde utvecklas. Kollegiala diskussioner i lärargruppen användes som metod för att ta fram möjliga alternativ att utforma undervisningen och i slutänden göra en modifierad undervisningsdesign. De lektionsplaneringar, responsmallar och instruktioner vi utvecklat i de olika delstudierna utgör också ett dataunderlag som används för analys av hur undervisningens design förändrats.

För att undersöka om kvaliteten på elevers kamratrespons förändras beroende på undervisningens design jämförde vi inspelade elevsamtal och resultat på enkäter mellan olika genomförda delstudier.

2.4 Forskningsetiska principer

I vår undersökning har vi förhållit oss till Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). I dessa riktlinjer förklaras forskningskravet: att samhället och dess medborgare kan förvänta sig relevant och högkvalitativ forskning. Samtidigt ska individer skyddas mot "otillbörlig insyn" (2002, s. 5) som på något sätt kan kränka eller på något sätt skada; detta benämner Vetenskapsrådet individskyddskravet.

Eftersom undersökningen bedrivits parallellt med vår egen undervisning har noggranna

avvägningar krävts. Det föreföll naturligt att redogöra för vad Vetenskapsrådet kallar informationskrav, vilket gör gällande att syftet med en undersökning ska förklaras för de som berörs av den. De behöver veta att vi ska spela in, att vi kommer att transkribera och att vi som lärare vill lära oss mer om hur vår undervisning fungerar. Även Vetenskapsrådets konfidentialitetskrav, vilket beskriver att informanter inte ska kunna identifieras (2002, s. 12), har vi tagit hänsyn till. I de fall då en informant nämns är hen pseudonymiserad i syfte att omöjliggöra en identifiering av informanten. Nyttjandekravet, alltså förbudet mot utlämning av personuppgifter för kommersiella bruk, är ytterligare ett krav som vi har sökt uppfylla.

Vad gäller samtyckeskravet, alltså deltagarens rätt att själv bestämma över sin fortsatta medverkan, är det värt att kommentera hur vi har förhållit oss till det. Eftersom vi beforskar vår egen undervisning, utformad av oss själva och med målet att utveckla elevernas kunskaper, har vi förväntat oss att eleverna ska delta i momentet kamratrespons, samt i dess för- och efterarbete. Att få sitt samtal inspelat var emellertid valfritt för eleverna och de har även givits möjlighet att godkänna sitt deltagande i studien.

2.5 Transkription och dataanalys

Inspelningarna följdes av transkription av samtalen. Samtliga ord har återgetts, men vi har inte tagit hänsyn till exempelvis pauser, skratt eller betoning. Vi har gemensamt lyssnat till ett urval samtal ur respektive delstudie och i diskussioner kommit fram till vilka hinder som kan identifieras. Vi skapade utifrån dessa hinder kategorier som vi senare använde oss av som analysverktyg i såväl förstudien som de två delstudierna.

2.6 Terminologi

I denna studie nämns några gånger samtalsanalys. Detta begrepp ska inte förväxlas med språkvetenskapens metod för samtalsanalys *Conversation analysis (CA)*. CA är en metod som ställer höga krav på samtalsanalytikerns precision i transkriberandet - krav som vi har saknat möjlighet att leva upp till på grund av begränsningar i tid.

I vårt arbete har vi värderat elevernas språkliga förmågor. Därmed har några elevers språkliga förmågor betraktats som mer utvecklade. I vårt arbete har vi - i linje med Vygotskijs filosofi -

grupperat eleverna i heterogena grupper, vilket gynnar eleverna eftersom de lär sig av varandra. För att beskriva våra elevers förmågor kommer vi i denna rapport använda begreppen *starka* respektive *svaga* elever. Vi är medvetna om att begreppen är problematiska och att de inte lämpar sig i alla sammanhang men vi har valt att använda begreppen i denna rapport för att på ett tydligt sätt förklara hur vi har planerat vår undervisning.

3 Resultat

Denna studie är, som nämndes i avsnitt 1.1.5, exempel på aktionsforskning. Det betyder i korta drag att vi har planerat ett lärandeobjekt (jfr Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011), genomfört det, spelat in elevsamtal, transkriberat inspelningarna och därefter utifrån utvärdering av dem reviderat planering och genomförande. I detta kapitel beskrivs hur vi planerade undervisningen för de olika delstudierna, utformade responsmallar och andra didaktiska verktyg samt det resultat utifrån vilket vi reviderade vår undervisning.

3.1 Förstudie VT 2018

3.1.1 Planering och genomförande

Vårt forskningsprojekt föregicks av en förstudie som genomfördes under vårterminen 2018 i samband med att vi designade vårt forskningsprojekt. Idén till att genomföra en förstudie framkom under våra inledande samtal i forskningsgruppen kring vilka svårigheter som egentligen föreligger när man arbetar med kamratrespons med andraspråks elever och i samråd med vår handledare som stödde idén och menade att en förstudie skulle kunna ge oss värdefull information inför vårt projekt. Förstudien gjordes av flera skäl. Dels lade förstudien grunden för den responsmall som eleverna skulle utgå från under 'den riktiga' undersökningen. Dels kunde vi i detta skede ta fram ett samtyckesformulär inför kommande inspelningar.

Det fanns vid tillfället ingen särskilt avsatt tid för forskningsprojektet. Vi beslöt oss därför för att genomföra ett moment av kamratrespons i en av våra undervisningsgrupper precis 'som vanligt', det vill säga på samma sätt som vi skulle ha genomfört det om vi *inte* varit på väg in i ett forskningsprojekt. Redan vid denna tidpunkt var vi inställda på att vi skulle använda oss av aktionsforskning i vår forskning och alltså vilja få till stånd flera cykler av kamratrespons. Att genomföra en förstudie innebar en möjlighet för oss att hinna med en extra cykel, i och med att vi i förstudien utvärderade hur vår 'vanliga' undervisning fungerade och således kunde börja anpassa och vidareutveckla denna inför den första riktiga delstudien under kommande hösttermin.

Av praktiska skäl - det var sent på terminen och vi hade ingen möjlighet att förändra innehållet i klassernas planeringar - valde vi att genomföra förstudien i en klass som läste på

slutet av nivå 4. Skälet var dels att klassen upplevdes som trygg och hade en tämligen god inre sammanhållning, dels mer krasst att klassen vid tillfället arbetade med skrivande och det kändes rimligt för oss att infoga ett moment av kamratrespons kopplat till detta. Genren som eleverna arbetade med var resonerande text. Vår plan inför forskningsstudien var att fokusera på argumenterande text, men vi valde att bortse från detta och resonerade som så att även responsamtal om texter skrivna inom ramen för en annan genre säkert skulle kunna ge oss intressant information inför vårt projekt.

Klassen utförde en resonerande skrivuppgift på lektionstid, huvudsakligen utan stöd av läraren. De informerades inför uppsatsskrivningen om att texten de skrev skulle läsas av andra elever i deras klass och att de skulle få samtala i grupper om texterna. I samband med detta fick de också information om den planerade forskningsstudien och om att texter, eventuella enkäter, intervjuer samt inspelade samtal skulle kunna komma att utgöra en del av materialet i denna. Vi var vid tillfället fortfarande osäkra på både hur mycket material vi skulle samla in i vår förstudie och hur mycket av detta som skulle bli aktuellt att faktiskt använda, och valde därför att ha en bred formulering i det samtyckesformulär som eleverna fick fylla i. En elev ville inte bli inspelad, vilket vi respekterade.

Själva arbetet med kamratrespons gick till så att vi tog fram en responsmall (bilaga 6.2) som en av de medverkande lärarna presenterade för klassen. Responsmallen utformades utifrån de tre kategorierna innehåll, struktur och språk, som varit i fokus för arbetet med skrivande i klassen under läsåret. Läraren gick igenom frågorna i responsmallen med hjälp av projektor och skrev exempel på formuleringar under de olika frågorna, för att hjälpa eleverna att förstå hur det var tänkt att mallen skulle fyllas i. Därefter fick eleverna under en efterföljande lektion fylla i responsmallar för tre-fyra texter skrivna av andra elever i klassen, varefter själva responsamtalen genomfördes under eftermiddagen samma dag, under ledning av en annan lärare.

Lektionen då eleverna skulle genomföra sina responsamtal inleddes med att läraren repeterade med klassen hur ett responsamtal går till, varefter grupperna placerades i olika gruppum. Samtalen spelades in med elevernas egna mobiler, eftersom vi inte hade tillgång till annan inspelningsutrustning. Läraren gick runt och kontrollerade att samtalen flöt på, men förhöll sig så passiv som möjligt då vår önskan var att samla in data från autentiska elevsamtal som kunde avslöja hur eleverna pratar om en text i lärares frånvaro. I slutet av lektionen överfördes inspelningarna till lärarens dator och responsmallar och texter samlades

in. På en efterföljande lektion fick eleverna också fylla i en enkät om hur de upplevt responsamtalen.

3.1.2 Enkätresultat – elevers upplevelser av kamratrespons i förstudien

Enkäten (se bilaga 6.5) var uppdelad i tre avsnitt, med fokus på hur eleverna hade upplevt förberedelserna inför responsamtalet, hur de upplevt själva samtalet samt hur de tyckte att det kändes efteråt. Totalt 14 elever av 20 besvarade enkäten. På frågan “Hur var det att läsa en klasskamrats text?” var gensvaret genomgående positivt (“Det var bra”, “Det var bra och lärorik”) och nära 80% svarade att de hade förstått responsmallen bra eller mycket bra. Däremot var det så många som 38,5% som ansåg att de hade ganska lite hjälp av responsmallen. Samtliga elever menade att de förstod helt och hållet eller ganska bra vad de skulle göra i sina grupper.

På frågan “Hur var det att ge respons till klasskamrater” blev responsen blandad. Flera elever menade att det var “bra” eller “kul”, men andra svarade att “Det var liten svårt” och “Det var väldigt svårt för mig eftersom jag ville göra glad min klasskamrat men även skulle ge respons. Det var svårt faktiskt.” Mer genomgående positiva var de till hur det hade varit att ta emot respons från klasskamrater: “Det var okej för mig.”, “Den var lite lättare än att ge respons.”, “ Meaningful”. Detta stöder den upplevelse de undervisande lärarna fick inför och i viss mån under samtalen: att eleverna tyckte att det var mer känsligt att ge än att ta emot respons eftersom de oroade sig för att såra sina klasskamrater. På frågan “Hur fungerade arbetet i din grupp” svarade 93% positivt (ganska bra, bra eller mycket bra) men 7% (en svarande) hade markerat “dåligt”.

Frågan som rörde hur eleverna upplevde det efter responsamtalen fick mestadels positiva svar, såtillvida att 85% tyckte att det kändes mycket bra, bra eller ganska bra. 71% av eleverna ansåg att de hade nytta av den respons de fått, medan 29% markerade att de hade ganska liten nytta av responsen. På den avslutande frågan “Andra tankar och kommentarer om kamratrespons” framkom återigen elevernas delade syn på detta arbetssätt, som i inläggen “Det är svårt att ibland ge respons till någon.” och “Jag tycker att det bra om vi försätter [fortsätter] med kamratrespons.” En elev skrev också följande: “Varför vi responsa varandra?” [Varför ger vi respons till varandra?] Det uppfattade vi som en viktig fråga som belyser en av de svårigheter som vi sett med att arbeta med kamratrespons på språkinstruktionen: att lyckas motivera eleverna och få dem att förstå varför detta arbetssätt kan vara givande.

3.1.3 Resultat av samtalsanalys förstudie

Efter att först gemensamt ha lyssnat till och därefter transkriberat samtliga samtal diskuterade vi utifrån transkriptionerna och enkäten vilka mönster vi kunde urskilja. Vi angrep uppgiften

tämligen förutsättningslöst och utgick från de allmänt ställda frågorna ‘Vad talar de om och hur fungerar samtalen?’ respektive ‘Vilka behov ser vi?’ Under våra diskussioner identifierade vi några faktorer som vi uppfattade skapade hinder för att kamratresponsen skulle fungera optimalt. Följande faktorer (som beskrivs närmare nedan) identifierades:

1. Eleverna saknade tillräckliga nyanser i språket för att kunna ge den respons de önskade.
2. Eleverna gav sällan konkreta exempel från texterna på sådant som de tyckte var bra eller som skribenterna kunde utveckla.
3. Många elever följde responsmallen tämligen strikt och då denna till viss del var formulerad med ja/nej-frågor fick flera av samtalen snarare karaktär av redovisning än samtal.
4. Flera elever uttryckte (särskilt i enkäten) att det var känsligt att ge respons till andra.

3.1.3.1 Språket i samtalen

I flera av samtalen kunde vi konstatera att eleverna saknade både ett vokabulär och en strategi för att ge utvecklade omdömen om de texter de läst. Eleverna använde ord som ‘bra’ och ‘tydlig’, men hade svårare att beskriva vad som faktiskt var bra eller konkret peka på vad som gjorde texten tydlig. Vi såg också en brist på nyanser i deras förråd av värderande språkliga uttryck, vilket gjorde att responsen riskerade att bli klumpig eller svår att ta till sig, även när vi märkte att de verkligen ansträngde sig för att ge utvecklad respons.

