



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Respons och skrivutveckling i gymnasiets svenskämne

*En intervjustudie om respons med lärare och elever från tre gymnasieskolor*

*Stefanie Jönsson*

Examensuppsats 30 hp

Höstterminen 2019

Lunds universitet, Campus Helsingborg

Handledare: Philippe Collberg

Examinator: Katarina Lundin

# Response and writing development in the Swedish upper secondary school in the Swedish subject

*An interview study on response with teachers and students from three upper secondary schools*

## **Abstract**

A qualitative study that examines how the response works in upper secondary schools in the Swedish subject. The study interviews teachers and students about their approach to responses and how it relates to different models and theories of response work and writing development.

The survey shows that teachers' responses differ because they have different teaching situations and that the schools have different conditions for conducting response work. The analyzes show that there is a challenge in response through the extra workload it provides. Teachers believe that the work with response should take place, but that is not always the case.

The students' view of response is similar, they prefer individual written response prior to oral response, and this creates a greater challenge in the time aspect of response, since these written responses take longer to compile than oral responses. The students want the teachers to be clearer and more honest in their response and for the students to experience writing development, the response must be continuous during the writing process, not only afterwards.

The teachers' responses show that the response is predominantly in this way, they have worked out different ways to give feedback in writing. The strategy that is perceived to be most successful involves direct teacher comments in the student's digital text, but also summarizing comments at the bottom of the document that are forward-looking and which the student should return to in future writing assignments.

Furthermore, an interesting conclusion was reached, and it was that none of the teachers worked with the module *Responsstrategier och verktyg*. A reason for this was that the module wasn't linked to the knowledge requirements. Therefore, it seems interesting that all teachers nevertheless works in the manner prescribed in the module.

Keywords: response work, writing development, Swedish upper secondary school, the Swedish subject, interviews

## Sammandrag

En kvalitativ studie som undersöker hur arbetet med respons i gymnasieskolans svenskämne ser ut i praktiken, och hur det arbetssättet förhåller sig till olika modeller för och teorier om responsarbete och skrivutveckling.

I undersökningen framkommer att lärares respons skiljer sig åt på grund av att de har olika undervisningssituationer och att skolorna har olika förutsättningar för att bedriva arbete med respons. Analyserna visar att det finns en utmaning i respons genom den extra arbetsbörda som den ger. Lärarna menar att responsen bör ske, men att den inte alltid gör det.

Elevernas syn på respons är likartad. De föredrar individuell skriftlig respons före muntlig respons, vilket skapar en större utmaning i tidsaspekten av respons, eftersom skriftlig respons tar längre tid att sammanställa än muntlig. Eleverna önskar att lärarna blir tydligare och ärligare i sin respons, och för att eleverna ska uppleva skrivutveckling krävs det att responsen sker kontinuerligt under skrivprocessen, aldrig endast efteråt.

Lärarnas svar visar att responsen övervägande sker på det sätt eleverna önskar, och de har arbetat fram olika sätt att återkoppla skriftligt på. Den strategi som upplevs som mest lyckad innebär direkta lärarkommentarer i elevens digitala text, men också summerande kommentarer längst ned i dokumentet som är framåtsyftande och som eleven bör återvända till i kommande skrivuppgifter.

Vidare framkom en intressant slutsats, och det var att ingen av lärarna har arbetat med Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* som fanns med i läslyftet 2018. De har hört från kollegor att det var intressanta övningar men att modulen överlag var tidskrävande och att ämnesstoffet i den, inte var kopplat till kunskapskraven. Det framstår därför som intressant att samtliga lärare trots detta arbetar med respons på det sätt som Skolverket föreskriver i modulen.

Nyckelord: Responsarbete, skrivutveckling, gymnasiet svenskämne, lärare och elever

## **Innehållsförteckning**

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>6</b>
1.1	Problemområde	7
1.2	Syfte och forskningsfrågor	10
1.3	Disposition	10
<b>2</b>	<b>Teoretisk bakgrund</b>	<b>11</b>
2.1	Vad är respons?	11
2.2	Respons i arbetet med skrivutveckling	13
2.3	Utmaningar och problem med responsarbete	18
<b>3</b>	<b>Material</b>	<b>21</b>
3.1	Studiens plats och deltagare	21
<b>4</b>	<b>Metod</b>	<b>23</b>
4.1	Intervjuer	23
4.2	Metoddiskussion	24
4.3	Etiska överväganden	25
<b>5</b>	<b>Analys</b>	<b>26</b>
5.1	Lärarnas svar	26
5.1.1	Vad är god respons?	26
5.1.2	Arbetet med respons	28
5.1.3	Utmaningar med respons	31
5.2	Elevernas svar	34
5.2.1	Vad är god respons?	34
5.2.2	Arbetet med respons	36
5.2.3	Utmaningar med respons	40
5.3	Sammanfattning	42
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>44</b>
6.1	Vad studien synliggör	44
6.2	Respons i ett vidgat perspektiv	46
6.3	Vidare forskning	50
	<b>Referenser</b>	<b>51</b>
	<b>Bilagor</b>	<b>53</b>

## **Förord**

Först och främst vill jag tacka min handledare Philippe Collberg för hans tålamod och nervlugnande handledningssamtal. Ett tack riktas också till studiens informanter; utan er välvilja hade studien inte blivit av! Jag vill också tacka studenthälsan och Malin Kisro för råd och stöttning under skrivprocessens gång. Det har varit en berg- och dalbana att genomföra och skriva denna studie, så ett tack till familj och vänner är också på sin plats. De har samtliga haft tålamod och funnits där och stöttat mig under skrivandets gång.

Avslutningsvis vill jag tacka den svenska skolan som gett mig chansen till denna resa och som är den största bidragande faktorn i min utveckling. Jag ser fram emot att fortsätta min resa och utveckling inom skolans värld. Tack!

# 1 Inledning

Lärares respons på elevers texter är en viktig del av skolans skrivundervisning. Det framgår till exempel i ämnesplanen för svenskämnet på gymnasiet, där det står att elever ska bearbeta sina texter efter råd från andra. Under 2018 fokuserade Skolverket också specifikt på respons i ett av sina Läslyft, vilket ytterligare understryker betydelsen av respons i skrivundervisningen. I litteraturen och den tidigare forskningen om respons framgår emellertid att det föreligger ett antal utmaningar när det kommer till att arbeta med respons i klassrummet.

