



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Fungerande kamratrespons i lågstadiets svenskundervisning

- Sju grundskolelärares perspektiv

Frida Ahlberg

Självständigt arbete: L3XA1A

Vårterminen 2022

Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Abstract

Titel: Fungerande kamratrespons i lågstadiets svenskundervisning- Sju grundskolelärares perspektiv

Title: Functioning peer response in primary school's subject of Swedish- The perspectives of seven primary school teachers

Författare: Frida Ahlberg

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Nyckelord: Primary School, Swedish teaching, Peer response, Social learning, Formative assessment

The aim for this degree thesis was to investigate what seven teachers say about the conditions behind a functioning peer response in the primary schools' subject of Swedish. The study was built on qualitative data with semi structured interviews as a method of data collection. The results of the study were analysed and thematised after similar answers. The teachers' experiences indicated that peer response is seen as an effective tool that makes students' next step in their development visible. It was also described as a tool for social learning. However, some teachers also described the difficulties with peer response in primary school, which is young children's lack of ability to give formative feedback. The results also showed that teachers have experienced that the aim for peer response must be clear for the students. Peer response also needs to be introduced early as students need to practise on giving and receiving feedback from other peers. Finally, teachers in the study explained how important a developed classroom environment is for successful peer response.

Innehåll

Inledning.....	1
Disposition	2
Bakgrund	2
Formativ och summativ bedömning och deras syfte.....	2
Kamratrespons.....	2
Kamratrespons i styrdokumentet.....	3
Tidigare forskning	4
Kamratresponsens fördelar och nackdelar	4
Förutsättningar för kamratrespons	5
Teoretiska utgångspunkter	6
Det sociokulturella perspektivet.....	6
Den proximala utvecklingszonen	6
Mediering	6
Metod	7
Urval.....	7
Genomförande	8
Analysen.....	8
Etiska ställningstaganden	8
Studiens tillförlitlighet.....	9
Resultat.....	10
Tema 1. Lärarnas resonemang kring kamratrespons som formativ bedömning	10
Kamratrespons som verktyg för den framtida utvecklingen	10
Det sociala lärandet	11
Erfarenheter av yngre elevers svårigheter med kamratrespons.....	13
Tema 2. Lärares tankar om förutsättningar för kamratrespons	14
Att känna till syftet med kamratrespons.....	14
Börja tidigt - kamratrespons tar tid	16
Klassrumsklimatets roll.....	17
Resultatet utifrån det sociokulturella lärandeperspektivet	19
Resultatdiskussion.....	20
Lärares resonemang om kamratrespons som formativ bedömning.....	20
Kamratresponsens svårigheter.....	20
Förutsättningar för fungerande kamratrespons	21
Didaktisk implikation.....	22
Förslag till vidare forskning	22

Metoddiskussion.....	22
Referenslista	24
Bilagor	26
Bilaga 1	26
Informationsbrev	26
Bilaga 2	27
Intervjuguide	27

Inledning

I litteraturen beskrivs ofta den formativa bedömningen som ett betydelsefullt verktyg för elevers fortsatta lärande. Den formativa bedömningen förklaras bland annat som nyckeln till en effektiv undervisning där eleven ges möjlighet att förstå hur hen lär (Holmgren, 2010). I skolans styrdokument (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019) läggs även ett stort fokus på det sociala lärandet där elever ska få öva på att utveckla sina kunskaper tillsammans med andra. I kunskapskraven för svenskämnet i årskurs tre står det till exempel att eleverna ska kunna ge, och ta emot, respons i samband med textbearbetning. En bedömningsmetod som ger eleverna möjlighet till formativ återkoppling och det sociala lärandet är *kamratrespons* (Lundahl, 2014).

Med hjälp av kamratrespons kan de traditionella rollerna mellan lärare och elever utmanas (Klapp, 2015). I stället för att undervisning ständigt centrerar runt lärarens undervisning, kan kamratrespons bidra till att eleverna får användning av varandra som läranderesurser. På så sätt skapas tillfällen för eleverna att bli mer aktiva under lektionerna. När eleverna involveras och blir en del av undervisningen får de möjlighet att övas i att ta ansvar för sina studier. Kamratrespons beskrivs inte bara som betydelsefullt för eleverna utan kan även gynna lärarna i sitt arbete. När eleverna uppmanas till att stötta varandra under lektionerna, kan läraren få mer tid till att finnas till hands för fler i klassrummet.

Under min lärarutbildning har jag lärt mig om hur elever ska få möjlighet att lära i ett socialt sammanhang. Kamratrespons som bedömningsverktyg har väckt ett särskilt intresse hos mig då det är en möjlighet till formativ bedömning samtidigt som det ger eleverna tillfällen att lära tillsammans. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag fått uppleva inspirerande undervisning där eleverna fått stötta varandras kunskapsutveckling med hjälp av kamratrespons. Det har utvecklat en nyfikenhet hos mig kring vad lärare på lågstadiet har för åsikter om kamratrespons och vad de anser krävs för att det ska fungera i klassrummet.

Trots fördelarna med kamratrespons och styrdokumentens krav på textbearbetning i undervisningen, beskrivs implementeringen av arbetssättet som en relativt komplicerad uppgift som kräver mycket av läraren (Antoniou & James, 2014). Samtidigt finns det relativt lite svensk forskning om lärares erfarenheter av bedömningstypen i de yngre åldrarna. Syftet med studien blir därmed att skriva fram ny kunskap om förutsättningar som ligger bakom en fungerande kamratrespons i de yngre årskurserna. För att uppfylla studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

1. Hur resonerar lågstadielärare kring kamratrespons som formativ bedömning i svenskundervisningen?
2. Vilka förutsättningar anser lärare krävs för fungerande kamratrespons i lågstadiets svenskundervisning?

Disposition

Inledningsvis presenteras bakgrunden till studien genom en beskrivning av relevanta nyckelbegrepp följt av en redogörelse för tidigare forskning inom ämnet. Vidare redogörs de teoretiska utgångspunkter som studien utgår från. Därefter presenteras de tillvägagångssätt och metodval som gjorts. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat och metod till följt av att didaktiska implikationer samt förslag till vidare forskning inom ämnet föreslås.

Bakgrund

Formativ och summativ bedömning och deras syfte

Den bedömning som sker i skolan har i uppgift att avgöra elevers kunskaper och förmågor och kan vara antingen formativ eller summativ (Weurlander m.fl., 2012). Formativ bedömning, även kallad *bedömning för lärande* syftar på all den bedömning som ger eleverna information om var de befinner sig och vad de ska göra för att utvecklas vidare (Wong, 2017). Den kan också beskrivas som en typ av process där resultatet av bedömningen ligger till grund för hur undervisningen ska utvecklas ytterligare. Den formativa bedömningen är alltså till för att stötta elevernas utveckling men fungerar också som stöd för lärare i sin planering av den kommande undervisningen. Studier visar att den formativa bedömningsmetoden påverkar både elevernas resultat och lärandeprocess positivt (Weurlander m.fl., 2012). Den bidrar också till att elever blir medvetna om sitt egna lärande och ökar motivationen.

Den summativa typen av bedömning däremot, beskriver Weurlander m.f.l. (2012) istället som en slutlig sammanställning av elevens kunskaper. Till skillnad från den formativa bedömningsmetoden ger den inget utrymme för möjligheten till återkoppling i syfte i att utveckla lärandet (Kashif m.fl., 2020). Den summativa bedömningen avser mängden kunskap vid en bestämd tidpunkt och visas oftast i siffror eller bokstäver. Siffrorna är sedan fördelaktiga vid betygsättning och andra mätningar, för eleven själv men också för skolan och samhällets intresse.

Kamratrespons

Elevers roll i lärandet har historiskt sätt ändrats från att passivt ta del av kunskap till att bli mer aktiva (Yurdabakan, 2011). Numera ses lärandet som en social process som sker genom interaktion mellan människor och deras omgivning. Det kollektiva lärandet där elever stöttar varandra är därmed viktigt för individens kunskapsutveckling. Den äldre, och mer passiva synen på lärandet, bestod av traditionella bedömningar som var av summativ karaktär. De summativa bedömningarna gav inte eleverna möjlighet till vidareutveckling av förmågor som exempelvis problemlösning, självreflektion eller kritiskt tänkande. Under de senaste decennierna har det talats om alternativa metoder för bedömning i skolan. Bedömning ska inte ses som ett slutgiltigt resultat utan snarare som ett verktyg för en god lärandeprocess.

En bedömningsmetod som öppnar upp för både socialt lärande och formativt synsätt är *kamratrespons* (Lundahl, 2014). Begreppet förklaras som en aktivitet där elever får bedöma varandras olika kunskaper och förmågor. Kamratrespons kan ske i alla skolämnen och på många

olika sätt. Eleverna kan bedöma varandra både skriftligt och muntligt samt genom varierande upplägg. Kamratrespons kan ske individuellt, där en elev ger respons till någon annan, men det kan också ske gruppvis. Några vanliga sätt att arbeta med metoden är med hjälp av till exempel *checklistor* och *Two stars and a wish* (Thompson & William, 2007; Jones & William, 2008). Checklistor hjälper eleverna att på ett tydligt sätt se vad som ska bedömas under kamratresponsaktiviteten. Listorna kan vara mer eller mindre detaljerade men en viktig aspekt är att eleverna inte endast checkar av punkterna utan även ger svar på svagheter och styrkor med kamraternas alster. *Two stars and a wish* går ut på att eleverna får ge varandra två kommentarer som visar på vad de anser är bra i exempelvis en text eller en presentation, samt en sak som kan utvecklas till nästa gång. Metoden öppnar upp för formativ feedback samtidigt som eleverna får möjlighet till positiv bekräftelse.