Exempel 1

“Jag tar över den. Jag har läst din text och jag tycker du har en bra och tydligt innehållet. Man förstår det som står på texten. Jag har redan pratat om innehållet. Dina resonemang - du tog fram fördelen och nackdelen. Det går verkligen att se. Jag vet inte om du förstår vad jag menar. Det var fantastiskt, men det var en sak som verkligen var svår att förstå och det var avslutningen och där du ska avrunda det du har skrivit. Det var lite svårt och komplicerat. Och sen... [...].”

I exemplet ovan beskriver eleven hur hen ser på innehållet i en kamrats text. Hen använder orden “bra” och “tydligt”. Som motivering nämner hen att man kan förstå texten och att skribenten tar upp fördelar och nackdelar, men hen exemplifierar inte vilka dessa fördelar och nackdelar är och berör inte heller på något sätt hur väl underbyggda de är. Hens respons får därför en karaktär av avcheckning och leder inte till något samtal om hur texten skulle kunna utvecklas vidare. För att inbjuda till ett samtal skulle hen i detta läge ha behövt ställa en fråga (till exempel fråga ‘Förstår du vad jag menar?’ i stället för att säga “Jag vet inte om du förstår vad jag menar.”) eller helt enkelt göra en kort paus för att släppa fram skribenten. I slutdelen av inlägget säger hen att “Det var fantastiskt” utan att närmare precisera vad ‘det’ är, vilket vi tolkar som att hen försöker skapa en positiv stämning innan hen ger respons på avslutningen som hen tycker är svår att förstå. Här ger hen ett tips på vad en avslutning ska innehålla (“där du ska avrunda det du har skrivit”), men det framgår inte om hen tycker att skribenten har försökt göra detta och misslyckats eller på vilket annat sätt textens avslutning är svår att förstå.

Utifrån samtalen såg vi ett behov av att prata mer med eleverna om ord och uttryck man kan använda när man uttrycker respons, samt att visa för eleverna hur man kan förtydliga sin respons genom att illustrera den med hjälp av konkreta exempel från texterna (se mer om detta nedan i 3.1.3.2).

3.1.3.2 Struktur och innehåll i samtalen

Vår vision var att kamratresponsen skulle ske i form av levande samtal som flödade fram och tillbaka mellan eleverna, där de ställde frågor, förklarade och gav exempel utifrån de texter de läst. I praktiken blev utfallet inte på det viset, utom till viss del i en grupp som bestod av flera starka elever. De flesta grupperna följde i stället responsmallen tämligen strikt och besvarade en fråga i taget. Samtalen fick snarare karaktär av kortfattad redovisning än samtal och ledde inte till något fördjupat utbyte av idéer mellan eleverna om hur texterna skulle kunna utvecklas. Ett exempel på detta ser vi nedan:

Exempel 2

“Nu vill jag alltså ta de där punkterna som vi fick från lärare. Den första var ju innehåller texten beskrivningar att se filmen. Min respons är ja, det finns några bra beskrivningar att se filmen. Innehåller texten beskrivning hur det är att läsa boken? Ja, hon har gett några olika exempel, olika håll. Den tredje var, resonerar texten kring vilka fördelar och nackdelar? Ja, det finns båda fördelar och nackdelar. Och den fjärde var [...]”

Här kan vi se hur eleven som har ordet läser upp och 'bockar av' en fråga i taget i responsmallen, utan att underbygga sina svar med exempel från texten eller på annat sätt utveckla sin respons. Den mottagande eleven är tyst och lyssnar. Någon interaktion uppstår inte dem emellan. Ett liknande exempel, där en elev ger respons på språket i texten utifrån responsmallen, följer nedan:

Exempel 3

[...] Är meningarna i texten lagom långa? Det finns några meningar i texten som är lite långa, men det är bra. Följer texten skrivregler som stor bokstav och punkt? Eh, ja!

Vi diskuterade olika möjliga sätt att komma ifrån detta och kom fram till att ett första steg skulle kunna vara att förändra responsmallen, så att den genom att innehålla mestadels öppna frågor skulle inbjuda mer till samtal om texterna. Samtidigt var vi medvetna om att den elevgrupp som vi skulle pröva det nya upplägget på (i delstudie 1) med stor sannolikhet skulle utgöras av elever på nivå 3, det vill säga elever som inte läst lika mycket svenska som eleverna i vår förstudie och som därför inte kunde förutsättas kunna genomföra ett så flödande samtal som vi egentligen önskade. En rimlig kompromiss för oss var att med hjälp av öppna frågor i responsmallen inbjuda till en mer utvecklas respons, samtidigt som vi tyckte att det är rimligt om elever på nivå 3 väljer att redovisa sin respons i tur och ordning (och på så sätt efterliknar det redovisande upplägget som vi såg i vår förstudie).

En strategi för att kompensera språkliga brister kan vara att ge konkreta exempel som visar vad man menar. Vi fann dock att eleverna under samtalen alltför sällan gav denna typ av tydliga exempel från texterna på sådant som de tyckte var bra eller som skribenterna skulle kunna utveckla. Ett exempel på detta ser vi nedan:

Exempel 4

“Jag tycker att du skriver en jättefin text. Du resonerade ganska bra i slutet av texten. Sen, asså jag tycker bara, du skrev lite mer om cancer, som vi har inte på uppgiften. Och du har inte skrivit nackdelar och ... fördelar och nackdelar, asså du har inte förklarat mycket om fördelar och nackdelar.”

Här inleds responsen med att eleven berömmar texten och säger att den är “jättefin” och att skribenten “resonerar ganska bra”. Detta omdöme blir dock oklart i ljuset av vad eleven säger

i slutet av sitt inlägg, där den konstaterar att “du har inte förklarat mycket om fördelar och nackdelar”. Då skrivuppgiften i hög grad handlade om att resonera om just fördelar och nackdelar är det svårt att ur exemplet förstå hur skribenten ändå kan ha presterat ett ‘ganska bra resonemang’, men det är fullt möjligt att eleven som ger respons menar att det *finns* ett bra resonemang i texten även om det kanske inte handlar om just fördelar och nackdelar. Responsen skulle ha kunnat vinna mycket på att eleven givit ett exempel på vad skribenten faktiskt resonerar om och även gett förslag på hur ett resonemang om fördelar och nackdelar hade kunnat infogas.

3.1.3.3 Reflektion gruppdynamik

När vi delade in eleverna i grupper inför förstudien hade vi främst fokus på att skapa trygga grupper. Klassen hade en god sammanhållning, vilket erbjöd goda utsikter till detta. Ändå uttryckte flera elever (särskilt i enkäten, men även muntligt direkt till oss lärare) att det kändes jobbigt att ge respons till andra. Att lägga märke till här är att de flesta verkade tycka att det var känsligare att *ge* respons till andra än att *ta emot* respons på en text man själv skrivit. Flera uttryckte att de var rädda för att göra någon arg eller ledsen. Som en elev skrev i sin utvärdering: “Det blir man jätte nervös när man ge repons till sina klasskamrater”.

När vi höll uppsikt över grupperna under inspelningen uppfattade vi det som att stämningen var tämligen god i grupperna och att eleverna bemötte varandra med respekt. I en grupp gick en av lärarna vid ett tillfälle in och hjälpte till att förklara samt leda samtalet vidare då det verkade ha fastnat vid en punkt och det riskerade att uppstå irritation. Under lyssnandet till inspelningarna efteråt kunde vi notera några tillfällen i olika samtal då tendenser till irritation fanns eller då elever hade svårt att ta till sig vad andra elever sade om deras texter.

Underlaget för att analysera orsaker till detta är litet, men vi funderade i banor av att en del pojkar ibland kan ha svårare att ta emot konstruktiv kritik från flickor samt att det kan bli problematiskt när en något svagare elev ska ge respons på en stark text - i det senare fallet är det avgörande att skribenten kan se förtjänsterna i sin egen text och förklara dem för respondenten så att denne i sin tur kan utvecklas av samtalet. Det var också viktigt att eleverna visste vad som förväntades av dem som helhet i samtalet.

Som helhet kunde vi konstatera att gruppindelningen i sig är viktig för den stämning som skapas i gruppen och för att det ska kännas tryggt att ge och ta emot respons, men att vi också ville visa tydligare för eleverna hur ett välfungerande samtal kan se ut. Idén uppkom att vi

skulle filma ett modellerat responsamtal mellan några lärare som vi kunde visa för eleverna. Fokus i detta modellerade samtal skulle ligga på en vänlig och respektfull ton, exempel på språkliga uttryck som kan användas när man ger respons respons samt en växling mellan frågor, svar och exempel. Efter ytterligare diskussion valde vi att inte spela in någon film utan valde att vi istället skulle genomföra modellsamtalen i form av små teatrar av undervisande lärare framför klasserna. Nackdelen med detta upplägg är att det blir svårare logistiskt (vi kunde till exempel bara ha med två lärare i 'grupperna'), fördelen att man kan välja texter som passar den specifika målgruppen samt att det skapar en annan närhet när modellsamtalet sker i klassrummet i elevernas direkta närhet.

3.1.4 Förändring av didaktisk design inför delstudie 1

Utifrån vår analys av vilka faktorer som skapar hinder för en välfungerande respons beslöt vi oss för att genomföra följande förändringar av vårt didaktiska upplägg inför delstudie 1:

1. Skapa en ny responsmall med huvudsakligen öppna frågor.
2. Låta eleverna öva på responsmallen på lektionstid utifrån en neutral modelltext.
3. Låta eleverna se ett modellerat responsamtal (av lärare) under förberedelsefasen.
4. Arbeta mer med språkliga modellfraser i undervisningen.

3.2 Delstudie 1

3.2.1 Planering och genomförande

Utifrån de slutsatser som kunde dras av förstudien lade vi gemensamt upp en planering inför den första delstudien. Tabell 2 visar en översikt över planeringen för arbetsområdet som helhet, det vill säga från att genren argumenterande text skulle introduceras för eleverna fram till dess att responsamtalen skulle genomföras och enkäter fyllas i

Tabell 3 Översikt av planering för delstudie 1

Vecka	Aktivitet
1	Introduktion till genren argumenterande text/insändare.
2	Fortsatt arbete med genren argumenterande text/insändare. Information och medgivande om att vara deltagare i en forskningsstudie.
3	Eleverna skriver med stöd av läraren en första egen insändare, som också bearbetas utifrån respons från läraren.
4-5	Introduktion till kamratrespons: Genomgång av vad kamratrespons är Praktiska övningar utifrån neutrala exempeltexter och responsmall Modellerande teater av lärare Prov: skriva en ny insändare, om möjligt utan stöd av läraren.
6	Förbereda kamratrespons genom att läsa texter och fylla i responsmallar. Genomföra responssamtal (med ljudinspelning). Utvärdering

Arbetet med argumenterande text fortlöpte under sex veckors tid i två klasser som läser svenska som andraspråk på nivå 3. Klasserna arbetade med argumenterande text under totalt tre-fyra timmar i veckan (den ena klassen hade mer undervisningstid än den andra, men befann sig å andra sidan på ett tidigare stadium av nivå 3, varför det som helhet upplevdes som ganska likvärdigt). Momentet inleddes med muntliga argumentationsövningar för att bekanta sig med begrepp som *tes*, *argument* samt *motargument* och kompletterades med filmer om muntlig argumentation från UR.

Inledningsvis introducerades gruppen för de genremässiga dragen i argumenterande text (insändare), och i linje med andraspråksprofessorn Pauline Gibbons cirkelpedagogik (2013) skrev vi efter att ha studerat modelltexter en gemensam insändare. Därefter fick eleverna fortsätta läsa exempeltexter och analysera dem med stöd av läraren (till exempel genom att identifiera tes och bakgrund, markera argument och stryka under signaturen) för att senare börja skriva egna insändare som lästes och rättades av läraren. I den ena klassen fick eleverna

fritt välja ämne, i den andra fick de välja mellan tre av läraren föreslagna ämnen. Läraren pratade även med eleverna om forskningsprojektet och att arbetet med insändare skulle mynna ut i en inspelning av ett kamratresponsamtal och de fick skriva under en blankett om medgivande (bilaga 6.1). Två elever ville inte bli inspelade.

Av praktiska skäl blev upplägget något olika under vecka 4-6 i de båda klasserna, även om i stort sett samma undervisningsmoment genomfördes. I den ena klassen (3:2) introducerades begreppet kamratrespons under vecka 4, varefter de återgick till skrivande av insändare vecka 5 och sedan återigen arbetade med respons under vecka 6. I den andra klassen, som tidigare under steg 3 redan arbetat med kamratrespons och alltså redan var bekanta med begreppet, hölls fokus på skrivande ända fram till att eleverna genomfört sitt prov, varefter de övergick till att arbeta med respons.

Introduktionen till kamratresponsarbetet gick till så att läraren tillsammans med eleverna gick igenom en fiktiv elevtext och demonstrerade hur man använder den responsmall som skulle ligga till grund för kamratresponsen. Undervisande lärare modellerade sedan tillsammans med en annan svensklärare inför klassen ett responsamtal utifrån den text som klassen gemensamt arbetat med. I samband med detta diskuterades hur man kan ge och ta emot respons på ett konstruktivt sätt och hur en skribent skulle kunna arbeta vidare med en text utifrån feedback. Efter detta fick eleverna pröva att själva gruppvis genomföra korta responsamtal. I en av klasserna gjordes detta på en ny modelltext, efter en stunds individuell förberedelse, och i samband med detta testades även de tänkta framtida responsgrupperna. I klass 3:2 bedömde läraren att det skulle bli för krävande för eleverna att sätta sig in i ännu en text, varför klassen i stället delades slumpvis i grupper som sedan fick öva på att ge respons på samma text som lärarna redan tagit upp i sitt modellsamtal.