Strömquist (2007) skriver till exempel i sin bok *Skrivprocessen* att hon ser en risk med det arbetssätt kring respons som sker i skolan. Risken ligger i att eleverna kan komma att tro att det handlar om mängden utkast och versioner som de producerar och inte kvalitén på den text som de producerar, då blir arbetssättet respons endast en metod att tillämpa, inte en del i en hel skrivprocess (2007). Vidare skriver Blomström & Wennerberg (2018) att skrivundervisningen läggs upp på olika sätt och skiljer sig åt mellan olika lärare: ”Responsarbetet i undervisningen kan därmed variera beroende på vilken syn läraren själv har på exempelvis skriftspråket och elevers skrivutveckling.” (Skolverket, 2018:1).

Bergman-Claeson (2003) tar också upp att respons skiljer sig åt på olika skolor. Hon fann i sin undersökning att skillnaderna i responsarbete till en del kunde förklaras av personliga egenskaper hos lärarna och tillfälliga olikheter mellan olika skolor och klasser, men också att det fanns olikheter mellan olika gymnasieprogram och deras undervisningsvillkor (Bergman-Claeson, 2003:6f).

Det är tydligt att den undervisning som behandlar respons för skrivutveckling, att ge feedback på texter, ser olika ut på gymnasieskolor i Sverige idag. På ämneslärarutbildningen har det också framkommit från flertalet lärarstudenter att de arbetat olika mycket med respons, och att responsarbetet sett olika ut på deras respektive skolor.

Det tycks också gå en skiljelinje mellan hur respons behandlas i forskning och hur respons sedan används av lärarna i praktiken. Många av de responsmodeller som presenteras i Skolverkets modul framstår nämligen som mycket tidskrävande och svåra att omsätta i praktisk undervisning. Det har visat sig att ingen av de lärare som intervjuats i min studie har använt Skolverkets modul om respons, och det menar jag är ett tecken på svårigheten att omsätta forskning om respons i skolans verklighet.

Uppsatsen antar ett kritiskt perspektiv på Skolverkets direktiv om respons som metod för skrivutveckling i skolan. Skolverkets forskningsperspektiv utgår från antagandet att lärarna kan bli bättre på att premiera respons och olika responsverktyg under hela skrivprocessen, vilket i

förlängningen betyder att lärarna inte ska använda respons som arbetssätt på endast slutversionen av en text.

Hur arbetet med respons ser ut i praktiken och hur det skiljer sig mellan olika skolor förefaller på grund av detta som ett viktigt område att undersöka. I den här uppsatsen jämför jag vilka tankar och åsikter som lärare och elever på olika gymnasieskolor har om respons i skrivundervisningen. Jag undersöker också vilka problem och utmaningar som de upplever i arbetet med respons, samt hur det praktiska arbetet förhåller sig till forskning och olika teorier om responsarbete.

## 1.1 Problemområde

I Skolverkets dokument får respons mycket utrymme, området tas upp i flera olika dokument: i gymnasiets kursplaner för svenska, som sätter ramarna för lärarens undervisning, och i flera olika stödmaterial till svensklärare.

Nuvarande ämnesplan för gymnasieskolan i svenska (2011) visar ett starkt fokus på att eleven ska läsa och skriva olika typer av texter, och att de ska bearbeta det lästa och skriva efter respons från andra samt efter självvärdering (Skolverket, 2011:1). I det centrala innehållet framgår att eleverna ska delta konstruktivt i samtal och diskussioner. De ska också få kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, vilket betyder att de ska kunna ta hänsyn till mottagare, syfte och kommunikationssituation, samt på ett metodiskt sätt kunna genomföra ovan både muntligt och skriftligt. De ska också ges förmågan att läsa, arbeta med, granska och producera texter utifrån det lästa (Skolverket, 2011).

I samtliga kurser för Svenska på gymnasiet: Svenska 1, 2 och 3 framgår samma mening i det centrala innehållet. ”Användning av digitala verktyg för textbearbetning samt för respons på och samarbete när det gäller texter.” (Skolverket, 2011:3). Denna mening står som nummer två av nio punkter i det centrala innehållet i Svenska 1 och som punkt två av sex i det centrala innehållet för Svenska 2. I svenska 3 har det flyttats ned till punkt fyra av sex, vilket kanske kan bero på att eleverna nu förväntas ha arbetat med respons så pass mycket att de ska ha automatiserat denna förmåga. Sammantaget resulterar detta i att arbete med respons ses som viktigt för samtliga kurser, men ännu viktigare i Svenska 1 och Svenska 2, och effekten blir att responsens betydelse i undervisningen borde ses som stor av samtliga verksamma lärare inom svenskämnet.

På Lärportalen erbjuder Skolverket en modell för verksamhetsnära kompetensutveckling för lärare. Modellen innebär att läraren först läser igenom de artiklar och moduler som Skolverket presenterar och sedan genomför ett antal uppgifter i sin klass. Därefter samlas

lärarna i arbetslag och diskuterar utfallet av uppgifterna i sina klasser. Modulen *Språk-, läs- och skrivundervisning* (2018), även kallad *Läslifyftet*, är framtagen av Stockholms universitet genom samarbete mellan Skolverket, forskare och lärare (Skolverket, 2018). Falk & Wirdenäs är vetenskapliga ledare för denna modul. Målgruppen för modulen är lärare i svenska och svenska som andraspråk för gymnasiet. Skolverket skriver att huvudanledningen till att läslifyftet togs fram var de sjunkande resultaten i olika internationella mätningar som PIRLS och PISA. Läslifyftets syfte är att förbättra elevers läsförståelse och skrivförmåga (Rosén, 2018:5). Den sjunde delen av läslifyftet behandlar området respons och heter *Responsstrategier och verktyg* (2018).

Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* är skriven av Blomström & Wennerberg (2018) och de är forskare inom Svenska som andraspråk. Det finns en medvetenhet för att de har en annan forskningsinriktning än vad denna studie har, men det ses inte som ett problem och det motiveras med att deras resonemang ändå är applicerbara på denna studie. Det framgår i modulen av Blomström & Wennerberg (2018) att målet och den största fördelen med responsarbete är att eleverna blir mer medvetna som skribenter och som läsare genom att de utvecklar ett metaspråk, får syn på språkliga drag och får goda verktyg för att bearbeta texter. Förutom detta mål lyfts det genomgående i modulen flera olika utgångspunkter för respons: att respons ska fungera som ett stöd, och att responsen kan inneha olika fokus och uppstå mellan olika aktörer (Skolverket, 2018:1f).

Perspektivet som förmedlas är att lärare ska finna varje elevs närmsta utvecklingszon och genom rätt mängd stöttning få eleven att utvecklas skriftligt. Responsarbetet bidrar till denna utveckling genom att läraren ger respons på elevens text och låter eleven bearbeta texten i olika steg. Läraren följer sedan också upp hur eleven valt att utveckla sin text efter respons.