Kamratrespons i styrdokumentet

I läroplanens formulering av skolans bedömning och betygssättning (Lgr11, 2019), står det beskrivet att varje skola har som mål att alla elever ska få möjlighet att utvecklas i att ta ett större ansvar för sina studier. Eleverna ska få utveckla sina förmågor att själva bedöma sina resultat samt ställa egna och andras bedömningar i relation till varandra. Dessutom är ett av kraven för godtagbara kunskaper i svenskämnets årskurs tre, att kunna ta emot respons samt att ge enkla bedömningar till andra i samband med textbearbetning. I Lgr11 är textbearbetning av egna och andras texter däremot inget som nämns under det centrala innehållet för årskurs 1-3. Det är först i årskurs 4-6 som det står beskrivet att eleverna ska kunna "Hur man ger och tar emot respons" (Lgr11, 2019, s. 259). Begreppet kamratrespons finns alltså inte ordagrant beskrivet i skolans styrdokument. Däremot kan metoden kopplas till formuleringen där det står beskrivet att eleverna, tillsammans med andra, ska bearbeta sina egna och kamraters texter.

Blickar man framåt mot den nya läroplanen som träder i kraft höstterminen 2022, förblir mycket av innehållet det samma. Vissa ändringar kopplat till textbearbetning har dock gjorts. I både Lgr11 (2019) och Lgr22 (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr22], 2022) står det beskrivet i svenskämnets syfte att "Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmågan att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra." (Lgr11, 2019, s. 257) och (Lgr,11 2022, avsnittet Syfte). Däremot har det tidigare kunskapskravet för årskurs tre, gällande textbearbetning med hjälp av respons, tagits bort i den nya läroplanen.

Tidigare forskning

I syfte att besvara studiens frågeställningar kommer nedanstående avsnitt att redogöra för tidigare forskning inom ämnet. Inledningsvis beskrivs kamratresponsens fördelar och nackdelar till följt av vad forskning säger om förutsättningarna för fungerande kamratrespons. Vid insamling av tidigare forskning har jag efter rekommendationer från Göteborgs universitet, utgått från databasen Education Research Complete. För att finna artiklar som rör studiens ämne har följande sökord använts: *primary school, Swedish teaching, peer response, social learning, formative assessment, peer assessment*. Insamlingen av den tidigare forskningen avgränsades till endast referensgranskade artiklar och därefter gjordes ett urval utefter studiens relevans.

Kamratresponsens fördelar och nackdelar

Kamratrespons som bedömning har många fördelar (Topping, 2009, s.23; Leenknecht & Prins, 2018). Den visar sig gynna lärandet i alla utbildningsnivåer, från tidig grundskola till universitetet, men även för de elever med särskilda behov och funktionsvariationer (Topping, 2009). Det har även visat sig främja undervisningens kvalitetsutveckling, särskilt inom skrivinläringen. Kamratrespons som aktivitet är även gynnsam i den bemärkelse att den öppnar upp för situationer där elever både får utvecklas i att ta emot, och i att ge andra respons.

Återkoppling i form av kamratrespons kan hjälpa elever att rätta till fel, ge förslag till förbättringar men det kan även vara en källa till positiv bekräftelse (Topping, 2009). Metoden Two stars and a wish, som tidigare nämnts, är ett exempel på ett tillvägagångssätt för att synliggöra både det positiva i elevers arbeten och för att lyfta utvecklingsmöjligheter (Jones & William, 2008). Topping (2009) förklarar att genomtänkt och positivt laddad respons kan det ge stora effekter på elevers utveckling. Kamratrespons ger även eleverna möjlighet att få reflektera över sitt lärande och sin progression vilket kan öka självmedvetenheten. Yurdabakan (2011) förklarar att när elever ger feedback på varandra ökar deras kritiska tänkande, de blir mer involverade under lektionerna och får samtidigt övas i att ta ansvar. Samma forskning pekar också på att kamratrespons gör att elevers förväntningar på sina klasskamrater ökar vilket leder till att fler upplever känslan av gemenskap. Dessutom kan kamratrespons leda till ett ökat självförtroende och förmågan att känna empati för andra (Leenknecht och Prins, 2018). Från lärarens perspektiv kan kamratrespons vara ett sätt att få fler elever att få snabbare respons då de inte behöver vänta på att endast en person ska rätta deras arbeten (Topping, 2009). Samtidigt kan kamratrespons ge tillfällen för diskussioner kring kunskapskriterier och lärandemål.

Samtidigt förklarar Topping (2009) att kamratrespons kan vara besvärligt för de elever som är rädda för att misslyckas inför andra. Situationer där elever ska bedöma andra och bli bedömda kan bidra till nervositet och ångest. Metoden kräver mycket från läraren för att det inte ska bli en ingång till negativ utpekande. En annan svårighet med kamratrespons beskrivs vara elevers oförmåga, eller avsaknaden av självförtroende, för att kunna ge feedback till andra (Leenknecht & Prins, 2018). Elever kan uppleva att de inte har kunskapen som krävs för att kunna ge en bedömning eller att uppgiften som är kopplad till kamratresponsen är svår att förstå. På grund av nämnda svårigheter kan bedömningens utfall påverkas negativt. Osäkerheten som uppkommer i samband med uppgiftens upplägg beskrivs dock vara något som kan undvikas om läraren på ett tydligt sätt, instruerar eleverna.

Förutsättningar för kamratrespons

När elever arbetar med kamratrespons har tydliga bedömningskriterier visat sig vara avgörande för att bedömningen ska kunna bli tillförlitlig (Panadero & Jonsson, 2013). Flera studier har även funnit aspekten av tydliga instruktioner kopplat till kamratrespons som en viktig faktor för möjligheten att lyckas med metoden (Hoogeveen & Gelderens, 2013; Ballantyne m.fl., 2002). Undervisning som stödjer eleverna i sin bedömning tycks också vara en nödvändighet med tanke på de problem som kan uppstå koppla till kamratrespons. Ett problem beskrivs vara att en del elever ser en positiv bedömning som målet och inte själva bearbetningen av texten. Det kan även vara att eleverna lägger större vikt vid att summativt bedöma texterna istället för att ge förslag på förbättringar. Eleverna nöjer sig ofta med att rätta texterna utifrån språkregler istället för att fundera på vad som kan utvecklas med textens innehåll. En svårighet med kamratrespons i de yngre åldrarna beskrivs vara deras egna kunskapsnivå kopplat till skrivprocessen. Med tanke på att eleverna själva är i utvecklingen av att lära sig att skriva, kan det bli svårt att ge andra förslag på förbättringar. På så sätt kan eleverna känna sig begränsade i övningen. Däremot beskrivs förtydliganden av responsuppgiften från läraren, som sätt att få problemen att minska (Hoogeveen & Gelderens, 2013; Meusen-Beekman m.fl., 2016).

Ju mer erfarenhet elever får av att arbeta med kamratrespons, desto mer bekväma blir de i att ge och ta emot feedback (Ballantyne m.fl., 2002). I takt med bredare erfarenhet kan elevens intresse av arbetssättet växa och därmed gynna bedömningsaktiviteten. Eftersom kamratrespons kräver övning är det av extra vikt att elever som blir introducerade för metoden för första gången, blir väl informerade om aktivitetens ramar. Studier som har gjorts pekar också på att elever i mellanstadiet blir bättre på att utföra och ta emot kamratrespons efter att ha fått öva sig på det (Meusen-Beekman m.fl., 2016). Bedömningsuppgiften måste även vara lagom komplex och tidskrävande för att bli effektiv för eleverna. Innan aktiviteten påbörjas bör läraren göra eleverna bekanta med uppgiften genom att modellera hur bedömningen ska gå till. Exempel på kunskapsnivåer samt sätt att formulera responsen på bör också diskuteras med eleverna. För att minska risken för oro kopplat till orättvis och partisk bedömning kan uppgiften göras anonym (Ballantyne m.fl., 2002). Samma studie visar också att en del lärare anser att en nackdel med metoden är den tidskrävande aspekten. Däremot är många överens om att elevernas lärande utvecklas tack vare användandet av kamratresponsen, och att det överväger den extra tid som krävs.

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer det sociokulturella perspektivet att presenteras vilket är den teoretiska utgångspunkt som studien utgår från. Inledningsvis introduceras teorin och därefter identifieras två aspekter som ligger till grund för analysen av studiens resultat.

Det sociokulturella perspektivet

Den svenska skolans intresse för det sociokulturella lärandet ökade återigen under 1980-1990-talet och perspektivet kommer till att genomsyra de senare läroplanerna (Säljö, 2020). Det sociokulturella perspektivet på lärandet bygger på att människors kunskap kan ses utifrån vår bakgrund, sociala erfarenheter och biologiska förutsättningar (Nisreen & Mohammed, 2022). Teorin härstammar från Lev Semenovich Vygotskijs forskning om lärande, utveckling och språk. Enligt den sociokulturella synen på lärandet är människor sociala varelser som tar åt sig av materiella och språkliga redskap som vi möter i samspel med andra. När elever deltar i varierande aktiviteter där erfarenheter utbyts, utvecklas det individuella lärandet. Det sociala samspelet mellan människor och dess omgivning ses även som avgörande för individens utvecklande av kunskaper.