Inför responsamtalen delades klasserna i grupper om tre eller fyra elever. Det togs ingen hänsyn till vilken tes eleverna valt att skriva om, utan endast tankar om samspel och interaktion fick styra indelningen: Vilka elever arbetar generellt bra ihop? Vilka trodde vi skulle kunna stärka och lyfta gruppen och hjälpa till att föra in dem på rätt spår? Fokus låg framförallt på att skapa grupper där eleverna skulle känna sig trygga. I den mer avancerade klassen testades grupperna som nämnts ovan vid det första övningssamtalet på en modelltext, men en del justeringar fick göras efter detta övningstillfälle av grupper som fungerat mindre bra ihop och utifrån enskilda elevönskemål. I den andra klassen presenterade läraren sin tänkta

gruppindelning för eleverna i förväg och gjorde några justeringar utifrån elevernas synpunkter. De elever som önskade att inte spelas in blev placerade i en egen grupp.

Underlaget för det responsamtal som spelades in var en insändare som eleverna skrev självständigt under ett provtillfälle. De blev vid tillfället tilldelade tre eller fyra olika teser att välja mellan för att därefter skriva en insändare på dator. Till hjälp hade de exempeltexter som vi tidigare arbetat med under lektionerna, bildspel och instruktioner om vad som bör finnas med i en insändare. De informerades även om att den text de skrev senare skulle ligga till grund för kamratresponsarbete i grupp och alltså läsas och kommenteras av flera klasskamrater. Texterna lämnades in digitalt och skrevs ut och kopierades upp av läraren. I den ena klassen gick två elever med läs- och skrivsvårigheter och deras texter bearbetades vid ett extra skrivtillfälle tillsammans med läraren innan de kopierades upp inför responsarbetet. I den mer avancerade klassen redigerades inte texterna alls inför responstillfället, i den andra klassen korrigerade läraren grova stavfel och en del meningsbyggnadsfel för att öka läsbarheten i texterna och minska risken för att responsamtalen enbart skulle komma att handla om språk. När eleverna skulle förbereda responsamtalen arbetade de med anonymiserade texter. Syftet med detta var att öka fokus på text i stället för person, och vi uppmanade eleverna att inte omedelbart försöka identifiera vilka skribenter som låg bakom texterna, främst för att de skulle arbeta enskilt med förberedelserna och inte börja diskutera texterna på förhand. För att få delta under responsamtalet var de tvungna att lämna in sitt häfte med texter till läraren och visa att de efter bästa förmåga fyllt i responsmallen för samtliga texter. De elever som även ville fylla i en responsmall för sin egen text som en förberedelse inför att ta emot respons från andra klasskamrater fick göra det.

Vid själva inspelningstillfället i respektive klass var två lärare närvarande. Elever som kom oförberedda till lektionen placerades i den grupp som inte spelades in. Responsamtalen genomfördes i grupprum med glasväggar och lärarna undvek så mycket som möjligt att ingripa i samtalen, men övervakade dem utifrån. Vid något tillfälle blev det nödvändigt för lärarna att bryta in i ett elevsamtal och förtydliga upplägget och syftet för eleverna. Samtalen spelades in med diktafoner som placerades på bordet mellan eleverna och låstes i ett sådant läge att eleverna inte skulle kunna stänga av dem. Eleverna gav respons på texterna i den ordning de fanns i häftet, slumpvist valda av läraren. Samtalen pågick mellan femton och fyrtio minuter

och följdes därefter upp av en enkät som i den ena klassen genomfördes direkt efter samtalet och i den andra av tidsskäl på efterföljande lektion (bilaga 6.6).

3.2.2 Enkätresultat – elevers upplevelse av kamratrespons i delstudie 1

Efter inspelningarna fick eleverna fylla i en enkät om hur de upplevt arbetet med kamratrespons. I klass 3:1 var det 7 elever som svarade på enkäten, vilket var samtliga närvarande elever under den lektionen. I enkäten framgick att eleverna uppskattade teatern och det gemensamma arbetet med responsen. Samtidigt som en klar majoritet uppgav att de förstod vad de skulle göra under responsamtalen var det 43% som angav att de bara förstod frågorna i responsmallen 'ganska bra'. Eleverna tyckte att det gick bra att ge och ta emot respons, men yttrade också att de vill få öva mer på det. En elev uppgav att hen skämdes över att få respons.

I klass 3:2 besvarade 12 elever av 14 närvarande enkäten. Svaren visar att 82 % av eleverna kände sig trygga eller ganska trygga i gruppen. Den teater som sattes upp uppskattades av samtliga elever, varav 92 % ansåg att de hade fått bra hjälp av den och 8 % ansåg att de hade fått ganska bra hjälp. Den lärarskrivna text som eleverna fick ge respons på gav enligt enkätsvaren bra hjälp till 84 % och ganska bra hjälp till 16 %. Ingen elev i klassen ansåg att de hade behövt ytterligare förberedelser: "nej jag tycker att vi har övat på allt" skrev en elev och en annan kommenterade kort och gott att "Nej allt var bra". På frågan 'Vad var det bästa med kamratresponsen?' svarade flera elever 'att X var snäll' (där X står för olika namngivna elever) och en elev skrev "att respektera varandra" vilket vi tolkar som att eleven menade att de respekterade varandra i gruppen. Omvänt skrev två elever som ingick i en grupp där en tredje medverkande elev haft svårt att ta emot respons från dem att det som varit svårt med kamratresponsen var just att 'X var arg'.

3.2.3 Resultat av samtalsanalys delstudie 1

Efter att ha transkriberat samtliga samtal träffades vi i gruppen för att diskutera de återkommande teman vi hittat som svarar på vilka hinder vi ser i samtalet för att kamratresponsen ska få det genomslag vi önskar. Vår vision är att kamratresponsen ska vara ett levande samtal där eleverna ställer frågor till varandra, beskriver, förklarar och ger exempel utifrån texterna. I de inspelade elevsamtalen i delstudie 1 identifierade vi följande mönster, som också låg till grund för den förändring vi gjorde inför delstudie 2.

1. Eleverna saknar det språk de behöver för att kunna ge den kamratrespons de vill
2. Eleverna följer inte responsmallen, dvs. gör inte det de ska
3. Eleverna diskuterade och argumenterade kring tesen istället för texten

Punkt 1 och 2 var teman som vi upptäckte även under förstudien, och där våra förändringar inte varit tillräckliga för att nå bättre resultat. Under förstudien arbetade eleverna med resonerande text istället för argumenterande vilket kan vara en anledning till att de inte fastnade på att argumentera för eller emot en tes.

3.2.3.1 Språket i samtalen

Ett hinder i en del av grupperna var att eleverna inte visade med exempel, utan bara konstaterade om det i responsmallen fanns med eller inte, eller värderade det med ord som *bra* eller *okej*, eller inte hade de begrepp som behövdes för att kunna motivera och förklara hur de tänkte. Ett sätt att hjälpa eleverna att ge exempel eller variera sina värderande uttryck är att redan innan arbeta med modellfraser och att uppmärksamma eleverna på hur de kan föra fram sina åsikter om texten. Detta arbetssätt var något som vi tog med oss in i den andra cykeln. En mer utvecklad kommunikation syftar även till att motverka konflikter i gruppen. Genom att hitta bättre uttryckssätt när språket inte bär förhindras att elever känner sig kränkta och hamnar i försvarsställning, något som vi såg i flera av samtalen. Ett exempel på det är att öva sig på att säga "ett förslag är att du skulle kunna" istället för "ta bort". I samtalet nedan ser vi att språket inte räcker till för eleverna att motivera varför rubriken inte lämpar sig för texten.

Exempel 4

3: Rubrik

1: Byta rubriken. Om man skriver så texten insändare man kan byta rubriken, man kan säga gör en förslag till dig, man kan byta på den här namnen. Tänk mer om dom som är hemlösa

3: Just det. För att den inte passar på den här texten som du skrivit.

1: Den här texten passar inte på rubriken

2: Ja

1: Eller på den här texten man kan säga. Byta namn

4: På provet, det var bara fyra...

1: Ja, den är som en träning

3: Det blir hem, det spelar ingen roll

3.2.3.2 Strukturen i samtalen

Inte sällan arbetade eleverna utifrån ett “avbockningssystem”, där de istället för att ge konstruktiv respons bekräftade att texten hade eller saknade det som krävdes enligt responsmallen.

Exempel 5

1: Ska jag läsa?

2: Nej du behöver inte läsa, du ska bara säga om det finns fel på tesen eller argument.

1: Okej. Bygga fler hus i Uppsala. Första insändaren. Finns tes och

2: Bakgrund?

1: Bakgrund också finns, argumenten de är bra och allt är olika argument, ingenting samma.

2: Finns avslutning också och signatur också finns ja allt passar rubriken. Struktur?

1: I struktur sju del, det är bra. Alla sambandsord finns. Och i språk finns sju punkter i hela insändare.

2: Har du någonting att du förstår inte på den insändare?

1: Jag förstår bra. Och det var bra.

2: Du har inga frågor på den insändare?

1: Nej.

Ytterligare ett resultat i vår analys av de transkriberade samtalen var att det fanns en tendens att de samtal där den starkaste eleven började med att få respons fick ett sämre utfall. Vi tror att det finns två orsaker till detta. För att samtalet ska bli bra är det fördelaktigt med en bra start som fungerar som förebild för resten av kamratresponsen. De starkaste eleverna spelar en viktig roll att tolka responsmallen och föra in samtalet på rätt spår. Förutom det är det också svårare att ge respons på en bra text, vilket talar emot att man ska börja med de starkaste elevernas texter först. Vi vill inte heller att man ska börja med texter med stora språkliga fel, då risken är att man fastnar i att diskutera struktur och språknormer istället för innehåll, vilket skapar ett mönster som upprepas vid responsen av övriga texter. För att kunna analysera vilken betydelse det har vilken text gruppen börjar ge respons på beslutar vi oss för att i den andra cykeln styra upp ordningen, på så sätt att låta en text som varken är för stark eller svag vara den första.

För att underlätta för eleverna att snabbare sätta sig in i de texter de läst inför samtalet bestämde vi oss för att inför den andra cykeln låta eleverna läsa sin text högt i början av responsen. Under analysen av samtalet noterade vi att en elev som läste upp sin egen text senare även diskuterade sin text tillsammans med de andra.

3.2.3.3 *Innehållet i samtalen*

Eleverna hade en tendens att fastna i en diskussion kring tesen istället för att diskutera formen. I exempel 6 nedan ser vi hur eleverna lämnar sin uppgift att bedöma texten och istället samtalar kring vad de själva tycker om att ha internet i skolan, vilket är en aktivitet som de är mer bekanta med.

Exempel 6

- 1: Nej. Jag håller inte med på att ta bort wifi.
- 2: Men om du har så mycket. Om du har använda mobil du kan inte fokusera.
- 1: Jo jag kan kontrollera själv på mig.
- 3: Om du vill översätta du kan använda också sociala media.
- 1: Exakt. Jag kan översätta på dator också.

Att eleverna diskuterade tesen kan vara ett led i att de inte förstått upplägget och strukturen samt saknade det språk de behövde.

3.2.3.4 *Reflektion gruppdynamik*

Vi märkte under analysen att det fanns motsättningar mellan könen. I en grupp hade en flicka svårt att komma till tals och blev inte lyssnad på, och i ett annat visade en pojke tydligt att han motsatte sig att vara i en grupp tillsammans med två flickor. Vi valde att inte modifiera något i den andra cykeln med syfte att undvika detta. Målet för våra elever är att när de går ut från SPRINT ska de kunna arbeta med vem som helst i en klass. På nivå 3 är fokus trygghet i själva responsituationen och då kan vi anpassa grupperna efter det, medan elever på nivå 4 ska ha kommit så långt att de kan samarbeta med alla.

3.2.4 **Förändring av didaktisk design inför delstudie 2**

Under vår analys av de inspelade samtalen i delstudie 1 identifierade vi återigen olika hinder för att kamratresponsen skulle fungera optimalt. En del av dessa hinder kände vi igen från förstudien, och vi kunde notera att de förändringar vi gjort inte fullt ut hade kunnat råda bot på dem. Andra hinder, såsom att eleverna började tala om tesen i stället för texten, var nya för oss, vilket kan hänföras till att det var först under delstudie 1 som samtalen handlade om argumenterande texter. Utifrån vår analys beslöt vi oss inför delstudie 2 för att i huvudsak behålla det upplägg vi använt i delstudie 1, men genomföra följande förändringar:

1. Arbeta mer aktivt med modellfraser och värderande ord på lektionerna.
2. Styra gruppindelningen inför responsamtalen utifrån elevernas förmågor, så att det i varje grupp placeras två elever som bedöms som 'starka'.
3. Låta läraren på förhand bestämma i vilken ordning texterna ska tas upp till respons.
Låta en medelstark text utgöra första text under samtalet och samtidigt aktivt planera så att den elev som bedöms som starkast i gruppen *inte* inleder som respondent.
4. Låta eleverna läsa sina texter högt för varandra under responsamtalet.