Det tycks gå en skiljelinje mellan hur respons behandlas i forskning och hur det används i praktiken. Många av de responsmodeller som presenteras i modulen framstår nämligen som mycket tidskrävande och svåra att omsätta i praktisk undervisning. Det har visat sig att ingen av de lärare som intervjuats i min studie har använt Skolverkets modul om respons, och det menar jag är ett tecken på svårigheten att omsätta forskning om respons i skolans verklighet.

Uppsatsen antar som ovan nämnt ett kritiskt perspektiv på Skolverkets direktiv om respons som metod för skrivutveckling i skolan. Skolverkets forskningsperspektiv utgår från antagandet att lärarna kan bli bättre på att premiera respons och olika responsverktyg under hela skrivprocessen, vilket i förlängningen betyder att lärarna inte ska använda respons som arbetssätt på endast slutversionen av en text. Forskning menar att det instrumentella synsättet med ett betyg på en slutprodukt hämmar elevers skrivutveckling, medan ett funktionellt synsätt,



att hela processen spelar roll, gynnar skrivutvecklingen. Samtidigt möter lärarna stora utmaningar med att bedriva responsarbete då det framgår i Skolverkets modul att det finns risker och utmaningar med responsarbetet som varje lärare måste överväga noga och anpassa för sina undervisningsgrupper.

Det blir tydligt att man i modulen inte tänkt på tidsaspekten då man inte presenterar några lösningar för tidsåtgång eller verktyg för att läraren lätt ska kunna applicera verktygen och strategierna i sin undervisning. Dessutom framgår problematiken med att det kommer att krävas ett gediget förberedelsearbete från lärarens sida, men man lämnar denna problematik åt läraren (Skolverket, 2018:11). Man nämner också problematiken med att ha olika förkunskaper och kunskapsnivåer i klassrummet men ger inget konkret förslag på till exempel hur läraren ska para ihop eleverna vid kamratrespons, för att få till att alla elever får en anpassad respons som genererar kunskapsutveckling. Det man påpekar är att lärarens roll som förebild blir extra viktig vid denna form av respons, och om läraren förser eleverna med goda textförebilder om hur texter bör utformas, och goda responsförebilder med exempel på hur responsen ska förmedlas, görs eleverna medvetna om hur responsen bör föras fram (Skolverket, 2018:10).

I Skolverkets stödmaterial *Kunskapsbedömning i skolan* (2011) står det precis som i modulen att nya arbetssätt tar tid att utveckla: "Såväl kamratbedömning som självbedömning kan ta tid att utveckla om eleverna inte mött detta tidigare." (Karlsson & Grönlund, 2011:23). Återigen blir det uppenbart att de arbetssätt som Skolverket presenterar kräver mycket tid och planeringsarbete från lärarens håll, samt mycket lektionstid för att öva upp dessa insikter som krävs inom responsgivning och självbedömning hos eleverna.

I ett forskningsprojekt om utvecklande skrivundervisning kom Wirdenäs (2013) fram till att de nya kursplanerna lägger större fokus på att undervisa explicit om språk och texter, till skillnad från tidigare kursplaner då läsning och skönlitterära texter fokuserades. Förändringen innebär omfattande och medvetet arbete från lärarens sida. Wirdenäs framhåller att det inte är helt okomplicerat att genomföra sådana stora förändringar i praktiken, och hon poängterar att lärare behöver stöd vid sådana stora förändringar i undervisningen (Wirdenäs, 2013:83).

Wirdenäs påpekar också att det finns problem och utmaningar med att arbeta med respons. Verkligheten är en annan än vad som framträder i forskning. Det finns en diskrepans mellan forskning och verklighet som Skolverket försöker överbrygga med moduler och stödmaterial. Riktlinjerna och stöden tar inte hänsyn till tidsaspekt och elevsammansättning på så vis är de inte anpassade till skolverkligheten. Wirdenäs poängterar att lärare behöver stöd, men finns det stödet i Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg*?

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med respons i gymnasieskolans svenskämne ser ut i praktiken och hur det arbetssättet förhåller sig till olika modeller för och teorier om responsarbete. Jag undersöker och jämför vilka tankar om respons och responsarbete som framträder hos lärare och elever, och på vilket sätt dessa tankar skiljer sig åt mellan de olika aktörerna.

Forskningsfrågor:

- Hur beskriver lärare och elever arbetet med respons i svenskämnet på gymnasiet?
- Vilka skillnader framträder mellan lärare, mellan elever samt mellan lärare och elever?
- Vad anser lärare och elever vara ett idealt sätt att arbeta med respons i elevers skrivande?
- Framstår vissa strategier i arbetet med respons som särskilt lyckade, och i så fall vad utmärker dem?

Forskningsfrågorna besvaras genom djupintervjuer med lärare och elever som representerar tre olika undervisningsverksamheter i gymnasiet. Jag intervjuar lärare och elever på såväl högskoleförberedande som yrkesförberedande skolor. Syftet med att inkludera informanter från olika gymnasieskolor med olika förutsättningar är att ge en bredare bild av hur arbetet med respons i svenskämnet ser ut på svenska gymnasieskolor. Studien har en hermeneutisk ansats; den behandlar och tolkar på så vis de olika aktörernas uppfattningar kring responsarbete för skrivutveckling (Kvale & Brinkmann 2014:74).

## 1.3 Disposition

Kapitel 2 fungerar som teoretiskt stöd för studiens analys av respons. Jag definierar begreppet respons och redogör för de utmaningar som framgår i forskning på området. I kapitel 3 och 4 presenteras material och metod, och beskrivningar ges av hur jag samlat in och tolkat det material som senare analyseras. Svaren på forskningsfrågorna avhandlas i kapitel 5 genom analyser av lärares och elevers beskrivningar av respons, och de skillnader som framkommer mellan de tre skolorna. Det empiriska materialet analyseras utifrån det teoretiska ramverket som presenterades i avsnitt 2. Analysen är uppdelad i tre tematiska avsnitt som motsvarar de tre första forskningsfrågorna. Avslutningsvis sker en diskussion i kapitel 6 som besvarar studiens fjärde och sista forskningsfråga och blicken riktas framåt genom att presentera vidare forskning på området.