Den proximala utvecklingszonen

Vid beskrivandet av den sociokulturella synen på lärandet förekommer ofta begreppet *proximal utvecklingszon*, vilket Sellberg m.fl. (2021) beskriver som en idé om att vi blir mer kunniga tillsammans med andra. När en elev får stöttning av en klasskamrat som befinner sig på en något högre utvecklingsnivå, kan hen klara av en mer utmanande uppgift än vad som skulle kunna vara möjligt på egen hand. På så sätt kan elever klara av uppgifter som ligger bortom deras egna förmågor. Det sociala stödet skapar sedan ett samband som leder till att elevens egna förmågor utvecklas. Idén om den proximala utvecklingszonen beskrivs också handla om att människors lärande ständigt är i utveckling och förändras i växandet av erfarenheter (Vygotsky, 1962). På senare tid förknippas den proximala utvecklingszonen med begreppet *scaffolding* som idag är ett väl använt inom pedagogiken (Wood m.fl., (1976). Scaffolding utgör det stöd som eleven får under den tid som en specifik färdighet utvecklas. Stödet kan sedan minska i takt med att elevens kunskaper växer.

Mediering

Mediering beskrivs som en av de grundläggande begreppen inom det sociokulturella perspektivet och syftar på de redskap som vi människor använder för att förstå och agera i den värld vi lever i (Säljö, 1991). Människor beskrivs använda två olika typer av redskap, *språkliga* och *materiella*. De språkliga redskapen är de som används för att kunna kommunicera och tänka och blir tydliga genom till exempel ljud, tecken och symboler. De två redskapen beskrivs som viktiga för kunskapsutvecklingen inom den sociokulturella teorin och med hjälp av dem kan vi tolka, analysera och beskriva vår omvärld på många olika sätt (Säljö, 1991). I den här studien är de språkliga redskapen i fokus.

Metod

För att kunna svara på en studies syfte och frågeställningar behöver forskaren välja en passande forskningsmetod. Bryman (2011) beskriver hur valet mellan kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder bestäms utifrån studiens syfte. Kvantitativa metoder fungerar på studier som fokuserar på datainsamling i form av siffror medan kvalitativa metoder är lämpliga när människors uttryck är i fokus. Då den aktuella studiens syfte och frågeställningar är i behov av lärares åsikter har den kvalitativa typen av metod varit relevant. I följande avsnitt presenteras de tillvägagångssätt och avgränsningar som gjorts i studien. Därefter förklaras de forskningsetiska ställningstaganden och studiens tillförlitlighet.

Urval

För att resultatet av datainsamlingen ska bli relevant för studiens syfte och frågeställningar har jag riktat mig till en specifik grupp respondenter vilket Bryman (2011) beskriver som ett målinriktat urval. Vid tillfrågan av medverkan för studien gjordes ett medvetet val att söka mig till utbildade lågstadielärare då studiens syfte riktar sig mot denna målgrupp. Lärarna som intervjuades var lättillgängliga för mig då fem av de sju lärarna arbetar på en skola som jag har kontakt med. De resterande två lärarna tillhör ett personligt kontaktnät. Studiens urval kan på så sätt även ses utifrån Denscombes (2018) beskrivning av ett så kallat bekvämlighetsurval. Med det menas att forskaren gör ett urval utifrån vad som är bekvämt.

Alexandersson (1994) förklarar att forskningsresultatet kan påverkas om forskaren medvetet väljer ut sina respondenter. Med andra ord kan undersökningsgrupper som avsiktligt valts ut riskera att färga datainsamlingen. Det var en risk som jag övervägde under arbetet med studien och något jag var väl medveten om under datainsamlingen. Vid utformandet av intervjuguiden strävade jag efter öppna frågor för att lärarna inte skulle bli formade till att svara på ett speciellt sätt. Det menar Bryman (2011) leder till en mer objektiv data. Däremot är studiens urval väldigt litet vilket gör att resultatet inte kan generaliseras till en population. Lärarna som deltog i studien är dessutom från samma del i Sverige och inte slumpvis tagna från olika platser i landet. Av den anledningen generaliseras studien till en teori istället för en population.

De sju lärarna i studien är alla utbildade grundskollärare med behörighet i F-3. En del har också behörighet i de högre årskurserna och därmed även erfarenhet av kamratrespons därifrån. Samtliga lärare har arbetat med kamratrespons i svenskundervisningen på lågstadiet och deras verksamma tid i yrket varierar mellan 2-24 år. Lärarna kommer i studien att kallas för *Louise*, *Susanne*, *Mia*, *Karin*, *Petter*, *Jacob* och *Eva*. Alla namn är fiktiva. Anledningen till att jag väljer att inte presentera lärarna utifrån skola och bakgrund är att syftet med studien aldrig var att jämföra lärares olika erfarenheter med varandra.

Genomförande

Inledningsvis blev sju lärarna muntligt eller skriftligt förfrågade om att delta i studien. Fem av dem tackade ja. För att få en bredare syn på kamratrespons, och därmed öka studiens validitet, tillfrågades ytterligare två lärare att medverka. Totalt tackade sju lärare ja till att delta och ett informationsbrev (se bilaga 1) om studiens syfte samt kring de forskningsetiska principerna skickades ut via mejl. Insamling av data gjordes med hjälp av semistrukturerade intervjuer vilket beskrivs av Bryman (2011) som en förhållandevis öppen intervju där det finns plats för respondenterna att svara fritt kring de frågor som ställs. Metodens öppenhet är en fördel vid studier som syftar på att ta reda på människors åsikter. När frågorna är breda får respondenterna möjlighet att fritt få prata om sina åsikter och erfarenheter. Lärarna intervjuades individuellt och samtalet utgick ifrån en intervjuguide (se bilaga 2). Intervjuerna skedde individuellt eftersom att jag inte ville att de skulle bli påverkade av andra lärare i studien. Varje intervju tog ca. 25-30 min. Tre av sju intervjuer hölls via videolänk och resterande lärare intervjuades på deras arbetsplats. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av en telefon för att skapa ett naturligare samtal och för att underlätta för transkriberingen (Bryman, 2011).

Analysen

Vid analysen av studiens resultat transkriberades samtalen i Microsoft Words transkriberingsverktyg. Därefter har onödiga ljud och upprepningar av meningar tagits bort för att de centrala delarna av citaten skulle bli tydliga. Svaren har sedan tematiseras utefter studiens två frågeställningar. Efter det har ett mönster bland lärarnas uttalanden kunnat ses och därmed kategoriserats utifrån underteman. Tematiseringen ser ut som följer:

Tema 1. Lärarnas resonemang kring kamratrespons som formativ bedömning

- Kamratrespons som verktyg för den framtida utvecklingen
- Det sociala lärandet
- Erfarenheter av yngre elevers svårigheter med kamratrespons

Tema 2. Lärares tankar om förutsättningar för kamratrespons

- Att känna till syftet med kamratrespons
- Börja tidigt - kamratrespons tar tid
- Klassrumsklimatets roll

Etiska ställningstaganden

Under studiens gång har jag följt de etiska principerna (Vetenskapsrådet 2017, s.12), genom att försäkra mig att samtliga lärare blev väl informerade om *anonymiteten* och *samtyckeskravet*. Lärarna fick vetskap om att de när som helst kan ta tillbaka sin medverkan. De har också förblivit anonyma under arbetets gång och kommer att fortsätta att vara det. Det som kommit fram under studien har inte heller använts till något annat än till dess syfte. Information kopplat tills studien har inte nyttjats till något annat än till forskningsändamålet och har förvarats på ett säkert sätt från oberoende.

Studiens tillförlitlighet

För att studien ska bli så tillförlitlig som möjligt behöver forskaren vara objektiv vilket Denscombe (2018) beskriver som en omöjlighet inom kvalitativ forskning. En nackdel med den kvalitativa forskningsmetoden kan därmed vara att resultatet alltid analyseras vilket också betyder att det är tolkningsbart utifrån vem som gör analysen. För att den aktuella studiens resultat skulle uppnå en hög objektivitet ställdes öppna frågor till respondenterna där de fick utrymme att själva formulera sina svar. För att öka studiens tillförlitlighet har jag också varit noggrann med dokumentering av datainsamling och intervjuguide (Denscombe, 2018). Jag har även följt de vetenskapliga regler som förekommer inom forskning (Bryman, 2011).

Resultat

Nedan redovisas resultatet av studien för att besvara dess syfte att skriva fram ny kunskap om förutsättningarna som ligger bakom en fungerande kamratrespons i de yngre årskurserna. Intervjuszvaren har tematiseras utefter liknande resonemang och presenterats utifrån studiens frågeställningar. I avsnittet beskrivs även resultatets koppling till studiens teoretiska utgångspunkter.