3.3 Delstudie 2

3.3.1 Planering och genomförande

I delstudie 2 valde vi att studera en klass som läser på nivå 4. Utifrån de slutsatser som kunde dras från delstudie 1 gjorde vi en gemensam sammanställning av vad vi ville lyfta in i delstudie 2. Grunden i planeringen liknar till stor del upplägget i delstudie 1 (jfr tabell 3).

Tabell 4 Översikt av planering för delstudie 2

Vecka	Aktivitet
1	Allmän introduktion till argumentation. I introduktionen ingick en återkoppling till det klassen tidigare arbetat med.
2	Introduktion till själva arbetsområdet "Lag och rätt". Fokus: lässtrategier och att samla stoff inför kommande texter.
3	Insändare - repetera form och skriva en egen insändare. Fokus: vad gör att en argumenterande text fungerar? Responstillfälle 1.
4	Bearbeta insändare och introducera genren debattartikel. Dela ut blanketter för medgivande.
5	Arbeta vidare med debattartikel/debattinlägg. Responstillfälle 2 - läsa exempel på debattinlägg och ge respons i lärarledda grupper.
6	Responstillfälle 3 - läsa exempeltext och i mindre grupper ge respons utifrån responsmall. Modellerande teater av lärare som utgår från elevernas respons på exempeltexten. Inleda skrivandet av debattinlägg.
7	Färdigställa texterna. Förbereda kamratrespons genom att läsa varandras texter och fylla i responsmall. Genomföra responsamtal.

Trots att eleverna läste på nivå 4 var de ovana vid att ge respons på varandras texter. Med detta som bakgrund fick de också vid flera tillfällen testa att ge respons för att på så sätt vänja sig vid arbetssättet. Det vi valde att fokusera mer på i planeringen var vilka ord och begrepp

som eleverna använder i responsamtalet, och hur man för fram respons för att den ska bli tydlig.

Arbetet med argumenterande text sträckte sig över en period på 7 veckor. Momentet var ett samarbete med samhällskunskap där temat var "Lag och rätt". Eleverna samlade stoff till sina texter både på svensk- och samhällskunskapslektionerna. Arbetet med argumentation gjordes dock enbart på svensklektionerna. En skillnad jämfört med delstudie 1 var att dessa elever var väl bekanta med genren. De hade tidigare arbetat med insändare och muntlig argumentation i olika former. Fokus för denna klass var att kunna föra fram en tes med relevanta och underbyggda argument. I arbetsområdet ingick att de skulle skriva två argumenterande texter: en insändare och ett debattinlägg. Debattinlägget var den text som utgjorde underlaget för responsamtalet.

Momentet med argumentation inleddes med att eleverna fick aktualisera sina kunskaper om argumentation genom att repetera begrepp och muntliga övningar. Nästa steg var att skriva en egen insändare på temat "Lag och rätt". Detta föregicks av att klassen repeterade insändarens form och läste exempeltexter. Eleverna hade även sitt första responstillfälle där de i grupper diskuterade skillnaderna mellan två insändare. Syftet var att kunna sätta ord på vad som gör att en argumenterande text fungerar. Efter det introducerade läraren begrepp som 'relevanta argument' och 'underbyggda argument'. Insändarens funktion i momentet var främst ett sätt att repetera formen för argumenterande text, och ge eleverna en grund att stå på inför det debattinlägg de skulle skriva. Inför debattinlägget fick eleverna lära sig textgenren debattartikel genom att läsa exempeltexter och jämföra debattartiklar och insändare.

Eleverna introducerades för begreppet kamratrespons inför arbetet med debattinlägget, och fick information om att de skulle få läsa varandras texter. Läraren förklarade syftet med kamratrespons, och informerade även om att deras samtal skulle spelas in i forskningssyfte. Arbetet med kamratrespons fortsatte genom att eleverna fick läsa ett elevexempel på debattinlägg och i lärarledda grupper diskutera texten och ge respons (responstillfälle 2). Fokus i dessa samtal var själva texten, och förmågan att kunna se vad som fungerar i texten och vad som skulle kunna utvecklas. Nästa steg var att i grupper läsa ännu ett elevexempel, men denna gång utifrån en responsmall (bilaga 6.4). Läraren gick igenom mallen med eleverna, och utgick från den text de läst på den föregående lektionen. Eleverna diskuterade texten och antecknade sina observationer i mallen (responstillfälle 3). Under en gemensam

genomgång sammanställde läraren det eleverna sett i texten. Klassen diskuterade sedan hur man skulle kunna säga detta till en verklig person. Frågor som berördes var till exempel: vad var viktigast att berätta om? hur uttrycker man sig om man tycker att något är fel i texten? vad händer om man bara säger det som är bra? Nästa lektion modellerade klassens två svensklärare ett responsamtal. Den ena läraren fick agera textförfattare och den andre var elev. Utgångspunkten för samtalet var den gemensamma respons som klassen kommit fram till. Tanken med samtalet var även att ge en språklig modell för hur ett responsamtal kan gå till.

När elevernas debattinlägg var färdigskrivna fick klassen två lektioner där de läste 2-3 av sina klasskamraters texter och gjorde anteckningar utifrån responsmallen. När förarbetet var avslutat repeterade läraren det som kommit fram under momentets gång om vad som gör att en argumentation fungerar och vilka ord och begrepp som visar på detta. Klassen fick gemensamt prata om vilka ord och begrepp som kan användas för att säga att en argumenterande text är 'bra'. Likaså pratades det om vilka uttryck som passar att använda när en text saknar något. Dessa uttryck samlades på tavlan. Läraren uppmärksammade även eleverna på deras egna erfarenheter av respons. "Vad står i era texter som ni får tillbaka?"

Inför responsamtalen utgick vi från det vi hade noterat i delstudie 1 och gjorde tre förändringar. Den första gällde själva sammansättningen av grupperna där vi utgick utifrån elevernas förmågor. I varje grupp var det tre till fyra elever, och av dem var det två elever som vi bedömde hade kommit långt i sin språkliga utveckling och i sin förståelse av kamratrespons som arbetsform. Vi styrde även turordningen i samtalen och i flera av samtalen fick de elever som kommit längst i sin språkliga utveckling börja med att ge respons. Vår tanke var att om den första texten får en fungerande respons blir det en positiv modell för de andra samtalen. Den sista förändringen var att samtalen skulle inledas med att responstexten lästes högt av den elev som skrivit. Just denna förändring hade eleverna även fått demonstrerad för sig i det modellerande samtalet. Eleverna fick information om grupper och turordning samt samtalets genomförande dagen innan själva responsamtalet.

Vid själva responsamtalen saknades några elever vilket gjorde att alla grupper inte blev fulltaliga. I en grupp var bara två elever närvarande och vi fattade då beslutet att flytta på en elev från en annan grupp vilket innebar att hen hamnade i en grupp där hen inte läst några av texterna. Vi bedömde att den eleven trots detta skulle kunna bidra till gruppens arbete. I

klassen var det tre elever som inte ville bli inspelade i forskningssyfte. De genomförde ändå ett responsamtal på samma sätt som övriga klasskamrater och en av klassens svensklärare närvarade vid samtalet. Alla responsamtal fungerade väl och samtalen varade mellan 25 till 55 minuter. Direkt i anslutning till samtalen besvarade eleverna en enkät.

3.3.2 Enkätresultat – elevers upplevelse av kamratrespons i delstudie 2

I samband med inspelningarna lät vi även eleverna i klass 4:2 fylla i en enkät efter genomförd kamratrespons (se bilaga 6.7). Samtliga elever som deltog i responsamtalen gjorde enkäten. Enkäten visade att 100% av eleverna kände sig trygga i gruppen. Av enkätens resultat går det att utläsa att gruppen som helhet uppskattade förberedelserna inför responsamtalen. Den teater som användes som ett modellerande responsamtal uppskattades av 78 %, som hade bra hjälp av teatern. Resterande 22 % hade ganska bra hjälp. Samma siffror gäller för den exempeltext eleverna fick ge respons på. När det gäller att förstå innehållet i responsmallen förstod 69% frågorna bra, 25% ganska bra samt 6% (en elev) förstod inte alls. I enkäten hade eleverna möjlighet att ge fria svar till hur det var att läsa några klasskamraters texter och ge respons till dem. Klassen var positiv till detta och kommentarer som “Jag tycker att det var jätte bra för att man lära sig från misstag i andra texter” och “Det var något bra efter som jag har lärt mig hur man rättar en text.” beskriver detta. Vi ställde även frågan om det var något mer de hade velat öva på. De flesta svarade nej men svaren från två elever “att göra engångstill.” och “Det var svårt att bedöma” visar på att några i klassen hade uppskattat att göra fler responsamtal.

När det gällde säkerhet inför hur själva responsamtalen skulle gå till var 72% säkra, 22% ganska säkra och 6% inte säkra alls (en elev). Själva responsamtalen uppfattades av gruppen som helhet som positiv. 83 % förstod bra vad de skulle göra, 13 % ganska bra och 6% inte alls. Arbetet i gruppen gick enligt 87,5% bra och ganska bra för resterande 12.5%. Efter responsamtalen tyckte 94% av gruppen att det kändes bra och 16% tyckte att det kändes ganska bra.

I enkäten fanns det också möjlighet skriva om vad som var det bästa med kamratresponsen och vad som var svårt. “Att man lära sig mer och förbättra texten”, “Jag fick tips från min grupp” och “Att få hjälp från sitt kamrat” var några av kommentarerna om vad som var bäst

med arbetssättet. När det gällde vad som var svårt skrev flera elever “Inget” och “Nej” vilket tyder på att de tyckte att arbetet fungerade bra. Något att ta fasta på var detta med att en elev saknades vid responstillfället “X var inte med oss så Y har varit med oss istället för X och vi hade inte Y text att läsa och veta hur hen skrivit men det var bra!”. En annan kommentar som känns igen från förstudien är “Det var svårt att jag är ett elev och kommenterade andras text eftersom de kunde uppfatta min komentar fel”.

3.3.3 Resultat av samtalsanalys delstudie 2

I analysen av samtalen valde vi att titta på de hinder vi tidigare identifierat för att se om vi kunde upptäcka några skillnader i utfallet under delstudie 2.

1. Eleverna saknar det språk de behöver för att kunna ge den kamratrespons de vill.
2. Eleverna följer inte responsmallen, dvs. gör inte det de ska.
3. Eleverna diskuterade och argumenterade kring tesen istället för texten.

De förändringar vi gjorde inför delstudie 2 var att arbeta mer med hur man ger respons rent språkligt. Gällande gruppammansättningen så utgick vi från förmåga före trygghet och valde att ha två elever med högre språklig förmåga i varje grupp. Vi modifierade även själva responsamtalen genom att styra ordningen för texter, och genom att eleverna inledde samtalen med att läsa sina texter högt. I delstudie 2, där eleverna visserligen läser på en högre nivå än i delstudie 1 (se diskussionsavsnittet), visar analysen av samtalen att eleverna kommit långt i sin förmåga att ge varandra respons. De framgångsfaktorer vi såg i samtalen var förmågan att dels kunna ge textbunden respons, dels kunna använda ämnesspecifika ord, samt vikten av att följa responsmallens struktur och upplägg.

3.3.3.1 Språket i samtalen

I ett av samtalen i klass 4:2 var två av tre deltagare väl medvetna om den struktur som kamratresponsen var tänkt att ha. De hade också goda kunskaper kring begrepp, vilket visade sig i samtalen. Eleverna hade allt fokus på form och innehåll, förutom i slutet då de i enlighet med responsmallen tillät sig kommentera språket. Trots att språket inte alltid räcker till att på ett smidigt sätt formulera sina åsikter, lyckas de kommunicera vad de tänker och ger den tredje eleven respons som kan hjälpa hen att förbättra sin text. Att eleverna delar en gemensam begreppskunskap möjliggör detta. Eleverna stöttar även varandra språkligt genom att fylla i och förtydliga.

Eleverna kände till att de skulle kommentera sin egen text efter att den lästs upp, och påminde även varandra om detta. De var måna om att visa att de ville att samtliga skulle följa samtalsstrukturen. Trots detta fick den tredje eleven orimligt lite plats och övriga elever gjorde inget försök att släppa in hen i samtalet. I exempel 7 ser vi hur eleverna 1 och 2 stöttar elev 3 så att hen inte bara kommer vidare utan även förstår varför rubriken “Brottslighet” skulle vara mer lämplig än “Lag och rätt”.

Exempel 7

1: Rubriken du kan byta. Och din text jag har läst men jag tror finns inte bakgrund. Eller det finns tes men finns inte bakgrund.

2: Jag tänker alltså om du kan ändra lag och rätt alltså ämne är lag och rätt. Du pratar om någonting speciellt. Så du ska...

3: Jag pratar om de som gör...som gör inte... som till exempel misshandla.. till exempel

2: A de som gör brott. Jag förstår det. Du kan skriva till exempel brottslighet, rubriken. Alltså det ska borde vara tydligare än lag och rätt. Jag vet att ämne handlar om lag och rätt men du ska skriva bara speciellt med din text. Och om du kan utveckla lite alltså din inledning om du kan beskriva lite situation. Mer, skriva mer utvecklat situation.