## 2 Teoretisk bakgrund

Vad är respons och varför använder man det som strategi för elevers skrivutveckling? I föreliggande kapitel, vilket utgör uppsatsens teoretiska del, redogör jag för dessa frågor utifrån delar av den forskning som hittills bedrivits på respons och skrivutveckling. Först definieras och avgränsas begreppet respons, och sedan diskuteras varför responsarbete behövs ur ett forskningsperspektiv. Därefter redogör jag för de olika utmaningar som finns med responsarbete.

### 2.1 Vad är respons?

Nationalencyklopedin definierar respons som ett *svar* (Nationalencyklopedin, 2019). I denna uppsats definieras respons som den speciella kommunikation som uppstår när läraren ger eleven återkoppling efter att eleven skrivit något. I litteraturen förekommer många olika begrepp som motsvarar min beskrivning av fenomenet respons, till exempel *feedback*, *stöttning* och *gensvar*. Responsen kan vara både muntlig och skriftlig från lärarens håll, men den bör alltid innehålla ett svar och en reaktion på det eleven skrivit och dennes språkproduktion.

Jag kommer använda mig av begreppet respons och syfta på det skrivna. Jag utgår ifrån ett helhetsperspektiv på respons, vilket innebär att respons i denna uppsats betyder att inkludera det globala som innehåll och organisation, och lokala/språkliga aspekter som ordval, interpunktion och stavning (Jakobson 2019:4). Se nedan.

Respons sätts i relation till begreppet *skrivprocess* och den pedagogiska modellen *processororienterat skrivande*. Under skrivprocessen är det naturligt att man genom respons bearbetar sin text i flera versioner. Processororienterat skrivande går ut på att texter som skrivs i skolan ska vara ett resultat av både en inre och en yttre process. Det ska finnas en vilja hos eleven att uttrycka sig om något. Genom att eleven skriver lär hon sig att skriva, och genom respons och bearbetning får eleven förståelse för textens kommunikativa sida. Förespråkare för det processororienterade skrivandet ser skrivandet som erfarenhetsbaserat och att skrivandet har mottagare. Lärarnas uppgift ska vara att skapa förutsättningar för elevernas vilja att skriva och att hjälpa eleverna att bli personligt involverade i sitt skrivande (Parmenius Swärd, 2008:33f).

Løkensgard Hoel (2001) fastslår i sin bok *Lärande genom responsgrupper* att den röda tråden i ett skrivprocessarbete är språkutveckling genom samarbete. Genom arbete med responsgrupper i klassrummet ges förutsättningar för att texten ska ha naturliga mottagare och det ökar elevers mottagarmedvetenhet. Den naturliga skrivsituationen är förebild för det processororienterade skrivandet. Hon presenterar responsgrupper som en relativt ny metod (2001)

och skriver att den bygger på en processororienterad skrivpedagogik. Den processororienterade skrivpedagogiken handlar om att texter växer fram och bearbetas i dialog mellan lärare och elever, samt mellan elev och elev i så kallade responsgrupper. Det handlar om ett arbetssätt för respons i vilket eleverna aktivt och tillsammans med läraren tolkar, omskapar och utvecklar texter, vilket resulterar i ett gemensamt författarskap mellan läsare och skrivare (Løkensgard Hoel, 2001).

Respons handlar om att ge återkoppling på hur eleven kan uppnå en högre kunskapsnivå, och för läraren betyder det att finna elevens närmsta utvecklingsnivå. Vygotskij (1978) skriver att ”Det som ett barn kan göra med lite hjälp idag kan det göra själv imorgon.” (Vygotskij, 1978:87). Med det menar han att eleven ska utmanas att tänka och handla utöver sin förmåga, utöver elevens redan uppnådda utvecklingsnivå, vilket Vygotskij kallar *Zonen för närmaste utveckling (ZPD)*. Zonen visar på avståndet som finns mellan nivån av självständigt agerande och den möjliga nivån som kommer ur kompetent ledning. I *ZPD* spelar stötningen den avgörande rollen för lärande (Vygotskij, 1978:87), (jmf Skolverket, 2018:2f).

Strömquist (2007) skriver att respons är en utmärkt skrivstrategi och ett verktyg som fungerar bra för att få skribenten uppmärksam på skrivandets konst. Målet med respons bör enligt henne vara att få eleverna till att bli självständiga skribenter, vilka tids nog klarar av salstentor och nationella prov utan stöd (2007:40). Det Strömquist skriver om handlar om att hålla upp och stötta eleven tills den klarar av att stå på egna ben.

*Stöttning*, även kallat *scaffolding*, myntades av Bruner (1983) och beskriver den vägledning som sker i nybörjare-expert-interaktioner. *Stöttning* är det stöd som succesivt dras undan och avtar i takt med att förmågan till självständigt agerande utvecklas. I skolsammanhang är det läraren som stöttar eleverna till utveckling av nya begrepp och kunskaper (Bruner, 1983). Bruner (1983) var influerad av Vygotskij och den sociokulturella teorin, där lärande ses som primärt socialt och sker i samspel med andra sociala aktiviteter där någon typ av stöd eller verktyg utifrån finns med. Individens kunskaper utvecklas därmed succesivt över tid. För att individen ska kunna agera självständigt krävs förebilder, modeller och stöd. Utvecklingen sker sedan genom upprepat deltagande i målinriktade sociala aktiviteter där språket och interaktionen spelar en avgörande roll (Vygotskij, 1978:87).

Enligt Strömquist och Løkensgard Hoel är responsgivning och responsgrupper goda verktyg vid dessa målinriktade sociala aktiviteter, och ger den *stöttning* som krävs genom att responsgrupper är det sociala stödet, och kunskapsutvecklingen sker i interaktion med andra samt med lärarens goda förebilder och modeller som stöd.

## 2.2 Respons i arbetet med skrivutveckling

I forskning på området presenterats många olika metoder och modeller för att ge respons på elevers texter. Jag kommer här att presentera några av dem.

Krashen (1984) visar i sin forskningssammanställning att respons som ges på en slutprodukt inte får någon effekt, eftersom eleven inte själv bearbetar sin text efter att den skickats in. Om responsen istället ges under skrivprocessen kan den leda till ett utvecklat skrivande. För att responsen ska vara utvecklande för eleven krävs det därför att responsen ges på textutkastet och att läraren har tänkt efter hur responsen ska ges och när i processen som den ska ges (1984:11).

“The research suggests that feedback is useful when it is done during the writing process, i.e. between drafts. It is not useful when done at the end, i.e. comments and corrections on papers read at home and returned to students.” (Krashen,1984:11).

Krashens resonemang visar på vikten av att eleverna är tvungna att få tillgodogöra sig kunskap om skriftspråkighet tillsammans med andra vuxna och elever. För att eleverna ska kunna utvecklas som tänkande individer, skribenter och läsare behövs därför ett processinriktat perspektiv på skrivande (Krashen,1984:10ff).