Tema 1. Lärarnas resonemang kring kamratrespons som formativ bedömning

Kamratrespons som verktyg för den framtida utvecklingen

Resultatet tyder på att en del lärarna anser att kamratrespons är ett bra verktyg för att synliggöra lärandet för eleverna. Det upplevs också gynna färdigheter i att sätta ord på sitt eget lärande. Genom att ta del av klasskamraters texter och muntliga presentationer får eleverna möjlighet att utvecklas individuellt.

Kamratrespons gör det tydligt för eleverna hur de ska göra för att utveckla sina färdigheter. Susanne uttrycker att

...det är ett sätt att se hur jag ska utvecklas rent färdighetsmässigt. (Susanne)

Metoden anser Mia ge eleverna en fördjupad kunskap om sin egna utvecklingsprocess och ger dem ett stöd för det fortsatta lärandet

...det ger mig (som elev) ett djupare lärande och det är bra för att ta mig vidare i min utveckling.
(Mia)

Vidare förklarar Karin att hon tycker att det ger eleverna möjlighet att få syn vad de behöver öva på. Därmed ger det eleverna en möjlighet till en förbättring inför nästa tillfälle. Elevens nästa steg blir tydligt när en klasskompis ger exempel på något att utveckla.

Ja men de se att det här var min kompis önskan, det här behöver jag träna på. Och att man kanske får möjlighet att lyfta upp det före nästa gång... ja men vad skulle du träna på? (Karin)

Petter beskriver kamratrespons på ett liknande sätt och lyfter även den formativa synen på bedömningen och hur kamratrespons är ett starkt verktyg då det gör eleverna uppmärksamma på vad de ska uppnå med utbildningen. Uppmärksammandet sker genom att eleverna får ge feedback på varandras arbeten.

Och det är ju det som man har sett, eller som jag har sett också, när jag har använt mig av kamratrespons att det är ju ett väldigt starkt verktyg till att för faktiskt få elever att förstå... också vart vi ska någonstans med vår undervisning, så att dem förstår att det här behöver man faktiskt... men man behöver se annat liksom än det egna för att förstå vart vi ska någonstans med utbildningen och undervisningen. (Petter)

Fortsättningsvis lyfter Jacob hur kamratrespons kan få fler elever involverade i tilldelningen av respons när de själva blir en del av bedömningen. Kamratrespons är ett bra sätt att vid muntliga presentationer, få in fler elevers tankar om vad de skulle kunna förbättra till nästa gång.

Det tycker jag är ganska bra, och att det är någon annan, att det inte måste vara jag hela tiden utan att det är någon annan som de får höra det från. Det är ju samma när de har muntliga redovisningar också, att de både när de skriver och när de redovisar muntligt, så vill man ju gärna ha in de andra elevernas tankar om vad som var bra och vad de skulle kunna förbättra till nästa gång. (Jacob)

Louise säger att hon tror att eleverna tar åt sig kamratrespons och att de med hjälp av responsen, kan utvecklas till nästa gång. Trots att responsen i sig inte uppnår en högre nivå kan eleverna ändå lära sig något av det som sades.

Ja visst, ja alltså de kan ju lära sig av det och liksom förändra till nästa grej. Ibland är det någon som säger ja: ni kan prata lite högre för jag hörde inte vad ni sa. Det blir ju väldigt... ja alltså det är ju helt kasst då egentligen om man inte hör vad de säger...men då tar de ju till sig det tror jag och bättre sätt att han tänker på det. (Louise)

Kamratrespons anser Eva är en möjlighet för eleverna att sätta ord på sina tankar och att få öva på att framföra dem på olika sätt. Det ger dem chansen att få träna på att utveckla och motivera sina svar. Att sätta ord på sina tankar är något som inom den sociokulturella teorin kan beskrivas som den språkliga medieringen (Säljö, 1991). Vid arbete med kamratrespons används alltså språket som verktyg för kunskapsutvecklingen. Eva anser också att kamratresponsen kan läggas på en enkel nivå i början för att eleverna ska få träna på att dela med sig av sina åsikter. Samtidigt förklarar hon att kamratrespons är något som måste vara genomarbetat för att eleverna ska veta vad som skall göras. Hon refererar ibland till läraryrkets tidsbrist och beskriver att kamratrespons är en bra metod för bedömning om läraren har möjlighet att göra det i klassrummet.

Jag tycker väl att det är en bra tanke, men den måste... vara genomarbetad, det är för att man kan inte bara slänga in det som en... Som en grej, för då vet de inte vad de ska göra. Men jag tycker absolut att det är en... bra tanke om man orkar hålla i och ha möjligheter till att göra det så tycker jag att det är en bra grej.... Ja nej, men det är bra för eleverna att kunna sätta ord och på sina tankar och att träna på att... framföra dig på olika vis och inte bara det här, ja, men vad bra. Utan att man pratar om olika saker som, var det som var bra, men det var jättebra att det var spännande... Man börjar basic på något vis att de får uttrycka sina åsikter om vad de tycker om saker och ting. (Eva)

Det sociala lärandet

Kamratrespons kopplas av lärarna i studien till det sociala lärandet där eleverna fungerar som resurser för varandra. De anser att utbytet av texter i klassrummet bidrar till en känsla av

meningsfullhet för en del elever vilket leder till ett mer fokuserat arbete. Resultatet indikerar även att kamratrespons uppmanar elever att ta hjälp av varandra för att utvecklas vidare.

Mia förklarar att metoden ger elever en större förståelse för varandras tankar och att det gör dem uppmärksamma vad som är deras nästa steg. På så sätt kan de se var de ligger i sin egna utveckling och sätta ord på det till varandra. Hon upplever att det ibland blir enklare än när vuxna ger respons till eleverna.

Och när man jobbar med kamratrespons... jag känner också att dels får eleverna en större förståelse för varandra, de förstår hur andra tänker, alltså det, man öppnar upp ögonen på så många olika sätt men man kan också se: Vad blir nästa steg för mig? Eller man kan se: Åh, det där gjorde jag ju förut, nu gör ju den kompisens precis det, såhär gjorde jag. Alltså, de har ju en förmåga att se vart de själva ligger och kan sätta ord då på det till varandra, ibland kanske på ett enklare sätt eller på ett mer... än vad vi vuxna gör. Så att... jag tycker det är jättebra. (Mia)

Karin anser att det kan ge eleverna en positiv känsla och att det syns att de tar åt sig av fina kommentarer.

Det är bra att de blir uppmärksamma på kompisarna och på sig själva just på vad det är man gör, att ja men det här gjorde jag bra, det tycker jag. Man ser att de är väldigt stolta när de får den positiva feedbacken. (Karin)

Petter förklarar hur olika elevexempel kan ge goda resultat då det ger eleverna möjlighet att jämföra sina arbeten med varandra. Kamratrespons uppmuntrar eleverna att lära sig av varandra och visar på de många olika sätt som en text kan skrivas på, vilket i sin tur utvecklar det egna lärandet.

Där är ju elevexemplen och när man visar upp varandras... det tycker jag ger väldigt goda resultat. Ja men den här texten innehåller allting som en berättelse behöver ha men vad i den här texten, om du jämför med din text, eller vad tänker du utifrån den här texten?... Metoden uppmuntrar eleverna i att lära sig av varandra och visar på hur andra skriver vilket kan utveckla sitt egna skrivande.... Hur jag skulle beskriva just kamratrespons... det är väl att man lär av varandra. Att man får en förståelse för hur andra skriver och gör för att komma vidare själv, liksom. (Petter)

Något som lyfts särskilt i studien är erfarenheter av att en del elever anstränger sig mer när de vet att någon annan ska läsa deras text. Att det är nyttigt och lärorikt för eleverna att få ha andra mottagare än sin egna lärare. Det ger eleverna en erfarenhet av att lämna över sina texter till andra läsare vilket är något de kommer ha nytta av i olika sammanhang i livet.

Ibland är det lite nyttigt att de får ha andra mottagare för att de ska se att, ja men det här är ju faktiskt någonting som kan jag komma ha nytta av. För det kommer ju vara så senare också i andra sammanhang att jag kommer att ha mottagare för det som jag presterar på något sätt. Och kanske att en del skärper till sig lite. (Jacob)

Erfarenheter av yngre elevers svårigheter med kamratrespons

Bland resultatet beskrivs även svårigheter med kamratrespons i de yngre åldrarna. Lärarna anser att yngre elever kan ha svårigheter i att ge respons till texters innehåll eftersom de ofta stannar vid grundläggande stavningsregler. Det kan vara svårt för eleverna att veta vad de ska ge respons på och för vissa kan det vara ytterligare ett moment i en redan ansträngd skolmiljö.

Louise förklarar att hon upplever att eleverna har svårt att veta vad de ska ge för respons och att den ofta blir av det enklaste laget. Ibland resulterar övningen i att eleverna hittar på något att säga bara för sakens skull och att det gör att responsen inte blir användbar. Louise nämner också att hon tror att det möjligen kan förklaras med att eleverna inte har tränat på att ge varandra respons under en längre tid.