I exempel 8 ser man hur samma elever i samtalet hjälper varandra att förstå skillnaden mellan källhänvisning, referat och eget exempel. Ämnesspecifika ord som *underbygga* förklaras vidare i meningen.

Exempel 8

2: Du kan också tänk på argumentet alltså. Tre argument de har sambandsord som för det första, för det andra, så det bra med sambandsord. Men jag tycker om du kan skriva din egna exempel inte bara kopiera från en artikel...

1: Källa

2: Du har skrivit källa redan men jag tycker du kan underbygga med dina egna exempel som du har sett, som du har hört, som du har varit med.

1: Som första argumentet du har skrivit för det första övervakning är bra för miljö och sen du har skrivit vad heter det samma sak som källa.

2: Men jag tror att...

1: Du måste skriva mer om vad handlar om, vad tänker du själv.

I exempel 9 ser man hur eleverna samtalar om språket i texten. I utdraget utvecklar två av eleverna det de ser gällande meningslängden. De förklarar varför en förändring vore bra och ger enklare tips om vad som kan göras för meningslängden.

Exempel 9

1: Språk – meningslängden. Här liksom, som vi sa, du skulle kunna blanda långa och korta meningar som här. Du kunde göra bättre meningar.

2: Jag har också skrivit långa meningar. Det skulle bli bättre om du kunde sätta punkt eller komma. Det är lättare att läsa.

1: Det här långa meningar blev så mycket, alltså, många frågor.

2: Ja, precis.

3.3.3.2 *Strukturen i samtalen*

I delstudie 1 kunde vi se att eleverna var osäkra på samtalets struktur och att de inte följde responsmallen. Ett försök att förhindra detta var att styra gruppssammansättning och turordning. Exempel 10 består av fyra elever där vi lärare bedömde att två av dem var väl medvetna om strukturen för själva arbetet. Elev 1 och 4 har kommit längre i sin språkliga utveckling och är säkrare på att uttrycka sig muntligt. Inför samtalets planering valde vi att låta dessa två elever börja med att ge respons. Eleven 2 vars text inleder responsarbetet, är osäker på hur formen är för själva responsamtalen. Det gör att det inledningsvis blir ett samtal som är på väg åt fel håll, men tack vare 1 och 4 styrs samtalet in på rätt fokus.

Exempel 10

1: Vad tänker du om texten? Vad saknas? Vad kunde du skriva lite mer om? Glömt eller?(Riktat till 2)

2: Jag har berättat allt här.

1: Tycker du din text är helt rätt eller?

3: Kan du förklara din åsikt, din tes? Så vad som du vill – att du vill förändra nånting. Den som du vill förändra.

1: I texten. Är det något i din text som du vill ändra liksom

2: Att syfta inte hårda straff eller hur

1: Men alltså vi menar texten som du skriver. Är det nånting i mening eller allting. Kan du ändra liksom, något som är fel i texten

4: När du läste den här texten. Vad tycker du att du. Finns det fel eller inte? Eller ska du förändra nånting

2: ja det finns här, som jag kunde förklara mer. Vad var det? Dom fattiga, dom fattiga kan inte skaffa pengar som dom behöver

3.3.3.3 *Innehållet i diskussionen*

I delstudie 1 kunde vi se att eleverna i responsamtalen visade en tendens till att diskutera tesen i stället för texten i sig. I nedanstående exempel kan vi se hur eleverna hjälper varandra att hålla sig till att ge respons på texten och inte komma in i en diskussion om tesen. Elev 3

ställer ifrågasättande frågor gällande elev 2:s tes och tycker att hen borde lyfta in de rika också i texten. Det är ingen innehållslig respons utan handlar om att 3 har en annan åsikt än 2. Elev 1 och 4 får vid flera tillfällen styra hen tillbaka till det samtalet är tänkt att handla om.

Exempel 11

2: jag sa det. Att vi vill inte ha hårdare straff. För att det är dåligt för samhället.

3: är det för alla

1: ja det kan man säga

3: vilka som helst

2: men mest fattiga

1: Asså... (jag uppfattar det som att 1 tycker att samtalet är på väg åt fel håll)

3: mest för dom fattiga, men för dom rika då

2: för dom rika personerna har pengar, dom går inte för stölder eller tjuvar

3: Sverige?

2: dom som är rik. Ja i Sverige eller i andra länder, men dom som fattig...

1: Okej – nu ska vi hålla oss till...

4: Vi ska följa punkter här och börja säga. Vad tycker ni om hans text?

1: tes

4: ja

3: han ska säga

1: Nej, det är vi som säger

4: ja

1: du har skrivit att du håller inte med politikerna att syfta hårda straff. Det är din tes eller?

2: ja

4: För mig är det tydlig tes. Jag håller inte med men det är tydligt och jag kan förstå vad du menar. Hårdare straff och så här. Vad tycker du 3?

3.3.3.4 Reflektion gruppdynamik

I en av grupperna var två av fyra elever frånvarande vid inspelningstillfället. Läraren valde då att låta en annan elev, som varit frånvarande under förberedelserna men dök upp vid inspelningen, infogas i gruppen hellre än att ställa in samtalet. Eleven som ersatte de frånvarande hade inte läst de texter som skulle diskuteras och hade heller inte lämnat in en egen text, men bedömdes vara en elev som är muntligt stark och har lätt att gå in i ett samtal. Den nytilkomna eleven hade med sig en egen text, som ingen av de andra eleverna hade läst, till samtalet.

Gruppen följde det tänkta upplägget: eleverna läste sina texter högt och gav respons på

varandras texter däremellan. Bristen på förberedelser märktes dock i att den nytilkomna eleven inte hade någon genomtänkt respons att ge på de andras texter, och att dessa på motsvarande sätt inte var förberedda på att ge respons på hans text.

I samtalet som helhet märks ett starkt fokus på grammatik. Elev 1 som är den elev som har starkast skriftspråk, fokuserar mycket på språket i sin respons till de andra. Elev 2 i sin tur försöker ge respons utifrån hela responsmallen, men berömmer eller konstaterar mest, saknar förmågan att ge konstruktiv förslag på hur texterna kan utvecklas. När läraren på förhand planerade sammansättningen av gruppen var förhoppningen att en av de frånvarande eleverna skulle kunna lyfta nivån på samtalet och utmana de andra kognitivt, något som nu alltså inte skedde.

Exempel 12

1: Så vad tycker ni om texten?

2: Öh... Alltså jag tycker att det var bra tes, och det här det här som du har skrivit vi ska bättre kontrollera på brottrappa för att skydda vårt barn från kriminalitet.

1: Ja

2: Ja. Så jag tycker att det var bra. Och på bakgrunden det var bra att du skriver ungdomar gör brott för det är den största orsak som leder till kriminellt och brottrappa som vi har pratat i samhällskunskap och det var jätteviktigt. [Paus] Och sen så argument också det var – alla argumenten var relevanta. Och motargument det fanns en motargument och det var det kostar jättemycket för staten också. Det har du skrivit ja. Och sen – hur underbygger, äh, du hade inget problem med underbygg, det var jättefantastiskt.

1: Tack.

2: Och... du använder källor som heter vad heter nyhet och det var...

I exemplet ser man hur elev 2 noga följer responsmallen och utifrån denna beskriver elev 1:s text och hur hen då också använder flera av de begrepp som klassen fått träna på under lektionerna: *relevanta* [argument], *underbygger*. Hen berömmer texten, men nyanserar inte sina omdömen utan nöjer sig med att säga att "det var bra" förutom när hen säger att det var "jättefantastiskt" att elev 1 har underbyggt sina argument.

Exempel 13

2: Men kan vi prata med öka, alltså – men jag tycker ökar är bra, alltså passar på meningen.

1: OK. Vi frågar elev 3. Elev 3, kolla, om det här är passar för meningen: "För att första, för det första tryggare samhälle i Sverige måste öka." Är det rätt att använda 'öka' på det här det här meningen?

3 [i tvekan ton]: Ja, jag håller med, och jag tror att det...

- 1: Öka, alltså, hör det, hon skriv "tryggare samhälle måste öka".
- 3: Nej, det är inte bra. Ja, jag sa till dig, den är bra, jag tycker att den är jättebra.
- 1: Men den passar eller inte?
- 3: Ja, den passar. Jag tror att den passar.
- 1: OK, den passar. Som du vill.
- 3: "För det första tryggare samhälle i Sverige måste öka mer, därför i senaste året måste man ha mer poliser och mer socialtjänster eftersom [...]." Men jag tror att det passar texten, på ett bra sätt.
- 1: Men annars jag tyckte att -
- 3: För alltså, du kan fatta meningen från texten, att hon menar att samhället måste bygga mer och och öka.....
- 1: Jag förstår, men, men måste skriva...

I exemplet ser man hur elev 1 fokuserar på språket. När elev 3 blir tillfrågad kommenterar hen också meningen, varefter hen försöker styra tillbaka samtalet till att handla om innehållet i texten snarare än dess språkliga korrekthet ["du kan fatta meningen från texten, att hon menar att"]. Elev 1 förmår dock inte skifta fokus.

3.3.4 Summering av delstudie 2

Under vår analys av de inspelade samtalen i delstudie 2 såg vi att flera av de hinder som vi identifierat under förstudien och delstudie 1 inte längre fanns, eller iallafall inte i samma utsträckning. Eleverna hade i högre grad ett mer utvecklat språk för att ge respons och utvecklade många gånger sina iakttagelser på ett tydligt sätt. I samtalen följde de responsmallens struktur och i flera samtal hjälpte elever varandra att hålla sig till både samtalets form och innehåll.

Det vi kunde se var att några elever blev passiva i samtalen och att de inte släpptes in i samtalen. Vi såg också att det var olyckligt när gruppammansättningar inte blir som vi planerat och att det vid sådana tillfällen kan vara bättre att inte skapa nya.

I enkäten visade det sig att eleverna som helhet var positiva till sättet vi arbetat med kamratrespons. Av enkätsvaren kan vi utläsa att trots att många var positiva skulle det inte ha skadat att ha övat ännu mer på själva samtalet.

4 Diskussion

I nedanstående avsnitt diskuteras inledningsvis resultatet från våra genomförda delstudier. Här återgår vi till våra frågeställningar: Vilka typer av hinder ser vi vid elevers kamratrespons? Hur upplever eleverna undervisningen med kamratrespons? Hur kan vi utforma vår undervisning för att överbrygga identifierade hinder? Vi sammanfattar de viktigaste resultaten i vår metodutveckling och i elevernas kamratrespons. Därefter föreslår vi hur denna uppsats kan verka som utgångspunkt för framtida forskning inom kamratrespons.

4.1 Identifierade hinder vid kamratrespons

Den första frågeställningen fokuserar på att identifiera olika hinder som kan leda till att kamratresponsen mellan eleverna inte fungerar optimalt. De hinder vi identifierat i förstudie och delstudie 1 har varit utgångspunkter för de förändringar vi sedan genomfört inför delstudie 1 och 2.

Det första hindret vi identifierade var språket i sig. När vi lyssnade till och transkriberade responsamtalen från förstudien kunde vi tydligt se att brister i elevernas ordförråd gjorde det svårare för dem att tydligt kunna uttrycka sina tankar om texterna. Vi såg ett behov av att arbeta mer kring språket på flera sätt: ta upp ord och begrepp som kan vara lämpliga (och mindre lämpliga) att använda när man ger respons och även ge konkreta exempel på hur man kan framföra sin respons (vilket vi gjorde genom våra modellerade responsamtal i delstudie 1 och 2). När vi jämför hur eleverna uttrycker sig i delstudie 2 jämfört med i förstudien kan vi konstatera att eleverna i högre grad förmår nyansera sina omdömen och har ett mer utbyggt språk för att uttrycka sin respons, men även i delstudie 2 är språket givetvis en begränsande faktor då eleverna framför sin respons på ett andraspråk.

Grunden för strukturen i samtalen var den responsmall som vi upprättade inför förstudien. Denna var uppdelad i tre delar: innehåll, struktur och språk. Utformningen av responsmallen i sig visade sig kunna utgöra ett hinder, eftersom eleverna styrs av de frågor som ställs i denna. Även när vi i delstudie 1 omformat responsmallen med öppna frågor uppstod ibland problem vad gäller samtalens struktur, till exempel eftersom en del elever helt enkelt inte följde mallen utan lade fokus alltför mycket på någon enskild fråga eller började diskutera textens

tes i stället för textens form och kvalitet. Detta ledde till att vi i delstudie 2 lät eleverna läsa sina texter högt i sin helhet samt styrde i vilken ordning de skulle ge respons på texterna (se nästa stycke), för att få eleverna att i högre grad hålla sig till responsmallen.

I förstudien fick eleverna själva välja i vilken ordning texterna skulle få respons, i delstudie 1 nummerade vi lärare slumpvis texterna, i delstudie 3 övervägde vi däremot noga i vilken ordning texterna skulle tas upp. Skälet till detta var att vi i förstudien och delstudie 1 sett att såväl alltför starka som alltför svaga starttexter kunde skapa hinder för ett välfungerande samtal. Vi valde därför aktivt att låta en medelstark text utgöra första text och samtidigt låta en stark elev inleda med att ge respons (och därigenom kunna utgöra en förebild för de andra eleverna i gruppen och leda samtalet rätt).