Processinriktat skrivande är enligt Tjernberg (2016) att eleven är delaktig i samtliga faser i skrivprocessen. I insamlingsfasen ska eleven därför vara med och samla in underlaget som sedan ska leda till produktion av text. Läraren kan inspirera eleverna med några utvalda texter, men ska inte ge allt underlag till dem. Eleven organiserar sedan underlaget och gör en disposition. Eleven skriver sedan sin text så grammatiskt korrekt som möjligt och går in och ut ur sin text under hela skrivprocessen, så att hen får vara både läsare och skribent av texten. Eleven ser sina utkast som formbara och bearbetning sker därför som en naturlig del i processen. Läraren har vägledande samtal med eleven och där blir kamratrespons en viktig del i skrivprocessen, eftersom det stimulerar delaktighet och engagemang för funderingar och kunskaper. Tjernberg menar att detta förfaringssätt blir till en större helhet och att processinriktad skrivundervisning blir till något större eftersom skrivprocessen synliggörs både för lärare och elever (Tjernberg, 2016:13).

Föreliggande uppsats gör inte någon skillnad på respons och den formativa bedömningen, utan sätter likhetstecken mellan de båda, då Hattie (2014) skriver: ”Den grundläggande premissen är att alla elever bör utbildas på sätt som utvecklar deras sätt att bedöma sitt eget

lärande.” (Hattie, 2014:171). Hattie betonar att lärare ofta tar besluten och gör bedömningarna åt eleverna. Istället borde bedömningens viktigaste funktion vara att stödja lärandet och ge återkoppling åt eleverna, som gör att eleverna själva kan bedöma sitt eget lärande. Enligt Hattie (2014) borde eleverna utifrån formativ återkoppling om vart de är på väg, hur de ska komma dit och vad som kan bli nästa steg, utveckla förmågan att agera mer självständigt och att bli självbedömare till sina egna texter (Hattie, 2014:171).

Hatties (2014) resonemang påminner i stor utsträckning om Krashens (1984) ovan. Hattie (2014) lägger till att samarbete mellan lärare och elev är ett aktivt samarbete och när elever deltar aktivt i sin egen bedömning lär de sig känna igen och förstå viktiga idéer och att tillämpa nytt lärande som eleverna kan använda på olika sätt och i olika situationer (Hattie, 2014:171). Hattie (2014) skriver följande:

Elever som har utvecklat sin bedömningsförmåga är bättre på och mer motiverade att hämta, tolka och använda information från kvalitetsbedömningar på sätt som bekräftar eller vidareutvecklar deras inläring. Det är så formativ bedömning fungerar. (Hattie, 2014:171).

Hatties (2014) tes att elever blir bättre på att tolka kvalitetsbedömningar efter att de utvecklat sin egen bedömningsförmåga är också anledningen till att respons och bedömningsförmågan är viktiga för den svenska skolan. Skolverket (2011) skriver att eleverna genom självbedömning börjar reflektera över kvaliteten på sitt eget arbete och att det stärker elevens eget lärande (Karlsson & Grönlund, 2011:22).

I Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* skriver Blomström & Wennerberg (2018) att självbedömning ses som en del av begreppet självstyrning, och att självstyrning bidrar till självständighet, självkontroll och självdisciplin för eleverna. Eleverna blir därefter duktigare på att bedöma, planera och ta eget ansvar för sitt eget lärande. Skolverket (2011) menar att formativ bedömning kan bidra till att eleverna utvecklar strategier för självstyrning. I skolans mål ingår det att eleven utvecklar och tar ett större ansvar för sina studier och utvecklar sin förmåga att själv bedöma sitt resultat (Karlsson & Grönlund, 2011:22).

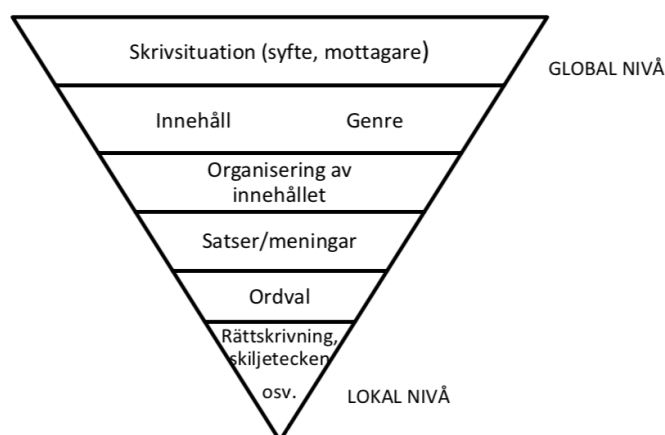
Løkensgard Hoel (2001) har genomfört ett forskningsprojekt baserat på responsgrupper och skrivundervisning. Hennes centrala slutsatser är att responsgrupper utgör en verklig möjlighet till lärande genom synliggörandet av förebilder. När eleverna arbetar med texterna och de förebilder texterna skapar, hjälper detta arbete till i elevernas utveckling av både text- och bedömningskompetens. Dessa kompetenser och förmågor är i sin tur till stor hjälp vid

elevernas eget skrivande. Genom responsarbetet lär sig eleverna också ett metaspråk för att bearbeta texter, där passiva kunskaper blir aktiva genom att de blir mer tillgängliga (2001).

Hoel (2001) skriver om texters olika nivåer i relation till lärares responsarbete. Hon skriver att textbearbetning kräver mental kapacitet på flera plan, att det är komplext och att det kräver skiftande kognitiva delprocesser. Skrivandeprocesser omfattar olika kognitiva plan beroende på vilka aspekter av texten som bearbetas. Textarbete på lokal nivå kräver detaljnivå, vilket omfattar rättstavning och användning av skiljetecken. Textarbete på global nivå handlar om abstrakta företeelser som syfte och formalitetsnivå. Nivåerna beskrivs enligt Hoel som hierarkiska, och den globala nivån är mer krävande. Stavning, syntax och andra språkdetaljer inom den lokala nivån är mer konkreta och kräver därför mindre tankemöda.