Jag har använt det här Two stars and a wish alltså... det funkar ju rätt så bra men sen det är svårt för dem att veta vad ska man säga. De säger ju ofta, ja men det var bra, fina teckningar eller ja det var bra. Att det blir väldigt...svårt när de är så små ännu. Ibland då så hittar de ju bara på någonting för att få säga någonting och den där önskan då som kan bli bättre och det är inte alltid heller att den är så... nej de bara säger någonting men de har ju inte tränat på det så länge. (Louise)

Louise hänvisar också till hennes erfarenheter av att arbeta med kamratrespons i mellanstadiet. Hon beskriver hur eleverna på lågstadiet inte alltid är mogna för metoden och att det är lättare när de blir lite äldre. Å andra sidan förklarar hon att det även blir svårt i mellanstadiet om de inte har fått träna. Om eleverna inte har fått tillfällen att öva på att arbeta med kamratrespons kan responsen ofta stanna vid grundläggande återkoppling kring stavregler.

Ja och när jag haft äldre elever när jag jobbat mellanstadiet tidigare, då har man ju gjort det lite mer. De har varit lite mognare och sådär, har lite lättare, fast det samtidigt så är det ju så också om man inte har haft de innan och de inte har tränat på det, så kan det ju också vara lite lite svårt när de är lite äldre. Om de inte har övat på det och det är de blir ju ändå så att, ja du har ju... glömde punkten här alltså. Där måste man ju utveckla så det inte bara blir så en sak, ja du hade gjort fel där. (Louise)

På frågan kring vad Louise anser om att kunskapskravet ändrats om i den nya läroplanen säger hon att det är ett väldigt högt krav för en elev i årskurs 1-3. Hon beskriver att elever har olika förutsättningar och att de först behöver utveckla de förmågor som krävs för kamratrespons. Som till exempel samarbetsförmågan. För de elever med funktionsvariationer kan det vara extra svårt men även för många andra elever. När eleverna är lite yngre kan det vara svårt för dem att förstå syftet och med den anledningen anser Louise att det är ett tufft kunskapskrav.

Nej men jag tänker nog att det kanske det kan vara ett väldigt högt kunskapskrav för en 1-3:a att göra det här bra. Alltså vi har ju alla möjliga olika elever och de är lite kantiga oslipade och alltså de behöver utveckla de förmågorna och det är jättesvårt för en del och samarbeta. Ja och det kan vara att man har en ett funktionshinder såklart och även för de som inte har det är väldigt svårt. För särskilt om man är lite mindre... man förstår inte riktigt varför. Så det kan jag nog tycka att det är tufft krav det här med att ta och ge respons. (Louise)

Jacob anser att kamratrespons kan vara svårt i de yngre åldrarna eftersom en del elever hänger upp sig på detaljer i kamraternas arbeten. På så sätt leder det till att bedömningen missar det formativa syftet. När eleverna blir tillfrågade om att ge formativ kritik på varandras texter stannar det ofta vid enkla språkregler. Jacob lyfter att det kanske är svårt för eleverna att se textens innehåll och ge feedback kring den på djupet.

Det som jag tycker är svårt, framförallt med de här små, är ju att de fastnar ju gärna i... alltså det är inte så lätt att få det formativt alltid. Det här med texter... att det blir ju väldigt det här, ja du glömde punkt på några ställen eller och så, kan de säga lite luddig så där... Ja du kanske ska berätta lite mer om huvudpersonen och så men så stannar det där för de har ju inte heller så lätt då kanske till att utveckla sina tankar längre än så (Jacob)

Kamratrespons som bedömningsmetod är något som Susanne beskriver som utmanande för en del elever. Hon förklarar att hennes upplevelse är att undervisningen i de yngre åldrarna kan vara överväldigande för vissa. Att lägga på ytterligare ett moment med kamratrespons kan därmed göra det ännu krävande för de elever som redan har svårigheter.

...men jag tycker också att det kan vara svårt, som vi pratar om, när man gör det. Ja men jag tycker att det känns svårt rent praktiskt att göra det i helklass till exempel, och det känns också som att det för vissa är mycket annat kring undervisningen och lektionsinnehållet som tar så mycket kraft och energi. Kamratresponsen behöver inte vara så men att den blir ytterligare ett moment om jag ser på en del i min klass nu... (Susanne)

Tema 2. Lärares tankar om förutsättningar för kamratrespons

Att känna till syftet med kamratrespons

För att kamratrespons ska fungera beskriver flera lärare att syftet med uppgiften måste vara tydlig för eleverna. Läraren behöver vara tydlig med att kamratrespons inte går ut på att kritisera varandra utan att det istället är till för att vi ska kunna utvecklas framåt.

I intervjuerna förklarar lärare att de anser att eleverna behöver förstå syftet med kamratrespons. Louise har erfarenhet av att en del elever kan bli ledsna om de får ta emot respons som inte är rättvist formulerad. Hon anser att det är av stor vikt att lärare utbildar eleverna i varför vi ger varandra respons. Anledningen är inte att vara elaka mot varandra utan att syftet är att vi ska utvecklas i vårt lärande.

En del kan ju bli lite ledsna, och att man verkligen är noga med att det ska vara för att det ska bli bättre att man ska utvecklas inte tala om vad man har gjort för fel. Det är ju stor skillnad ja den summativt och formativt... Det är ju också viktigt att man liksom utbildar dem i vad är det vi ska leta efter vad är det vi ska göra vi ska hjälpa varandra inte tala om vad man har gjort för fel. (Louise)

Även Susanne beskriver att det är viktigt att förklara för eleverna att syftet är att de ska hjälpa varandra.

... ja men syftet att de förstår hur de ska göra och just att, nu ska ni hjälpa varandra eller... ja, ge varandra feedback eller respons eller så där. (Susanne)

Mias tankar stämmer in på vad Susanne och Louise beskriver och hon lyfter särskilt elevernas olika inställningar till kamratrespons. Det gör det extra viktigt att lyfta syftet med bedömningen och att den formativa målsättningen synliggörs. Hon beskriver också att det är viktigt att eleverna inte känner att de ständigt ska bli bedömda av sina klasskompisar på ett negativt sätt. Genom att eleverna får förklarat för sig varför de arbetar med kamratrespons tydliggörs även deras nästa steg i utvecklingen.

Alltså man måste ju sätta ord och prata om varför gör vi det här, varför gör vi kamratrespons? Så att det inte blir att man känner sig bedömd av andra kompisar hela tiden på ett negativt sätt liksom... Alltså att man måste förstå varför vi gör det här... därför är det så viktigt att ha med eleverna eftersom att de har olika inställningar till det här så tror jag att det är så otroligt viktigt att de vet varför vi gör det. Det här gör vi för att vi ska ta oss till det här steget och nästa steg är det här och för att vi hela tiden bygger på vår utveckling framåt. (Mia)

Fortsättningsvis förklarar Karin att eleverna måste förstå det goda ändamålet med kamratrespons. Hennes erfarenheter är att eleverna tar till sig arbetssättet väl om de förstår syftet med bedömningen

...får man bara dem till att förstå liksom att det är för den goda ändamålet inte för att det är liksom att du är dålig på det här så tycker jag ändå att det kan ta till sig det bra. (Karin)

Att prata om syftet med kamratrespons är även något som Jacob lyfter och att det kan ge en positiv påverkan på de elever som ofta nöjer sig med de enklaste uppgifterna. Han anser att diskussioner kring syftet med bedömningen kan ge dessa elever en anledning till att anstränga sig lite extra. När eleven vet att bedömningen är till för att hjälpa andra elever kan uppgiften kännas mer betydelsefull.

Att man ska få alla till att förstå vad respons är för någonting egentligen, och för att de ska förstå vad det är till för. För vissa är det ju fortfarande så som det är med många uppgifter i skolan att det är bara en grej man gör. Det är mycket görande grejer bara och att då är det inte alltid helt enkelt att få dem till att förstå vikten av att de lägger ner lite tid. För det kan ju bli lite så här, ja stor bokstav, ja krysset, och så är det färdigt, så lite för att kanske ge det lite extra tid och verkligen, fast nu ska jag hjälpa min kompis här genom att vara så ärlig som möjligt på ett schysst sätt liksom. (Jacob)

Börja tidigt - kamratrespons tar tid

En annan förutsättning som lärare anser krävs för att kamratrespons ska fungera, är att eleverna tidigt ska få möjlighet att träna på att ge varandra respons. Om inte eleverna får arbeta med kamratrespons i lågstadiet, kan bedömningsmetoden upplevas svårare i mellanstadiet där högre krav gällande kamratrespons förekommer. Lärarna beskriver hur de upplever kamratrespons som en process. Att det är ett bedömningsverktyg som eleverna behöver få börja tidigt med för att det ska kunna fungera.

Mia beskriver att hon tycker att det är av stor vikt att man introducerar kamratrespons tidigt för att det inte ska kännas konstigt för eleverna. Läraren ska enligt Mia inte vänta med att låta eleverna få arbeta med att ge varandra respons till årskurs tre. Hon beskriver det som en läroprocess som byggs upp och att det därmed kräver tid.

... jag känner att det är viktigt redan där från början så att det inte blir något konstigt och att man börjar hela vägen för att man inte ska vänta och starta i trean och tro att nu, nu kör vi en lektion här med kamratrespons. För att jag tycker att det är en läroprocess, man bygger upp det gärna tidigt och i små steg... (Mia)

Kamratrespons är något som Eva förklarar som särskilt tidskrävande i de yngre åldrarna. Elevernas unga ålder gör att arbetssättet kräver en längre tids inskolning där eleverna får öva på att motivera sina åsikter. Hennes erfarenheter är att det tar lång tid för barn på lågstadiet att komma in i arbetssättet. Om kamratrespons läggs in i undervisningen utan att eleverna får rätt verktyg och tillfällen att träna, kan det lätt bli fel. Metoden kräver handledning av läraren för att inga elever ska bli utsatta för elaka kommentarer.