Sammansättningen av elever i grupper är viktig för att skapa trygghet vid ett kamratresponsstillfälle. Eleverna uttryckte också själva i enkäterna att de tycker att det är känsligt och svårt att ge och ta emot respons och de inte vill göra någon ledsen. Det finns många faktorer som påverkar hur elever fungerar tillsammans i en grupp, till exempel kön, modersmål, skolbakgrund, hur väl de känner varandra och hur starka de är i det svenska språket. Alla dessa faktorer kan skapa olika hinder i kamratresponsen, vilket vi också har sett exempel på i våra delstudier. Det fanns till exempel grupper där vi kunde se tendenser till att pojkar hade svårt att ta emot respons från flickor och grupper där svagare elever hade svårt att göra sig hörda.

4.2 Elevers upplevelse av kamratrespons

En av studiens frågeställningar var att ta reda på hur eleverna upplevde kamratresponsen. För att undersöka detta genomfördes efter varje responstillfälle en enkät som eleverna besvarade individuellt. De svar vi fick in från enkäten visade att eleverna generellt var nöjda med responsarbetet. Liksom i Stephanie Hanrahan och Geoff Isaacs (2001) enkätundersökning framgick det i vår studie, framför allt i förstudien och delstudie 1, att våra elever tycker att det är känsligt att ge och ta emot respons (se avsnitt 3.1.2 och 3.2.2). Redan i förstudien uppmärksammades vi genom enkäten på att en del elever tycker att det är känsligare att ge än ta emot respons, eftersom de är oroliga för att såra varandra.

I samtliga delstudier har en relativt hög andel elever uppgivit att de känt sig trygga eller ganska trygga i sina grupper. Detta har också varit ett viktigt fokus för oss när vi har satt samman grupperna. Ändå finns det enligt enkäterna elever som inte har känt sig trygga under samtalen. Detta framgår inte minst i de fritt skrivna kommentarerna, där elever till exempel tar upp att andra elever blivit arga (se 3.2.2), vilket visar att detta är ett fortsatt utvecklingsområde.

Vad gäller förberedelserna inför kamratresponsamtalen förändrades de i ganska hög grad mellan förstudien och delstudie 1. Därför förändrade vi även frågorna i enkäten inför delstudie 1, så att det till exempel kom med frågor om de gemensamma responsövningarna i klassrummet utifrån exempeltexter samt frågor om hur eleverna upplevt den modellerande teatern. Det går därför inte att göra några direkta jämförelser mellan resultaten i enkäterna vad gäller elevernas syn på förberedelserna, men generellt kan man konstatera att eleverna i delstudie 1 i hög grad verkar nöjda och att de ansåg sig ha stor nytta av exempelvis det modellerande samtal. Detta ser vi sedan även i enkäten efter delstudie 2, vilket stärker oss i vår övertygelse att modellerande samtal i teaterform är en effektiv metod för att förtydliga för elever vad de förväntas göra och därigenom förhoppningsvis skapar en ökad trygghet i kamratresponsituationen.

Enkäter är inte alltid lätta att besvara, särskilt inte om man saknar såväl språk som vana att fylla i enkäter och utvärderingar vilket ofta är fallet med våra elever. För att få en bredare bild av elevernas upplevelser hade vi kunnat komplettera enkäterna med intervjuer. Detta var också något vi på planeringsstadiet övervägde att göra, men tiden räckte inte till. I framtida forskning skulle man kunna ha djupintervjuer eller fokusgrupper för att få större insyn i och förståelse för elevernas upplevelser av kamratrespons, som ett led i att utveckla metoden vidare.

4.3 Förändringar i undervisningens design

Vi har i vår studie valt att göra ett par viktiga förändringar i utformningen av undervisningen från förstudie till delstudie 1 respektive 2. Förändringar som vi har gjort under studiens genomförande är: att vi uppdaterade responsmallen; att vi själva modellerade ett samtal; att

eleverna arbetade med begreppslig kunskap inför inspelningstillfället; att vi lät eleverna läsa upp sina texter innan de fick respons; att vi lät en elev vars text var medelbra inleda samtalet, som en stark elev senare skulle leda rätt.

En förändring i designen var att vi utformade en responsmall med öppna frågor. Syftet med öppna frågor var att eleverna skulle kunna utveckla sina iakttagelser om texterna och därmed utveckla sin förmåga att ge respons. Responsmallen är i alla tre studier indelade i tre delar: innehåll, struktur och språk. Vi gjorde förändringar i alla delar. Exempelvis i delen som rör språk ändrade vi frågan om meningslängd från: Är meningarna i texten lagom långa? (responsmall, förstudie, bilaga 6.2) till: Hur är meningslängden i texten? Blandar eleven korta och långa meningar? (responsmall, delstudie 2, bilaga 6.4). Det ledde till att elever istället för att bara bekräfta att en mening var lång eller kort förklarade varför en förändring vore bra och gav enklare tips om vad som kan göras för meningslängden (jmf exempel 9).

Införandet av det modellerade samtalet hade som syfte att, genom att dramatisera hur kamratrespons kan gå till, fungera som exempel på bland annat hur eleverna kunde ge och ta respons på ett respektfullt sätt.

En viktig strukturell skillnad var att vi styrde ordningen i respons-samtalet inför delstudie 2 så att en mellanstark text inledde samtalet. Syftet med förändringen var att detta skulle styra samtalet i rätt riktning. I delstudie 1 hade några grupper svårt att följa responsmallen samt att det blev diskussioner om tesen istället för texten. I exempel 6 diskuterar eleverna själva tesen, och tar där in personliga åsikter. I exempel 12, delstudie 2, leder två av eleverna samtalet i rätt riktning då en tredje elev vill diskutera tesen. En annan strukturell skillnad var att eleverna fick läsa sina texter högt innan de fick respons. Syftet var delvis att innehållet skulle aktualiseras, men även att de skulle undvika att hamna i en diskussion kring tesen, vilket hände vid ett tillfälle då eleven istället ville återberätta sin text.

4.4 Elevers respons på förändrad undervisningsdesign

Ett resultat är att kamratresponsen förbättrades efter delstudier. Eleverna hade i högre grad ett mer utvecklat språk för att ge och ta respons. De följde responsmallens struktur och i flera

samtal hjälpte elever varandra att hålla sig till form och innehåll. Eleverna kunde se textens förtjänster och utvecklingsområden utan att fastna på tesen och kunde använda inte bara värderande utan även beskrivande ord.

Vi kan inte med säkerhet säga att det faktum att eleverna i högre grad gjorde det vi ville att de skulle göra beror på de strukturella förändringarna vi gjorde. Deltagarna i delstudie 2 hade vid responstillfället större begreppslig kunskap än deltagarna i delstudie 1. En förklaring till det kan vara att eleverna läste svenska på en högre nivå, nivå 4. Eleverna hade dessutom i anslutning till inspelningen haft nationella prov och arbetat med matriser och begrepp. Dock läste även eleverna som spelades in under förstudien på nivå 4, och vid en jämförelse mellan resultatet i förstudien och delstudie 2 ser vi att de i det senare fallet i större utsträckning lyckades bättre med sitt responsarbete.

Säkra svar på varför eleverna i delstudie 2 tenderade att hålla sig till responsmallen, diskutera formen istället för innehållet, samt ge adekvat feedback på elevernas texter kan den här studien som sagt inte ge. Elevgrupper skiljer sig åt på olika sätt och det skulle krävas fler delstudier för att försäkra sig om att det är de förändringar vi gjorde som ligger till grund för det positiva utfallet. Det vår studie visar är dock att det kan vara en bra strategi att använda sig av de starka eleverna som resurs i samtalen. Vi lät i delstudie 2 eleverna inleda med att ge respons på en medelbra text, för att de starkaste eleverna skulle kunna fungera som förebilder och föra in samtalen på rätt spår. I delstudie 1 hade vi sett att de starkaste elevernas texter var svåra att ge konstruktiv respons på för de svagare eleverna. Om en text som innehöll många språkliga fel var den som diskuterades först, tenderade eleverna istället att fastna på samtal kring grammatik och meningsbyggnad. Vid en jämförelse med förstudien, med elever på samma språkliga nivå som delstudie 2, lyckades eleverna i den andra delstudien bättre som helhet att ge respons.

Användningen av aktionsforskning gav oss möjlighet att bearbeta utformningen av undervisningen utifrån det som de transkriberade samtalen i förstudien och delstudie 1 visade. Det centrala i aktionsforskning är just att reflektera över och följa upp de observationer som görs i den egna praktiken. Det i sin tur leder till att läraren tillägnar sig ny kunskap om sin egen undervisning. I denna studie var detta ett passande val av metod då vi genom våra observationer ändrade vår didaktiska design vilket ledde till ett positivt resultat. I

vårt val av metod ingick inspelade samtal som vi sedan transkriberade. De transkriberade samtalen underlättade våra reflektioner då det eleverna verkligen yttrade blev tydligare jämfört med om vi enbart hade lyssnat till samtalen. Nackdelarna med att endast samla in data via ljudupptagning var dels att det försvårade transkriptionen eftersom vi inte kunde ta hjälp av elevernas kroppsspråk i samtalen, dels att det blev svårare att identifiera vilken elev som yttrade vad.

Kamratresponsen kräver, liksom de texter eleverna skriver, ett skolspråk (jmf Olofsson och Sjöquist 2013), det vill säga de nödvändiga ämnesspecifika orden och abstrakta ord som konkretiserar klasskamraternas texters svagheter och förtjänster. Förutom att undervisas i begrepp behöver eleverna dessutom socialiseras in i den språkliga kulturen (jmf Salameh 2012). Vi kan därför heller inte förvänta oss att våra elever på SPRINT-programmet ska nå samma resultat vid deras första responsarbete som gymnasieelever som tränat på att ge och få feedback från klasskamrater sedan början av grundskolan. Vardagsspråket är oftast lättare att ta till sig än skolspråket. Det är kontextbundet, inte sällan muntligt och har ofta en mottagare som bidrar till att skapa förståelse genom att backa upp det som sagts eller efterfråga förtydliganden när förståelsen brister (Olofsson & Sjöquist 2013). Med hjälp av kamratrespons har eleverna möjlighet att tillägna sig ett skolspråk genom de metoder som de lärt sig i vardagsspråket. I samtal och med stöttning av varandra hjälps de åt att skapa förståelse för de ämnesspecifika begreppen. Det är även delvis i dialogen och den reciproka kommunikationen som ett socialt sammanhang skapas (Dysthe 1996).

4.5 Framtida forskning

I denna studie analyserades aldrig den interaktionella aspekten av samtalen, alltså hur eleverna pratar med varandra; skälet till denna avgränsning går att läsa i avsnitt 2.1 I kommande studier av andraspråkselevs kamratrespons skulle den undersökande kunna fokusera på hur eleverna svarar på varandras utsagor - vilket har stor betydelse för det fortsatta samtalet. Därmed skulle det gå att presentera en bild av hur vardagsspråket kompletterar skolspråket, när elever diskuterar varandras texter. Här skulle man även kunna videofilma samtalen för att notera gester, blickar och annan icke-verbal kommunikation som gick oss förbi.

Ytterligare ett förslag på hur en uppföljande studie skulle kunna komplettera denna är att studera elever som har kommit längre i sin andraspråsutveckling, alternativt att jämföra en grupp elever över tid. Att ge adekvat respons på ett andraspråk fordrar en utvecklad vokabulär, grammatisk behärskning, en stilistisk medvetenhet och en lyhördhet för att utifrån reaktioner forma återkopplingen för att den ska få största möjliga effekt. Det är sannolikt att kamratrespons fördjupas ytterligare och därtill bli mer nyanserad om både opponenter och respondenter behärskar sitt andraspråk i en högre utsträckning än vad SPRINT-elever gör.

Ytterligare frågor som har väckts är hur enskilda elevers upplevelse har påverkats av att delta i genrebaserad undervisning och att ge varandra kamratrespons som sedan spelas in? Dessutom går det att fundera över i vilken utsträckning sådana upplevelser - och själva responsen - skulle kunna skilja sig om informanterna diskuterade på sitt förstaspråk?

4.6 Reflektioner kring utvecklingsprojektet

Det har gått ett och ett halvt år sedan vi lämnade in vår ansökan om att medverka i projektet, drygt ett år sedan vi genomförde vår förstudie. Vi har samlat in data, lyssnat, transkriberat, diskuterat, lagt fram idéer och förslag. Vi har brottats med begrepp som metod, resultat och analys. Vi har också fått lära oss om sådant vi kanske inte räknade med innan; hur fungerar till exempel en diktafon och vilken app fungerar bäst när man ska transkribera ett samtal? En del av detta kan man förstås läsa om i den här rapporten. Men det finns också mycket annat, insikter och reflektioner som inte riktigt hör hemma under någon formell uppsatsrubrik. Här, i rapportens avslutning, vill vi därför uttrycka några reflektioner om det år som varit, om det vi gjort och vad vi lärt oss av det.