Hoel menar att det är svårt att fokusera på flera nivåer samtidigt. Eftersom den globala nivån kräver mer tankemöda menar hon att det därför lätt sker en *nedglidning* till lokala nivåer. Vid en nedglidning hamnar koncentrationen på ord- och satsnivå, vilket betyder att osäkra skribenter lägger mer kraft på den lokala nivån. Resultatet blir att den globala nivån får mindre uppmärksamhet. Det krävs också mer energi att gå från den lokala nivån till den globala eftersom man då istället för att fokusera på detaljer måste rekonstruera hela texten (Hoel, 2001:29f). Hoel har utarbetat en modell benämnd *Texttriangeln* vilken presenteras i Figur 1. Modellen har behandlats av många forskare på området respons, däribland Hillocks 1987; Dysthe 2011; Skolverket 2018.

Figur 1. Texttriangeln för responsgivning enligt Hoel (Hoel, 2001:28)



Figur 1. En figur över relationen mellan den globala och den lokala nivån på text som visar att man bör starta en skrivprocess i den globala nivån, för att sedan fortsätta med den lokala nivån. Den globala nivån innebär att fundera över skrivsituationen, vilket innebär syfte, mottagare och innehåll. Den lokala innebär ordval, rättstavning och användning av skiljetecken.

Hoel (2001) fastslår att det är pedagogiskt motiverat att börja skrivprocessen i den övre delen av triangeln för att sluta i den nedre delen. Lärare bör därför ge respons på den globala nivån först, för att sedan mot slutet av skrivprocessen ge respons på den lokala nivån, allt för att undvika att eleverna gör en för tidig *nedglidning* i Texttriangeln. Texttriangeln framhåller därmed vikten av att ge rätt typ av respons (Hoel, 2001:30). Olsson Jers (2010) har i sin forskning kring respons inom både tal och skrift, visat på att lärare tenderar att glida nedåt i sin responsgivning (Olsson Jers, 2010)

I avsnitt 1.1 *Problemområde* ovan nämndes artikeln *Responsstrategier och verktyg* av Blomström & Wennerberg (2018), och i den ger författarna ett antal verktyg för respons. I följande stycken redogör jag för några av dem. Texttriangeln är det verktyg för respons som får mest utrymme i artikeln. Enligt författarna synliggör Texttriangeln behovet av att röra sig mellan den lokala och den globala nivån i texten, och att man konstant rör sig framåt och bakåt i texten. Författarna menar att Texttriangeln därför borde användas som mall för eleverna vid textskrivning då den kan medvetandegöra för eleven hur läraren ger respons, och underlätta elevens eget skrivande genom att medvetandegöra hur texten rör sig uppåt och nedåt, men också hur eleven rör sig framåt och tillbaka i sin egen text.

Enligt Blomström & Wennerberg (2018) visar texttriangeln också likt Hoels (2001) resonemang ovan, att skrivande innebär att fokusera på flera olika nivåer samtidigt, och att eleverna därför rör sig mellan samtliga nivåer under hela skrivprocessen (Skolverket, 2018:6). Blomström & Wennerberg (2018) skriver vidare att *texttriangeln* också kan användas som responsmall vid responsamtal, samt som loggbok. Ytterligare verktyg för loggbok kan vara Hattie och Timperlys modell (2007) feed up, feed back och feed forward. Modellen innebär att skriva ned och ge svar på frågorna: Vart är jag på väg? Hur går det för mig? Och vilket är mitt nästa steg? (Skolverket, 2018:6). Därefter tar författarna upp Hoels (2001) tre olika typer av fokus vid respons: Läsar-, kriterie- och skrivarfokuserad respons. Denna kan användas som mall för responsamtal mellan elever men då bör eleverna få koncentrera sig på ett fokus åt gången, samt få hjälp av läraren vid planeringen av responsen så att den blir tydlig (2018:10). Det sista verktyget som tas upp är kamratrespons, och författarna poängterar att denna strategi kräver tydliga regler och ramar. De framhåller också att kamratrespons innebär ett omfattande förberedelsearbete från lärarens sida, men att det kan bidra till att elever lär av varandra och utvecklas som skribenter och läsare (2018:11).

Sammanfattningsvis har artikeln *Responsstrategier och verktyg* (2018) behandlat olika perspektiv på respons, exempel på verktyg för responsgivning och stöd för elevers skrivutveckling. Det konstateras att respons bör vara konstruktiv, selektiv och fokuserad och



att läraren bör använda goda textförebilder och mallar i sin undervisning. Blomström & Wennerberg (2018) understryker slutligen motivet till artikelns uppkomst, att det i ämnesplanen för svenska (Lgy 11) framgår att eleverna ska ges möjlighet att värdera sina egna och andras texter samt att bearbeta sina egna texter efter råd från andra. Författarna knyter detta till elevers skriftspråksutveckling genom formativ bedömning och återkoppling på text (Skolverket, 2018:1).

Strömquist (2007) skriver att det finns många teorier om hur elever ska utveckla sitt skrivande. Hon beskriver att det förr var negativt med ramsättning och normering men att ett skifte skett så att detta nu ses som positivt (Strömquist, 2007:154). Strömquists teori om en framgångsrik skrivprocess innebär ett processorienterat perspektiv, till skillnad från ett produktorienterat perspektiv. Läraren måste se till hela processen, vara ett stöd för eleven och ge respons i samtliga av skrivprocessens faser, inte endast i slutversionen av texten (Strömquist, 2007:49). Skrivprocessens faser kallar Strömquist för förstadiet, skrivstadiet och efter- och bearbetningsstadiet. I denna uppsats fokuseras efter- och bearbetningsstadiet samt responsens roll under denna fas.

Strömquist (2007) kopplar ihop respons med efter- och bearbetningsstadiet och drar paralleller till retorikens fas emendatio. I retorikens fas emendatio är det kamratbearbetning, utveckling, korrigerande och redigering av varandras texter som fokuseras. Denna form av respons är värdefull enligt Strömquist och hon betonar att skolan borde bedriva undervisning på detta sätt i mycket större utsträckning än vad den nu gör (2007:39). För att få till en bra skrivutveckling bör skrivregler behandlas i efter- och bearbetningsstadiet för att inte hämma elevens kreativitet för tidigt i skrivprocessen (2007:99). Strömquist betonar också att aktuell forskning visar på att skrivlust och självförtroende i skrivande, gynnas av språkliga kommentarer från andra.

Respons i arbetet med skrivutveckling innefattar därmed många olika metoder och modeller för att ge respons på elevers texter. Det har konstaterats att respons ska ges under skrivprocessen för att den ska ha effekt, samt att eleverna behöver arbeta mer med respons för att utveckla självbedömning. Elever som utvecklat sin egen bedömningsförmåga blir sedan bättre på att tolka kvalitetsbedömningar, vilket stärker elevernas eget lärande. Skolverket har sammanfattat några verktyg och strategier som de tycker är behjälpliga i arbetet med skrivutveckling och Texttriangeln framstår som viktigast.