Problemet med att ha så unga elever är ju att man måste verkligen skola dem i hur de kan ge, liksom kritik och säga vad som var bra dåligt och inte bara säga, det var bra, det var dåligt. Men vad var liksom vad bra? Så att det är ett helt arbetssätt att försöka jobba in. Vilket tar väldigt lång tid med de här små barnen har man ju märkt... Det är en bra grej, men då måste man också... ha rätt verktyg och rätt mängd tid för att kunna använda sig av det för att om man bara slänger in det som en grej så kan det. Lätt bli fel. Att någon elev blir ledsen för att någon säger någonting elakt istället för att just för att de måste ju handledas. (Eva)

När jag lyfter läroplanens revidering för svenskämnet i Lgr22 och att respons i samband med textbearbetning inte längre står ordagrant i det kursmålet för årskurs tre, svarar Karin att hon tycker att det är konstigt. Hon förklarar att hon har erfarenhet av att eleverna på mellanstadiet, under exempelvis engelskundervisningen, har svårare att skilja mellan prestation och person. Hon menar på att om lärare inte introducerar kamratrespons tidigt för eleverna, kommer dem inte kunna ta emot respons lika väl i mellanstadiet.

Jag tycker att det är väldigt konstigt för att jag jobbade litet tag i fyran och då upplever inte jag att de är lika öppna för att ta till sig det. De blir mer personligt... för jag gjorde det på engelska med dem och då upplevde jag att man ska börja med det tidigt just för att se skillnaden på mig som person och mitt arbete som jag har gjort. Det här är en text jag har skrivit, det är inte jag som person för att det är inte jag som bedöms. Och jag tänker att börjar man inte med tidigt så kan det bli hårt mot sig själv tror jag, så det tycker jag är märkligt, det borde definitivt jobbas med i F- 3. (Karin)

Jacob beskriver sina erfarenheter från att ha arbetat i de äldre årskurserna. När Jacob delar med sig om sina tankar kring den nya läroplanens formulering av kursplanen, förklarar han att kamratrespons kan vara känsligt för en del elever. Ju äldre eleverna blir desto mer medvetna och påverkade blir dem om andras åsikter. Med det menar Jacob att man måste införa kamratrespons tidigt för att kunna avdramatisera bedömningen. Om eleverna inte får känna på att ge och ta emot respons av varandra under lågstadiet kan det kännas jobbigt för en del elever.

I och med att detta kan vara en ganska känslig grej så tycker jag inte att man ska ta bort sådana saker och inte testa det i lågstadiet. För att när man kommer upp i fyran helt plötsligt, så blir du lite större. Det händer någonting ofta där i mellan trean och fyran, du ska vara lite coolare... Och det blir ju bara värre ju högre upp man kommer med det där att man ska inte sticka ut. Man ska inte göra någonting som någon annan kanske tycker är pinsamt eller så där. Jag tror ju att de här grejerna, att både stå och redovisa att få lite respons, och träna på de här grejerna, det behöver man göra tidigt för att det ska avdramatiseras när man kommer upp i mellanstadiet. Skulle man inte göra någonting i lågstadiet och bara dra igång med det i fyran så tror jag att det hade, blivit en mycket mycket större och jobbigare grej för vissa elever. (Jacob)

Petter är inne på ett liknande spår och lyfter att han hoppas att lärare arbetar med kamratrespons i de yngre åldrarna. Han anser att kamratrespons behöver arbetas med redan då.

Men jag hoppas ju ändå att lärare i framtiden kommer använda sig av kamratrespons även på lågstadiet... ja att man behöver ju det. (Petter)

Klassrumsklimatets roll

Slutligen är vikten av ett fungerande klassklimat något som diskuteras av lärare i studien. För att kamratrespons ska kunna fungera beskrivs ett tryggt klassrumsklimat som en nödvändighet. Eleverna måste känna sig bekväma i att ge ifrån sig texter till andra för att det kamratrespons ska bli möjligt. Läraren måste även känna sin grupp och deras förutsättningar samt tidigt arbeta för att få en fungerande grupp.

Jacob förklarar att tryggheten är grunden för undervisningen. Eleverna ska vara medvetna om att ingen kommer att skratta åt någon annan om något skulle hända. Om det är god stämning i klassen känner eleverna sig lugna i att dela med sig av sina arbeten.

Trygghet det är nog den absoluta grunden. Att de vet att det är inget farligt även om de skulle ha skrivit fel, att det är ingen som kommer att skratta åt mig. Det är ingen som kommer att säga att jag gör något dåligt. Att man har en god stämning och att alla kan känna sig... ja lugna i det. Att det är okej att någon annan läser mina saker för att det är ingen som kommer att kommentera på något till exempel. (Jacob)

Petter förklarar också att tryggheten ligger till grund för att kamratrespons över huvud taget ska kunna fungera. Han anser att om eleverna inte kan ge varandra respons på ett schysst sätt, eller om de inte kan arbeta med vem som helst, blir det inte heller möjligt att ge feedback till varandra.

Ja men det är väl om man har elever som inte håller sig alltså, som inte är gör det på ett snyggt sätt alltså som ger kritik på ett på ett elakt sätt det har jag varit med om ja eller att de vägrar jobba med någon eller sådana bitar liksom. Det är ju så, det grundar ju sig också i att man måste skapa en trygg grund för att kunna jobba vidare med detta för annars så är det ju supersvårt och överhuvudtaget kunna genomföra det eller man ju inte vågat göra i varje grupp. (Petter)

Mia beskriver eleverna som viktiga resurser för varandra vid användandet av kamratrespons. Med det menar hon också på att lärare behöver arbeta med att få ihop gruppen tidigt för att de sedan ska kunna få ett öppet klimat och därmed kunna ge respons till varandra. Mia fortsätter och förklarar hur kamratrespons som bedömningsmetod goda relationer i klassrummet.

Och sedan är det ju en väldigt stor hjälp för mig som lärare att använda mina elever som resurser för varandra. Om jag då skapar och jobbar med det här tidigt så att min klass eller grupp känner sig trygg och att vi har ett öppet klimat där vi kan ge varandra feedback, då har jag ju jättegott om resurser. Jag hinner ju räcka till till fler. Så jag tycker det är jättebra... Jag tror ju, som jag sa att, ett bra klassklimat och relationer, det är viktigt men det är också så att kamratrespons ger relationer och ger ett gott klassrumsklimat.. så att de ger varandra. (Mia)

Slutligen lyfter även Eva elevgruppens förutsättningar som väsentliga för att kunna arbeta med kamratrespons. Som lärare är det första steget att känna sin klass och deras förutsättningar. Hon anser att man inte borde börja med kamratrespons om gruppen har många svårigheter utan att det först kräver att man arbetat samman eleverna.

Men det är ju det, man får ta det utifrån gruppen som man har. Det är där det börjar liksom med urvalet man får göra. Har man en grupp som är väldigt tuff och utmanande... Då kanske inte riktigt detta man ska köra på med en gång. Men har man en grupp som man har jobbat ihop och känner att det... Nej, det första steget är att känna sin elevgrupp. Och att man efter det ser beroende på förutsättningar man har. (Eva)

Resultatet utifrån det sociokulturella lärandeperspektivet

Lärarnas svar indikerar på en tydlig koppling mellan kamratrespons och det sociokulturella lärandet. Nisreen och Mohammed (2022) skriver om hur elever utvecklas i gemenskap med andra vilket även lärarna nämner att kamratrespons uppmuntrar till. Bland resultatet framgår det även att elevernas individuella kunskapsutveckling gynnas av att de får lära tillsammans. Genom att eleverna får stötta varandra i sin utveckling framåt kan kamratrespons ses som en typ av proximal utvecklingszon (Sellberg m.fl., 2021). Lärarna berättar om hur de upplever att kamratrespons gör eleverna uppmärksamma på varandras skrivande vilket leder till att viktiga erfarenheter för lärandet byggs på. Uppbyggandet av erfarenheter i samband med det sociala utbytet är också något som kan kopplas till den sociokulturella lärandeteorin (Nisreen & Mohammed, 2022). Under de sju intervjuerna nämner även samtliga lärare att de har erfarenhet av att arbeta med metoden Two stars and a wish. Metoden kan kopplas till Säljös (1991). beskrivning av den språkliga medieringen som verktyg för lärandet vilket är en viktig del av det sociokulturella lärandeperspektivet.

Resultatdiskussion

Syftet med studien var att skriva fram ny kunskap om de förutsättningar som ligger bakom en fungerande kamratrespons i de yngre åldrarna. För att besvara studiens syfte utformades frågorna: 1. Hur resonerar lågstadielärare kring kamratrespons som formativ bedömning i svenskundervisningen? och 2. Vilka förutsättningar anser lärare krävs för fungerande kamratrespons i lågstadiets svenskundervisning? Nedan diskuteras studiens resultat utifrån de formulerade frågeställningarna.