Visst hade vi alla innan detta forskningsprojekt tog sin början skrivit uppsatser och genomfört undersökningar av olika slag i samband med våra utbildningar. Detta projekt innebar dock något nytt för oss: praktisk forskning, forskning där ljuset skulle riktas mot vår egen verksamhet. Vi skulle inte ta tjänstledigt för att forska på heltid utan tvärtom till största delen även i fortsättningen vara verksamma som lärare. Många av de frågor vi ställde oss i början rörde just detta: Hur kombinerar man rollerna som lärare och forskare? Och hur separerar

man rollerna från varandra? Vad det innebär att vara lärare vet vi. Men vad innebär det att vara forskare?

Som lärare är du, för att nu använda en ganska sliten gammal klyscha, en person som är verksam 'på golvet'. Antingen du sitter vid ditt skrivbord och planerar en lektion, sitter i ett möte med kollegor, står framme vid tavlan och föreläser eller rör dig runt och hjälper elever i ett klassrum är du en person som hela tiden arbetar nära elever, du har så gott som alltid en viss elevgrupp eller en enskild elev i fokus. När vi har bytt fokus till att utforska vår egen praktik har vi upplevt att vi behöver ta ett steg tillbaka och se både oss själva och verksamheten utifrån. Vi har fått träna på att anonymisera eleverna när vi behandlar dem som forskningsobjekt, låta dem bli ansiktslösa - fokusera mer på vad de gör än vilka de är.

Genom forskningen har vi fått en möjlighet att synliggöra det som finns runt omkring oss varje dag. Genom att ta ett steg tillbaka och skifta perspektiv, byta ut lärarens tofflor mot forskarens, byta glasögon om man så vill, har vi fått syn på mycket som sker i våra klassrum, i samtal mellan våra elever och i vårt eget dagliga arbete. Ett klassrum innehåller så många saker! Som forskande har vi behövt smalna av vårt arbetsfält, precisera syfte och frågeställningar, göra ett urval. Samtidigt har information och upptäckter av många slag strömmat emot oss och även om detta inte alltid varit sådant som kunnat kopplas till syftet för vårt projekt har det varit utvecklande för oss i både stort och smått och vi tar med oss många insikter in i vår fortsatta verksamhet som lärare.

Att spela in elevers samtal och lyssna till dem gav till exempel en aha-upplevelse: är det så här elever talar med varandra? Är detta vad de talar om när jag som lärare inte är med och leder dem rätt? Att placera elever i grupper i ett klassrum och låta dem samtala om något sker ju mest varje dag i skolan - efter att ha lyssnat till inspelningar av våra elevers responsamtal inser vi på ett annat sätt värdet av att oftare spela in elevers samtal och lyssna till vad de faktiskt pratar om, oavsett ämne. Även när en elevgrupp säger att 'det går bra' är det inte på något sätt säkert att de pratar om det vi tror (eller vill). Inte heller är det jämförbart att sitta med en elevgrupp och lyssna under deras samtal, eftersom de påverkas av lärarens närvaro och man som lärare dessutom gärna går in och styr eleverna rätt om man märker att de kommer ifrån ämnet. Som en direkt följd av detta lät en av de medverkande lärarna i projektet i maj en annan elevgrupp på SPRINT (som inte varit med i studien) genomföra examinerande boksamtal utan närvarande lärare, spelade in samtalen med diktafoner och

lyssnade till dem i efterhand - för att få höra hur eleverna uttrycker sig och vad de tar upp utan en lärares styrning. Utfallet var rätt blandat: i några grupper lyckades eleverna med stöd av varandra lyfta fram centrala teman i den bok de läst, i någon grupp framgick det tydligt att ett par av eleverna inte ens hade läst (eller förstått?) hela boken, i ytterligare en grupp (där eleverna inte på något sätt var starkare än i någon annan grupp) blev samtalet tvärtom intensivt levande och fick en förtrolig ton som sannolikt inte hade uppstått om en lärare varit närvarande i rummet. Visst kan det vara rätt frustrerande att som lärare lyssna till inspelade elevsamtal och behöva tänka att *neej där missade ni ju helt poängen* eller *äsch det där trodde jag ju att ni hade förstått...* men samtidigt kan det ju vara värt det om man ibland får lyssna till ett samtal som det senast nämnda!

Att transkribera samtal har varit en annan nyttig erfarenhet. Vi har visserligen alla tidigare provat att transkribera samtal, men inte i denna omfattning. Det är ett effektivt sätt att synliggöra hur elever uttrycker sig och hur deras ordförråd och grammatik fungerar. Vi har när vi transkriberat samtal påmint om att hur noga du än lyssnar till dina elever när de talar är det ändå inte samma sak som att i skrift se exakt vilka ord de använder (och vilken ordning de placerar dem...). Det är dock mycket tidskrävande att transkribera andraspråkselevs samtal - ett samtal på tjugo-trettio minuter kunde ta oss allt från två till sex timmar att transkribera beroende på hur tydligt och sammanhängande eleverna yttrade sig och hur mycket de talade i munnen på varandra - något som gör att vi fast vi ser värdet av det är väl medvetna om att det sannolikt inte kommer att ske så ofta i framtiden som vore önskvärt. Men kanske kan vi i alla fall någon gång ibland sätta oss ner och transkribera ett samtal mellan några av våra elever, för att verkligen få syn på deras språk och utifrån detta bättre kunna leda dem vidare i deras språkutveckling.

Vi har varit fyra stycken som forskat tillsammans. Det fanns ingen som helst tvekan från vår sida om att gå in i detta forskningsprojekt som en fyrhövdad grupp, men vi kände ändå inledningsvis en viss oro över hur tiden skulle räcka för vårt arbete, hur det skulle fungera att fördela arbetsuppgifter mellan oss och hur själva skrivandet av rapporten skulle läggas upp praktiskt. Med facit i hand tycker vi dock alla att det har varit enbart positivt att arbeta i en grupp om fyra. Vi har hela tiden haft fyra par ögon som studerat materialet, fyra viljor som kunnat mäta sig mot varandra, fyra hjärnor som kläckt idéer. En bonus har också varit att projektet vid tillfällen då någon varit sjuk eller frånvarande av annat skäl hela tiden har kunnat drivas vidare framåt. Att detta har fungerat så bra är givetvis en följd av att vi känt ett

stort förtroende för varandra och att vi har varit öppna inför varandras tankar, samt varit villiga att ta emot respons på det vi gör och skriver. Vår förhoppning är att forskningssamarbetet kommer att kunna drivas vidare i olika former framöver.

5 Referenser

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth (2013): "Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (2005) *Tankarna springer före - att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Forssten Seiser, Anette (2019), "Aktionsforskning kan stärka det pedagogiska ledarskapet".
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/aktionsforskning-kan-starka-det-pedagogiska-ledarskapet>
- Gibbons, Pauline (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hallesson, Yvonne (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:877441/FULLTEXT01.pdf>
- Jönsson, Anders, (2013): *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Kaya, Anna, (2016): *Att undervisa nyanlända - metoder, reflektioner och erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kernell, Lars-Åke (2010): *Att finna balanser: en bok om undervisningsverktyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, Mikael & Sjöqvist, Lena (2013): "Bedömning i svenska som andraspråk). I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (2012): Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red.) *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Sivenbring, Jennie (2017): Kamratrespons som formativ bedömning för lärande – en analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen. I: *Högre utbildning*, 7(1), 1-12.
- Skollag (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017): *Bygga svenska: bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7-9 och i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). Introduktionsprogram. Hämtad 2019-03-11 från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/introduktionsprogram>

- Statistiska centralbyrån. (2016) "Det stora antalet asylsökande under 2015 ökade inte flyktinginvandringen nämnvärt" Hämtad 2019-06-10 från <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/statistiknyhet/asylsokande-grund-for-bosattning-utlandsk-bakgrund-medborgarskapsbyten-adoptioner-hushallsstatistik-och-medellivslangder-2015/>
- Säljö, Roger (2005). *Lärande & Kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (u.d.). *Forskning som involverar barn*. Hämtad 2019-02-25 från <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>.

6 Bilagor

6.1 Medgivande till deltagande i forskningsstudie

Medgivande till deltagande i forskningsstudie:

Kamratrespons på ett andraspråk

Information

Under denna höst kommer du som elev på Rosendalsgymnasiet i Uppsala att arbeta med argumentation. I detta område kommer du att lära dig mer om argumentation och om genren insändare. Du kommer att läsa olika insändare och skriva två egna insändare (text 1 och text 2). Du kommer även att få läsa några av dina klasskompisars insändare och ge respons till dem. Du själv kommer att få respons på dina texter av både din lärare och dina klasskompisar. Slutligen kommer du få möjligheten att bearbeta dina texter efter responsen innan du lämnar in dem till din lärare.

När du diskuterar din och dina klasskompisars insändare (text 2) kommer ert samtal att spelas in. Detta gör läraren för att kunna undersöka vad ni har pratat om. Syftet med inspelningen är att undervisningen framöver ska bli ännu bättre.

Vår forskning

Vår forskning handlar om hur elever ger och tar emot kamratrespons. För att kunna lära oss om det behöver vi samla in en del material. Vi kommer att samla in följande material:

1. Observationsanteckningar av lärare
2. Text 2
3. Ljudinspelningar av samtal i samband med kamratrespons rörande text 2 (där det du säger kan komma att transkriberas, d.v.s. skrivs av innan vi analyserar)
4. En digital enkät efter din kamratrespons.
5. Eventuellt ljudinspelningar av intervjuer

Det material vi samlar in kommer att analyseras av Rosendalsgymnasiets lärare i svenska som andraspråk: Maria Gabrielsson, Marlène Åström, Per Wingård och Kerstin Idevall. Materialet som vi samlar in kommer endast förvaras och hanteras av oss. Materialet kommer inte att spridas på annat sätt än att utgöra datamaterial i rapporter och/eller presentationer av projektet i annat format

(poster/digitala bildspel). Datamaterialet kan också komma att ligga till grund för skrivande av vetenskaplig artikel.

I vår hantering av de insamlade uppgifterna utgår vi från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002).

Godkännande

När en person som forskar, spelar in andra människor, måste den personen ha ett särskilt tillstånd. Du som godkänner att din lärare spelar in ditt samtal kommer alltså att bidra till datainsamlingen som sedan ska bli den studie som du just har läst om. Bidrag från dig kommer att pseudonymiseras i analys och rapportering av resultaten. Ingen annan person, än de lärare som forskar, kommer alltså att kunna identifiera dig utifrån det insamlade materialet.

För frågor om projektet kontakta gärna:

Maria Gabrielsson, e-post: maria.gabrielsson@rosendalsgymnasiet.se

Kerstin Idevall, e-post: kerstin.idevall@rosendalsgymnasiet.se

Per Wingård, e-post: per.wingard@rosendalsgymnasiet.se

Marléne Åström, e-post: marlene.astrom@rosendalsgymnasiet.se

Undervisningen som ingår i den pågående kursen är obligatorisk, men som elev har du naturligtvis rätt att dra dig ur din medverkan i studien om du skulle ångra dig vid ett senare tillfälle.

Härmed godkänner jag att det jag bidrar med i form av texter och muntligt inspelat material får användas i forskningssyfte enligt ovanstående beskrivning:

Namn: _____

Klass: _____

Datum: _____

6.2 Responsmall förstudie

KAMRATRESPONS

Textbearbetning

SYFTE: Syftet med övningen är att ni ska ta hjälp av varandra för att bearbeta de texter som ni skrivit hos Maria. Fokus för bearbetningen är på tre nivåer: **innehåll, struktur och språk**

UPPGIFT: Din uppgift är att läsa tre av dina klasskamraters texter, samt att ge respons till dessa tre.

ONSDAG 2 maj, 10.10 – 11.40

- Gemensam genomgång av responsuppgiften
- Sätt er gruppvis och börja med att läsa din egen text – den text som du lämnade in till Maria förra veckan.
- Berätta för de andra i gruppen om du själv har hittat något du vill ändra på, utveckla eller bearbeta i din text.
- Fyll i namnet på respektive mall, en för varje text du läser.
- Börja att läsa varandras texter. Anteckna de iakttagelser som du gör i din klasskompis text direkt i mallen.
- Titta gärna på det exempel som Marlène gick igenom i början av lektionen. Beräknad tid per text: ca 15 minuter

Onsdag 2 maj,

- Dags för “överlämning”. Berätta för varandra vad som fungerar väl med texten och varför, och vad som kan utvecklas och hur. Undvik att värdera alltför allmänt, utan håll er istället sakligt till frågorna i mallen.
- Tacka varandra för hjälpen!
- Du som har skrivit texten är ägare till den. När du nu går vidare till att bearbeta texten bestämmer du själv vad du vill utveckla och fördjupa.

KAMRATRESPONS

Namn på den som skrivit texten: _____

Namn på den som gett respons: _____

INNEHÅLL	Kommentarer (ex. ja/nej, men också förklaringar och exempel)
1. Innehåller texten beskrivningar av hur det var att se filmen?	
2. Innehåller texten beskrivningar av hur det är att läsa boken?	
3. Resonerar texten kring vilka fördelar och nackdelar det finns med att ta del av en berättelse som film eller bok eller som film och bok?	
4. Resonerar texten kring vilken ordning som är den bästa – att läsa boken innan man ser filmen om samma historia, eller tvärtom?	
5. Innehåller texten konkreta exempel som förstärker textens resonemang?	
STRUKTUR	
1. Har texten en tydlig inledning som visar på vad texten kommer att handla om?	
2. Har texten en tydlig huvuddel där det är lätt för läsaren att förstå innehållet?	
3. Har texten en tydlig avslutning som avrundar innehållet?	
4. Handlar varje stycke om en sak?	
5. Har texten en korrekt styckeindelning, dvs. med blankrad eller indrag?	