### 2.3 Utmaningar och problem med responsarbete

I forskningen förekommer också diskussioner om problem och utmaningar med att arbeta med respons, och flera av de arbetssätt som lyfts i föregående avsnitt visar sig vara svåra att implementera i en undervisningsverklighet. Nedan redogör jag för några av de tankar som forskare beskriver om de utmaningar som de ser med responsarbetet.

Strömquist (2007) är inte endast positiv till responsarbete. Den risk som hon ser med arbetssättet är att det kan utmynna i en felaktig tro hos elever kring vad skrivandet i skolan går ut på. Hon hävdar att eleverna är av uppfattningen ”Ju fler utkast/versioner, desto bättre” (2007:39) Arbetssättet respons blir då endast en metod att tillämpa genom ideliga omskrivningar, inte en del i en hel skrivprocess (2007:39f).

Hoels (2001) undersökning fastslår att det finns en utmaning i den slitsamma skolvardagen som sätter sina praktiska ramar för eleverna. Eleverna har andra arbetsuppgifter och en tidsnöd som gör att eleverna inte får ut det optimala av en text. Hoel skriver att eleverna ofta får kompromissa mellan det praktiskt möjliga och det ideala. Eleverna hon intervjuade berättade att de fick bra responser i sina responsgrupper, men att de inte har tid att bearbeta dem (Hoel, 2001:221f).

Hattie (2014) understryker vikten av att få eleverna att lära sig hur de ska söka och ta emot återkoppling om vart de är på väg och hur de ska komma dit, samt vad som är nästa steg. Det handlar om hur kraften i återkopplingen kan och ska optimeras, och han menar att det finns mycket kvar inom detta området att forska på. Hattie framhåller att återkoppling är den mest kraftfulla påverkansfaktorn för prestation, men att denna påverkan samtidigt är den mest varierande (Hattie, 2014:181).

Lempeä (2008) har utfört en studie om elevrespons på gymnasiet, som fokuserade elevernas syn på respons. I studien framkom att eleverna tyckte att respons var ett krävande arbetssätt. Anledningen var att det krävdes dels att eleverna har tillräcklig kunskap om responsarbete, dels att lärarna hjälpte eleverna att utveckla denna kunskap (Lempeä, 2008:35).

I en annan svensk studie av Norberg Brorsson (2007), som genomfördes i grundskolans årskurs 7 och 8 ges en inblick i hur lärarna använde respons i skrivundervisningen. Studien visade bland annat att lärarrespons på elevtexter var både läsarfokuserad och kriteriefokuserad. Läsarfokuserad respons handlar om den subjektiva uppfattningen som läsaren får av texten och kriteriefokuserad respons om att bedöma en text utifrån förutbestämda kriterier som texten i färdigt skick kommer att bli bedömd efter (Norberg Brorsson, 2007).

Bergman-Claeson (2003) visar i sin rapport på att det föreligger skillnader i gymnasielärares skriftliga respons. Dessa beror enligt henne på att lärarna har olika personligheter och att det finns skillnader i hur respons ges då elever och skolor innehar olikheter. De tre lärarnas arbetssätt var olika på så sätt att de har olika syften med sin respons samt att de fokuserade på olika saker i sin återkoppling (2003:99f).

Jakobson (2019) kommer i sin avhandling fram till att lärarna anser att de bakomliggande problemen med respons är att det fanns en diskrepans mellan hur lärarna önskar ge respons och hur de faktiskt får möjlighet att ge respons. Skillnaden ligger i tidsbrist men också i kommunikationsproblem (Jakobson, 2019:95).

I Skolverkets artikel *Responsstrategier och verktyg* fastslår Blomström & Wennerberg (2018) att skrivundervisningen i gymnasieskolan kan skilja sig åt mycket mellan olika lärare. De drar slutsatsen att responsarbetet varierar beroende på vilken syn läraren har på skriftspråk och på elevers skrivutveckling. De rekommenderar att lärare reflekterar över vilka faktorer som kan påverka hur man själv styr sin egen undervisning, vilka val man gör samt varför man gör dessa val (Skolverket, 2018:1).

Enligt Blomström & Wennerberg (2018) fungerar respons som ett stöd för elevens skrivutveckling genom att läraren identifierar vad elevens nästa utvecklingssteg är, visar vad som förväntas av eleven och hur hen ligger till i förhållande till målen. Författarna utgår från den sociokulturella synen på lärande och språkutveckling, och tar stöd i Vygotskijs teori om *ZPD* och Bruners teori om *stöttning* (1983), (se avsnitt 2.1). Utgångspunkten är att respons kan ges i olika situationer och ha olika fokus.

En övergripande utmaning med responsamtal och kamratrespons som Blomström & Wennerberg (2018) identifierar är att elever kan uppleva det som ansiktshotande att ge och ta emot respons. Hoel (2001) har visat att eleverna kan ta till strategier för att undvika obehag och olustkänslor vid respons. Eleverna kan då ta till strategier för att modifiera kritiken och förstärka det positiva, om detta sker blir responsen inte givande. Lärare bör enligt Blomström & Wennerberg (2018) undvika ansiktshot genom att samtala med eleverna om att vara öppna för kritik och att ge eleverna insikt i responsarbete. Lärare kan också sätta upp ett antal ramar för responsgivningen och inviga eleverna i detta arbetssätt för att minimera risken för ansiktshot (Skolverket, 2018:9). Rekommendationen från författarna är att läraren är främsta responsgivare och fungerar som modell för hur responsen bör utformas och framföras, samt att responsgrupper och kamratrespons fungerar bäst för mogna skribenter och responsgivare.

Blomström & Wennerberg (2018) tar även upp Andersen Bueies studie (2016) kring elevers uppfattningar om nyttiga och mindre nyttiga lärarkommentarer på elevtexter. Enligt

studien vill elever ha specifika kommentarer på den globala textnivån med kommentarer som är framåtsyftande och visar hur eleven bör arbeta vidare (Skolverket, 2018:3). De tar också upp Kronholm-Cederbergs doktorsavhandling (2009), vilken visar att elever inte alltid förstår sina lärares kommentarer. Responsen ska enligt eleverna vara tydlig och förklarande inte svepande och svårtolkad (Skolverket, 2018:7). Artikelförfattarnas slutsatser är att läraren bör använda modelltexter för att visa på hur man omarbetar en text efter respons. Läraren bör också följa upp hur eleverna har utvecklat sina texter efter respons.