Lärares resonemang om kamratrespons som formativ bedömning

Resultatet visar på att kamratrespons ses som ett användbart verktyg för att synliggöra elevers nästa steg i skrivutvecklingen. Det är ett tillfälle för eleverna att använda varandra som resurser vilket också gynnar den individuella utvecklingen. Samtidigt anser en del lärare att det kan vara svårt med kamratrespons på lågstadiet. Responsen upplevs inte resultera i en formativ bedömning i större utsträckning utan stannar ofta vid grundläggande stavregler eller annat som inte är relevant för uppgiften.

Kamratrespons beskrivs av Topping (2009) som ett verktyg för att utveckla elevers skrivutveckling genom att elever får ta del av, samt ge respons till andra. Enighet fanns bland studiens resultat då lärarna upplever att kamratrespons gör det tydligt för eleverna hur de kan arbeta vidare. Fortsättningsvis visar samma studie på att metoden ger eleverna tillfällen att få syn på sin progression och öppnar därmed även upp för självreflektion (Topping, 2009), vilket visar sig stämma in på vad några lärare berättar.

Ett resultat som förvånade mig i positiv bemärkning var lärares erfarenheter av att kamratrespons får en del elever att anstränga sig mer än vanligt. Lärare i studien upplever att fler elever finner en motivation till att sträva mot att uppnå en högre nivå, när de vet om att deras texter ska läsas av andra än läraren. Läraren menar på att eleverna tar ett större ansvar för sitt egna lärande när de får i uppgift att dela med sig av sina arbeten. Lärares erfarenheter kan kopplas till Yurdabakans (2011) studie som visar på att elevers förväntningar på varandra kan öka med kamratrespons som bedömningsmetod. Samma studie visar också att kamratrespons får elever att ta mer ansvar över sitt egna lärande vilket även speglar studiens resultat.

Kamratresponsens svårigheter

En svårighet med kamratrespons i de yngre åldrarna beskriver lärarna vara förmågan att ge formativ respons. När eleverna ska ge respons till varandra är det inte sällan som ytliga detaljer kommenteras snarare än att något formativt föreslås. Möjligtvis kan problemet förklaras genom forskning som pekar på att en del elever känner att de saknar de kompetenser som krävs för att de ska kunna ge andra respons (Leenknecht & Prins, 2018). Eleverna befinner sig själva i en läroprocess vilket gör att de inte har samma möjlighet att ge den typ av formativa respons som en mer kunnig lärare kan (Hoogeveen & Gelderens, 2013; Meusen-Beekman m.fl., 2016). Däremot har elever i den åldern börjat få kunskap om grundläggande stavningsregler vilket möjligtvis kan förklara varför deras respons ofta hamnar på just den nivån.

Ytterligare ett resultat som förvånade mig var hur lärarna upplever att kamratrespons är svårt för elever som anser att undervisningen är krävande. Jag hade vetskap sedan tidigare om att en del lärare anser att elever på lågstadiet inte är gamla nog för att klara av att ge respons till andra. Att det skulle vara ett arbetssätt som är extra svårt för barn med särskilda behov är nya insikter för mig. Dessa erfarenheter stämmer inte heller överens med vad tidigare forskning pekar på. Topping (2009) beskriver nämligen motsatsen i sin studie som visar på att kamratrespons gynnar alla elever, även dem med särskilda behov. Problematiken som läraren upplever kan möjligen kopplas till en eventuell avsaknad av de förutsättningar som krävs för att kamratrespons ska kunna fungera. Forskning visar bland annat på att en viktig faktor är att uppgiften är lättförståelig (Hoogeveen & Gelderens, 2013; Ballantyne m.fl., 2002). Möjligtvis skulle elever som redan upplever undervisningen som svår, vara i större behov utav ytterligare instruktioner för att de också ska gynnas av kamratresponsen. Tydligare instruktioner kan med andra ord ses som ett viktigt stöd för eleverna att kunna nå längre i sin utveckling (Wood m.fl., 1976). Att på olika sätt få stöd från en mer erfaren person är en framstående idé inom den sociokulturella lärandeteorin vilket också är den teori som den här studien lutar sig mot.

Förutsättningar för fungerande kamratrespons

Resultatet kopplat till studiens andra frågeställning visar att lärarna anser att eleverna måste vara medvetna om det goda syftet för kamratrespons. Eleverna måste även få tid till att öva på att ge varandra respons eftersom att det är något som tar tid att utvecklas i. Lärarna beskriver hur avgörande klassrumsklimatet är för att eleverna ska känna sig trygga med att dela med sig av sina texter och arbeten.

Forskning visar på att välarbetad kamratrespons kan bli en positiv upplevelse för självförtroendet (Leenknecht & Prins, 2018) vilket lärare i studien också har upplevt. I resultatet framgår erfarenheter av att elever tar åt sig av den positiva kritiken och känner sig stolta över sitt arbete. Samtidigt beskriver Topping (2009) att kamratrespons också kräver mycket av läraren för att det inte ska bli en öppning för negativ utpekning. Lärarna bär ett stort ansvar i att tydliggöra syftet med bedömningen. I likhet med Leenknecht och Prins (2018) förklarar Topping (2009) att kamratrespons kan vara en jobbigt upplevelse för de elever som är rädda för att misslyckas inför andra. Forskningsresultaten stämmer väl överens med vad lärare i den aktuella studien beskriver. Lärarna menar på att det är viktigt att läraren är tydlig med syftet i att arbeta med kamratrespons. Lärarna anser att de måste undervisa eleverna i att kamratresponsens syfte är att lyfta varandra. De menar också att ett tryggt klassrumsklimat är avgörande för att eleverna ska få självförtroende i att dela med sig av sina arbeten.

Att kamratrespons kräver övning är även något som lärarna i studien förklarar. En av lärarna lyfter särskilt att bedömningstypen inte är något som spontant kan läggas in i undervisningen utan kräver noggranna förberedelser. Resultaten pekar alltså på att kamratrespons behöver introduceras tidigt för att det ska kunna fungera i undervisningen. När eleverna får möjlighet att öva på att ge varandra respons samlar de även på sig viktiga erfarenheter för att bli bekväma med arbetsättet (Ballantyne m.fl., 2002). Samma forskning visar på att kamratrespons är något som kräver övning. Resultaten pekar alltså mot att läraren behöver ge eleverna möjlighet att få öva på att ge varandra respons (Ballantyne m.fl., 2002; Meusen-Beekman m.fl., 2016).

Med anledning av lärarnas erfarenheter och det forskningsresultat som pekar på att eleverna måste känna sig trygga med kamratrespons, är det relevant att fundera över varför kunskapskraven i årskurs tre har reviderats i Lgr22. En lärare anser att det är underligt att kunskapskravet tagits bort då han menar på att det krävs att läraren tidigt börjar arbeta med kamratrespons. Han förklarar att det är viktigt att eleverna känner sig bekväma med kamratrespons när de kommer upp i mellanstadiet. En annan lärare menar på att han hoppas på att lärare på lågstadiet kopplar formuleringen i det centrala innehållet till kamratrespons, och därmed använder det i sin undervisning redan då. Visserligen finns det fortfarande skrivet att elever ska få arbeta med grundläggande textbearbetning i Lgr22 centrala innehåll (Lgr22, 2022, avsnittet Syfte). Däremot ger det inte läraren någon specifik information om vilken typ av textbearbetning som ska behandlas.

Didaktisk implikation

För lärarprofessionen är det av intresse att lärares olika erfarenheter får komma till uttryck och på så sätt bidra till en didaktisk kunskapsutveckling. Lärarna i studien menar på att kamratrespons i lågstadiets svenskundervisning är ett fördelaktigt verktyg för att synliggöra elevernas nästa steg i utvecklingen. Med vetskapen att vissa lärare även upplever det särskilt svårt i de yngre åldrarna, kan det bidra till diskussioner kring hur bedömningstypen kan anpassas för att underlätta för eleverna. Resultaten som visar att på det är betydelsefullt för eleverna att få möjlighet att tidigt få öva på kamratrespons i ett fungerande klassrumsklimat, är också exempel väsentliga kunskaper som kan bidra till utvecklandet av undervisningen. Studiens resultat är alltså högst relevant för förbättrandet av kamratrespons som verktyg för formativ bedömning i lågstadiets svenskundervisning och kan därmed bidra till en viktigt kunskapsbank.

Förslag till vidare forskning

I samband med lärarnas skilda sätt att se på att läroplanens revidering till hösten 2022, vore det av intresse att se hur det kommer till att påverka elevers relation till kamratrespons. Forskningen i den här studien visar på att kamratrespons är något som kräver övning. Behöver det centrala innehållet för årskurs 1-3 vara mer preciserat för att alla elever ska få möjlighet att öva på att ge och ta emot respons av en klasskamrat? Textbearbetning med respons beskrivs nämligen vara en del av det centrala innehållet i både årskurs 4-6 och 7-9. Det hade därför varit intressant om vidare forskning undersöker hur den nya formuleringen av svenskämnet kunskapskrav i årskurs tre, påverkar elevers erfarenhet av kamratrespons när de påbörjar mellanstadiet. Med bakgrund till den magra forskningen i Sverige kring kamratrespons på lågstadiet, är det också av intresse att framtida forskning riktar sig mot just det. För att kamratrespons på lågstadiet ska bli ett ännu bättre verktyg för lärare, hade mer svensk forskning i större skala varit betydelsefull.