SPRÅK (tänk på att du inte ska vara grammatiklärare)	Kommentarer (ex. ja/nej, men också förklaringar och exempel)
1. Är meningarna i texten lagom långa?	
2. Följer texten skrivregler som t.ex. stor bokstav och punkt?	
3. Markera i texten de meningar och uttryck som du som läsare har svårt att förstå	

6.3 Responsmall delstudie 1

Att ge och ta emot respons

Information om uppgiften

Du och de andra eleverna i din klass har skrivit insändare. Nästa uppgift är att ge och ta emot respons på insändarna. Det går till så här:

- På lektionen på xx kommer du att få sitta i grupp tillsammans med några andra elever och prata om de insändare som ni har skrivit.
- Samtalet kommer att spelas in. Din mobil lämnar du till läraren innan samtalet.
- Du förbereder samtalet genom att fylla i **en responsmall**. Fyll i en responsmall för varje text.
- Ni arbetar med en text i taget.
- Samtalet:
 - Samtalet börjar med att du som har skrivit texten läser din egen text. Du kan också berätta om det är något du har glömt bort att skriva i din text.
 - Därefter redovisar de andra i gruppen vad de har sett i texten med hjälp av responsmallen. Det går också bra att ställa frågor till eleven som har skrivit texten.
 - Alla i gruppen ska vara aktiva i samtalet.
 - När ni är klara med en text byter ni och börjar med en ny text.
 - Avsluta med tacka varandra för hjälpen!

Tips

- Visa respekt för varandras texter.
- Lyft fram det som är bra i texterna!
- Visa gärna konkreta exempel från texterna.
- Diskutera tesen OCH texten.
- Tala tydligt och titta på varandra.
- Använd ord och uttryck som vi har arbetat med på lektionerna om insändare.
- Använd gärna dokumentet 'Meningsstarter' för att få samtalet att fungera bra.

Responsmall för insändare

Ditt namn:

Textens rubrik och nummer:

Innehåll

1. Vilken är textens **tes**?
2. Varför skriver eleven om den här tesen? **Bakgrund**
3. Vilka är de tre **argumenten**? Är det tre olika argument? Använder eleven referatmarkörer för att stärka sina argument? *På vilket sätt är argumenten uppbyggda?*
4. Vad har texten för **avslutning** (ex: en slutsats, en uppmaning eller att upprepa tesen)?
5. Vad har texten för **signatur**?
6. Har texten en passande rubrik?

Struktur

7. Hur många **stycken** är texten delad i?
8. Vilka **sambandsord** används i texten? Kan du ge förslag på fler sambandsord som eleven skulle kunna använda i texten?

Språk

9. Hur många **punkter** finns det i varje stycke?

10. Används rätt ordföljd?

11. Är det någonting i texten som är svårt att förstå? Stryk under så att du kan fråga eleven som skrivit texten om vad han/hon menar.

6.4 Responsmall delstudie 2

Responsmall för debattinlägg

Ditt namn:

Textens rubrik och nummer:

Innehåll

1. Vilken är textens **tes**?
2. Vilken är **bakgrunden** till att eleven skriver om den här tesen?
3. Vilka är textens **argument**? På vilket sätt argumenten är varierade och relevanta?
4. Finns det ett **motargument** i texten? Om det finns - vilket är det? Fungerar motargumentet?
5. Hur **underbygger** eleven sina argument? (beskrivningar, konkreta exempel, fakta från källor) Skulle eleven kunna utveckla dem på något sätt?
6. Källor - vilka källor har eleven använt sig av? Är källhänvisningarna tydliga? Finns det referatmarkörer?
7. Hur är textens **avslutning**?
8. Nu när du har läst debattinlägget, är **rubriken** passande? Skulle du kunna tänka dig en annan rubrik som också skulle passa?

Struktur

9. Hur är styckeindelningen i texten? På vilket sätt hjälper den läsaren?
10. Vilka **sambandsord** används i texten? Ta gärna med både yttre och inre sambandsord.
Exempel på yttre sambandsord: *för det första, för det andra, dessutom, också, eftersom, och, men*
Exempel på inre sambandsord: *eftersom, därför, men, också, detta är, vilket leder till*

Språk

11. Hur är **meningslängden** i texten? Blandar eleven korta och långa meningar? Blir meningarna för långa, alltså kan de bli svåra att läsa ibland?
12. **Skrivregler** - hur följer eleven grundläggande skrivregler? Ge exempel på det som fungerar och det som inte fungerar. Saker du kan titta på är: stor bokstav, punkt och kommatecken, *och* och *är* (inte o och e)
13. Är det någonting i texten som är **svårt att förstå**? Stryk under så att du kan fråga eleven som skrivit texten om vad han/hon menar.

6.5 Enkät om kamratrespons efter förstudie

Förberedelse

På en lektion onsdagen den datum fick ni möjlighet att läsa varandras texter och fylla i en responsmall utifrån innehåll, struktur och språk.

Hur var det att läsa en klasskamrats text?

Ditt svar

Hur bra förstod du frågorna i responsmallen?

- Mycket bra ("Jag förstod allt.")
- Bra
- Ganska bra
- Ganska dåligt
- Dåligt ("Jag förstod ingenting.")

Hur mycket hjälp hade du av responsmallen?

- Mycket hjälp
- Ganska mycket hjälp
- Ganska lite hjälp
- Ingen hjälp

Har du några andra tankar eller kommentarer om förberedelsen?

Ditt svar

Samtalet

På nästa lektion fick ni sitta i grupper och redovisa för varandra vad ni hade sett i texterna.

Förstod du vad du skulle göra i din grupp?

- Ja, helt och hållet
- Ja, jag förstod ganska bra
- Nej, jag förstod ganska dåligt
- Nej, jag förstod inte alls vad jag skulle göra

Hur var det att ge respons till klasskamrater?

Ditt svar

Hur var det att ta emot respons från klasskamrater?

Ditt svar

Hur fungerade arbetet i din grupp?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Ganska dåligt
- Dåligt

Efteråt

Hur kändes det efteråt?

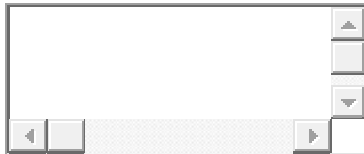
- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Ganska dåligt
- Dåligt

Hur stor nytta har du av den respons du fick?

- Mycket stor nytta
- Ganska stor nytta
- Ganska liten nytta
- Ingen nytta

Andra tankar och kommentarer om kamratrespons:

Ditt svar

A text input field with a scroll bar on the right and navigation buttons at the bottom.

6.6 Enkät om kamratrespons efter delstudie 1

Förberedelse inför responsamtal

Under några lektioner har vi arbetat med kamratrespons. Vi har övat tillsammans i klassen på att ge respons på en insändare. Du har även gett respons på några av dina klasskamraters insändare. Till din hjälp har du haft en responsmall.

Hur var det att läsa några av dina klasskamraters texter och studera dem med hjälp av en responsmall?

Ditt svar

Förberedelse på lektionen

På lektionerna har vi förberett oss inför responsamtalet på olika sätt. En sak som vi gjorde var när Maria och Marlène spelade upp hur ett responsamtal kan gå till. Ni fick också tillsammans ge respons på en insändare som en lärare hade skrivit.

Vilken hjälp hade du av teatern som Maria och Marlène gjorde?

- Bra hjälp
- Granska bra hjälp
- Ingen hjälp
- Jag var inte med på den lektionen

Vilken hjälp hade du av att tillsammans med klassen ge respons på den insändare som en lärare hade skrivit?

- Bra hjälp
- Granska bra hjälp
- Ingen hjälp
- Jag var inte med på den lektionen

Hur bra förstod du frågorna i responsmallen?

- Jag förstod dem bra
- Jag förstod dem ganska bra
- Jag förstod dem inte alls
- Jag har inte deltagit på lektionerna

Kände du dig säker på vad du skulle göra på responsamtalet?

- Jag kände mig säker
- Jag kände mig ganska säker
- Jag kände mig inte säker
- Jag har inte deltagit på lektionerna

Är det något som du önskar att vi hade övat mer på?

Ditt svar

Responsamtalet

I varje grupp var ni 3-4 elever. Ni hade läst varandras debattinlägg och gav varandra respons utifrån responsmallen.

Förstod du vad du skulle göra i din grupp?

- Ja, jag förstod allt
- Ja, jag förstod ganska bra
- Nej, jag förstod inte alls
- Jag deltog inte i responsamtalet

Hur var det att ge respons till dina klasskamrater?

Ditt svar



Hur var det att ta emot respons från dina klasskamrater?

Ditt svar



Kände du dig trygg i gruppen?

- Jag kände mig trygg
- Jag kände mig ganska trygg
- Jag kände mig inte trygg
- Jag deltog inte i responsamtalet

Hur fungerade arbetet i gruppen?

- Bra
- Ganska bra
- Dåligt
- Jag deltog inte i responsamtalet

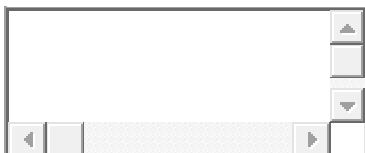
Efter responsamtalet

Hur känns det nu när responsamtalet är klart?

- Det känns bra
- Det känns ganska bra
- Det känns dåligt
- Jag deltog inte i responsamtalet

Vad var det bästa med kamratresponsen?

Ditt svar



Var det något som var svårt med kamratresponsen?

Ditt svar

A rectangular text input field with a thin border. On the right side, there are three small, vertically stacked square buttons with upward, middle, and downward arrows. Below the input field, there is a horizontal scroll bar with a left-pointing arrow, a track, and a right-pointing arrow.

6.7 Enkät om kamratrespons efter delstudie 2

Förberedelse inför responsamtal

Under några lektioner har vi arbetat med kamratrespons. Vi har till exempel tillsammans övat på att ge respons på ett debattinlägg. Du har även gett respons på några av dina klasskamraters texter. Till din hjälp i arbetet med att ge respons har du haft en responsmall.

Hur var det att läsa några av dina klasskamraters texter och studera dem med hjälp av en responsmall?

Ditt svar

Förberedelse på lektionen

På lektionerna har vi förberett oss inför responsamtalet på olika sätt. En sak som vi gjorde var att ni i grupper fick ge respons på det debattinlägg som Per hade skrivit. På nästa lektion spelade Marlène och Per upp hur ett responsamtal kan gå till.

Vilken hjälp hade du av att tillsammans med några klasskamrater ge respons på det debattinlägg som Per hade skrivit?

- Bra hjälp
- Granska bra hjälp
- Ingen hjälp
- Jag var inte med på den lektionen

Vilken hjälp hade du av teatern som Per och Marlène gjorde?

- Bra hjälp
- Granska bra hjälp
- Ingen hjälp
- Jag var inte med på den lektionen

Hur bra förstod du frågorna i responsmallen?

- Jag förstod dem bra
- Jag förstod dem ganska bra
- Jag förstod dem inte alls
- Jag har inte deltagit på lektionerna

Kände du dig säker på vad du skulle göra på responsamtalet?

- Jag kände mig säker
- Jag kände mig ganska säker
- Jag kände mig inte säker
- Jag har inte deltagit på lektionerna

Är det något som du önskar att vi hade övat mer på?

Ditt svar

Responsamtalet

I varje grupp var ni 3-4 elever. Ni hade läst varandras debattinlägg och gav varandra respons utifrån responsmallen.

Förstod du vad du skulle göra i din grupp?

- Ja, jag förstod allt
- Ja, jag förstod ganska bra

- Nej, jag förstod inte alls
- Jag deltog inte i responsamtalet

Hur var det att ge respons till dina klasskamrater?

Ditt svar

Hur var det att ta emot respons från dina klasskamrater?

Ditt svar

Kände du dig trygg i gruppen?

- Jag kände mig trygg
- Jag kände mig ganska trygg
- Jag kände mig inte trygg
- Jag deltog inte i responsamtalet

Hur fungerade arbetet i gruppen?

- Bra
- Ganska bra
- Dåligt
- Jag deltog inte i responsamtalet

Efter responsamtalet

Hur känns det nu när responsamtalet är klart?

- Det känns bra
- Det känns ganska bra
- Det känns dåligt
- Jag deltog inte i responsamtalet

Vad var det bästa med kamratresponsen?

Ditt svar

Var det något som var svårt med kamratresponsen? I så fall vad?

Ditt svar



Hur fungerade arbetet i din grupp?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Ganska dåligt
- Dåligt

Efteråt

Hur kändes det efteråt?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Ganska dåligt
- Dåligt

Hur stor nytta har du av den respons du fick?

- Mycket stor nytta
- Ganska stor nytta
- Ganska liten nytta
- Ingen nytta

Andra tankar och kommentarer om kamratrespons:

Ditt svar