Metoddiskussion

Eftersom lärares erfarenheter och åsikter var relevant för studiens syfte valde jag att utgå ifrån den sociokulturella lärandeperspektivet vilket också visade sig fungera väl. Däremot har jag reflekterat kring sättet som studiens resultat inhämtades på. Under transkriberingen av datamaterialet upplevde jag stundtals att det hade varit av intresse att få ytterligare förklaringar

till vissa av intervjuens frågor. Genom att ge lärarna möjlighet att få ta del av sina svar hade de fått tillfälle för reflektion och på så kunnat göra eventuella tillägg.

Som tidigare diskuterats är resultatet av kvalitativa studier tolkningsbara då det alltid sker en personlig tolkning av den som gör studien. Genom att lyssna på inspelningarna av samtalen samtidigt som svaren transkriberades, kunde jag lättare göra en mer rättvis tolkning av det som sades. Vid transkriberingen gjorde dataprogrammet en del felaktigheter. Tack vare att jag kunde lyssna på de ljudinspelade intervjuerna kunde jag revidera felaktigheter och därmed försäkra mig om att lärarnas svar skrevs ner korrekt.

Under intervjuerna strävade jag efter att vara så objektiv som möjligt för att lärarnas svar inte skulle bli ledande. Jag var tydlig med intervjuens öppna frågor och att lärarna endast ska tala om sina egna erfarenheter och inte vad de tror är "rätt". Däremot ställer jag mig kritisk till frågan som rör revideringen av kunskapskraven i Lgr22. Under transkriberingen kunde jag höra hur jag möjligtvis uppfattades som kritisk till den nya läroplanens ändringar. Med det sagt finns det en risk att lärarna kände sig manade att också ställa sig kritiska till det. I samband med att intervjuerna hölls under olika dagar fick jag möjlighet att lyssna igenom mina egna intervjuer för att låta mer neutral i de senare samtalen. Å andra sidan upplevde jag att lärarna var bekväma med mig som intervjuare vilket kan göra resultatet mer trovärdigt. För att försäkra mig om att frågorna blir mer neutrala för lärarna hade intervjun istället kunnat ske skriftligt. Om datamaterialet istället bestått av skriftliga svar är det däremot inte säkert att resultatet hade visat det samma. Lärarna hade möjligen kunnat missförstå frågorna eller inte haft möjlighet att skriva så utvecklade svar som den aktuella studien resulterade i. Med andra ord gjorde valet av datainsamlingsmetoden för studien att lärarna kunde prata om sina erfarenheter utan att behöva skriva eller missförstå frågor.

Datainsamlingen från studien är hämtad från intervjuer med sju olika lärare som varit yrkesverksamma i 2-24 år. Många lärare nämnde innan intervjun påbörjades, att de var oroliga för att de inte skulle kunna bidra med något. Resultaten från intervjuerna visar dock på att samtliga lärare i studien hade många tankar och erfarenheter att dela med sig av. Av den anledningen har en presentation av lärarnas specifika tid inom yrket varit ointressant för studiens resultat.

Vid insamling av relevant data för studien har det inte funnits några svårigheter med att finna forskning om kamratrespons. Däremot har forskning baserat på elever i åldrarna 6-9 varit betydligt mer svårfunnet. Särskilt mager har den svenska didaktikforskning om kamratrespons i lågstadiet varit. Mot den bakgrunden har en större del av den tidigare forskningen baserats på studier gjorda på elever på mellan- och högstadiet samt även universitetsstudenter i ett utav fallen. Av den anledningen har jag ställt mig kritisk till de vetenskapliga artiklarna och deras relevans för studiens syfte. Trots det indikerar den aktuella studien på ett liknande resultat med de tidigare forskningsfält som tagits upp.

Referenslista

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin, P-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s.111-139). Lund: Studentlitteratur.
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 26(2), 153-176.
<https://doi.org/10.1007/s11092-013-9188-4>
- Ballantyne, R., Hughes, M., & Mylonas, A. (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 427-441.
<https://doi.org/10.1080/0260293022000009302>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Holmgren, A. (2010). Lärargruppers arbete med bedömning för lärande. I C, Lundahl & M, Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan- praktik, priciper, politik* (s.165-181). Lund: Studentlitteratur.
- Hoogeveen, M., & Gelderens, A. (2013). What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies With Children and Adolescents. *Educational Psychology Review*, 25(4), 473-502. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9229-z>
- Jones, J. & William, D. (2008). *Modern Foreign Languages inside the black box (inside the black box)*. Department of Education and Professional Studies. King College London: London.
- Kashif, I., Abdul Majid Khan, R., & Nor Azan Mat, Z. (2020). Exploring Summative Assessment and Effects: Primary to Higher Education. *Bulletin of Education & Research*, 42(3), 23-50.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leenknecht, M., & Prins, F. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Lundahl, C. (2014) *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019).
- Meusen-Beekman, K D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H P.A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008>
- Nisreen, Y., & Mohammed, M. (2022). Reading Yeats's 'A Prayer for My Daughter' in Light of Lev Vygotsky's Sociocultural Theory of Learning. *Theory & Practice in Language Studies*, 12(2), 241-247. <https://doi.org/10.17507/tpls.1202.04>

- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Sellberg, C., Lundin, M., & Säljö, R. (2021). Assessment in the zone of proximal development: simulator-based competence tests and the dynamic evaluation of knowledge-in-action. *Classroom Discourse*. <https://doi.org/10.1080/19463014.2021.1981957>
- Skolverket. (2022, 13 april). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d99/1632772274017/Svenska.pdf>
- Säljö, R. (1991). Learning and mediation: Fitting reality into a table. *Learning & instruction*, 1(3), 261-272. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90007-U](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90007-U)
- Säljö, R. (2020). Den lärande människan- teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 225–285). Natur & Kultur.
- Thompson, M., & William, D. (2007). *Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA), April 2007 in Chicago.* www.dylanwilliam.net.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vygotsky, LS (1962) *Thought and Language*. Edited and translated by E Hanfmann and G. Vakar. Cambridge: The MIT Press.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>
- Wong, M.W. (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies*, 12(4), 391-409. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1362348>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yurdabakan, I. (2011). The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender. *Education 3-13*, 39(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/03004270903313608>

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej,

Mitt namn är Frida Ahlberg och jag läser min sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning F-3 vid Göteborgs universitet. Under våren kommer jag att skriva mitt sista examensarbete som kommer att handla om kamratrespons i de yngre åldrarna kopplat till svenskämnet.

Syftet med studien är att ta reda på några lärares upplevelser av kamratrespons som formativ bedömning i den tidiga svenskundervisningen. Studiens syfte är också att undersöka vad lärare anser är förutsättningarna för att arbeta med kamratrespons.

Deltagandet i studien innebär att jag kommer att besöka dig på din skola för att intervjua dig i ca. 30 min. Hela intervjun kommer att spelas in för att sedan kunna transkriberas. Alla intervjuer kommer att avidentifieras vilket betyder att ingen deltagare kommer att kunna kopplas till studien. Materialet som samlats in kommer endast att användas till studiens syfte och kommer att raderas efter slutförandet. Din medverkan är frivillig och du kan när som helst ta tillbaka ditt godkännande.

Dina upplevelser och erfarenheter är viktiga i studien och jag hoppas att du vill och kan vara en del av den. Alla frågor är välkomna på telefon eller mejl.

Om du tackar ja till att medverka i studien kommer jag att kontakta dig via mejl om en tid att ses för intervjun.

Med vänliga hälsningar,

Frida Ahlberg

[Redacted contact information]

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
 - a. Vilken klass undervisar du i just nu?
 - b. Hur många elever består den av?
2. Hur skulle du beskriva kamratrespons som metod för formativ bedömning?
3. Hur länge har du använt dig utav det i din svenskundervisning?
 - a. Hur kom det sig att du började att använda dig av kamratrespons?
 - b. Arbetar du med kamratrespons på samma sätt idag som du gjorde i början?
4. På vilket sätt använder du kamratrespons i din svenskundervisningen, alltså hur kan det gå till rent praktiskt?
 - a. Är det i helklass eller mindre grupper?
 - b. Arbetar eleverna två och två eller ger de respons i grupp?
 - c. Använder du dig av något material?
 - d. Brukar eleverna förberedas på något sätt?
5. När använder du dig av kamratrespons?
6. Vad tycker du om kamratrespons som bedömningsmetod om du får prata lite fritt?
7. Vilka förutsättningar tror du krävs för att kamratrespons ska kunna fungera?
8. Har du några uppfattningar om elevers inställningar till kamratrespons?
9. Har du erfarenhet av att problem uppstår när eleverna får arbeta med kamratrespons?
 - a. I så fall, vad kan det vara?
 - b. Hur brukar du försöka lösa/ undvika att dessa problem uppstår?
10. Märker du någon utveckling hos eleverna på längre sikt kopplat till kamratresponsen?
11. I Lgr11 står det beskrivet i kunskapskraven att eleverna i årskurs tre ska kunna förbättra sina egna och andras texter genom bestämda frågor. I Lgr22 är det borttaget. Men om man tittar på det centrala innehållet i Lgr22 för årskurs 4-6 ska de arbeta med att förbättra varandras texter. Vad tänker du när du hör det?
12. Har du några råd till andra lärare som ska börja att arbeta med kamratrespons som formativ bedömning i svenskundervisningen?