Studierna som har presenterats ovan visar på risken med att eleverna kan komma att tro att arbetssättet respons endast är en metod där fler utkast och versioner är bättre än kvalité. Studierna tar också upp elevernas tidspress och att de inte alltid har tid att bearbeta responser samt att eleverna tycker att respons är ett krävande arbetssätt.

Studierna visar på att gymnasielärares skriftliga respons skiljer sig åt och att det beror på att lärarna har olika personligheter och att det finns skillnader i hur respons ges, på grund av att elever och skolor innehar olikheter. Studierna visar också på att lärares arbetssätt är olika genom att lärarna har olika syften med sin respons, samt att de fokuserar olika saker i sin återkoppling. Det finns en diskrepans mellan hur lärarna önskar att ge respons och hur de faktiskt ger respons. Denna skillnad ligger i tidsbrist men också i kommunikationsproblem.

### **3 Material**

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka hur arbetet med respons i gymnasieskolans svenskämne ser ut i praktiken och hur det arbetssättet förhåller sig till olika modeller för och teorier om responsarbete. Undersökningen genomfördes under hösten 2019. Materialet består av intervjuer med 3 gymnasielärare som alla undervisar i ämnet svenska. De arbetar på tre olika skolor och har på så vis tre olika undervisningsverkligheter. Materialet består också av intervjuer med 3 elevgrupper med 3-4 gymnasieelever i varje grupp, som samtliga läst kurserna Svenska 1 och Svenska 2. Nedan följer redogörelser och beskrivningar över det urval jag gjort.

#### **3.1 Studiens plats och deltagare**

Materialet som ligger till grund för analysen är dels tre individuella intervjuer med lärare, dels tre gruppintervjuer med 3-4 elever i varje grupp, totalt tio elever. Urvalet av informanter är medvetet gjort eftersom de lärare och elever som deltar i undersökningen representerar tre olika skolor och tre olika slags gymnasieprogram.

Skolorna valdes ut på grund av att de representerar tre olika undervisningsverkligheter. Det handlar om tre typer av skolor med olika program, olika huvudmän och olika kommuner. Det är därför rimligt att anta att skolorna har skilda förutsättningar. Skola 1 är en privat högskoleförberedande gymnasieskola och den ligger i en stor kommun. Skola 2 är en kommunal yrkesförberedande gymnasieskola och ligger i en mellanstor kommun. Skola 3 är en kommunal yrkes- och högskoleförberedande gymnasieskola i en liten kommun. Det är relevant att undersöka och jämföra just dessa skolor då de kan sägas stå för tre olika undervisningsverkligheter, likheter och skillnader blir därmed tydliga vid en jämförelse av dessa tre skolor.

Urvalsprocessen var kriteriebaserad (Christoffersen & Johannessen, 2015), eftersom lärarna skulle uppfylla mina krav om att skolorna skulle vara olika, och ha olika undervisningsverkligheter. Kriteriet var också att lärarna skulle vara legitimerade svensklärare och undervisa inom kurserna Svenska 1 och Svenska 2.

Urvalet av informanter för elevintervjuer gjordes efter lärarnas tillåtelse och i samband med lärarnas lektioner i svenska. Christoffersen & Johannessen (2015) skriver att vid kvalitativa undersökningar är utgångspunkten för urvalet inte representativitet utan ändamålsenlighet (Christoffersen & Johannessen, 2015:54). På grund av detta kan informanterna i denna studie inte sägas vara representativa för hela Sveriges skolverksamhet, men jag har ansett att ett urval om tretton informanter är tillräckligt brett för att besvara studiens

frågeställningar och uppnå mättnadspunkt. Stöd för detta ligger i att Kvale & Brinkmann skriver att: ”Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du behöver veta.” (Kvale & Brinkmann, 2014:156). En studie behöver därför så många informanter som det krävs för att nå en mättnadspunkt där ytterligare intervjuer inte tillför ny kunskap (Kvale & Brinkmann, 2014:156). Nedan följer en förteckning över samtliga skolor och informanter:

*Tabell 1. Intervjuer: 13 informanter á 6 intervjuer*

	<b>Informanter</b>		
Skola	Skola A	Skola B	Skola C
Intervju	Lärare A (7 år)	Lärare B (10 år)	Lärare C (18 år)
Gruppintervju	Elevgrupp A	Elevgrupp B	Elevgrupp C
	Elev A, Elev B och Elev C (Ek)	Elev D, Elev E, Elev F och Elev G (El-)	Elev H, Elev I och Elev J (SH)

Lärare A undervisade i kurserna Svenska 1 och Svenska 3, och har under föregående termin undervisat i svenska 2. Hon har totalt 7 års erfarenhet som svensklärare, varav 3 år som yrkesverksam legitimerad lärare. Lärare B undervisade i kurserna Svenska 1 och Svenska 2 samt SvA. Hon har 10 års erfarenhet som legitimerad gymnasielärare och har även läst 1 år till specialpedagog. Lärare C undervisade i Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3 och har varit legitimerad lärare i 18 år. Hon utbildade sig först till lärare för årskurs 4-9, och kompletterade sedan till gymnasielärare.

Elevgrupp A består av 3 elever som studerar ekonomiprogrammet med inriktning juridik och marknadsföring på en högskoleförberedande gymnasieskola. De går i årskurs 3 och har läst Svenska 1, Svenska 2 och har precis börjat på kursen Svenska 3.

Elevgrupp B består av 4 elever som studerar på el- och energiprogrammet på en yrkesförberedande gymnasieskola. De går i årskurs 2 och har läst svenska 1 och håller nu på med kursen Svenska 2.

Elevgrupp C består av 3 elever som studerar det samhällsvetenskapliga programmet med inriktning beteendevetenskap på en yrkes- och högskoleförberedande gymnasieskola. De går i årskurs 2 och har läst Svenska 1 och börjat på kursen Svenska 2. Samtliga lärare och elever är därmed väl förtrogna med kursen Svenska 1. En av elevgrupperna har föregående termin läst Svenska 2, och de andra två elevgrupperna håller på med Svenska 2 under denna termin.

## 4 Metod

Föreliggande uppsats undersöker responsarbete och skrivutveckling på gymnasieskolan genom intervjuer med lärare och elever. Syftet med denna studie är att undersöka hur arbetet med respons i gymnasieskolans svenskämne ser ut i praktiken och hur det arbetssättet förhåller sig till olika modeller för och teorier om responsarbete. Jag undersöker och jämför därför vilka tankar om respons och responsarbete som framträder hos skrivandets aktörer, lärare och elever, och på vilka sätt dessa tankar skiljer sig mellan olika aktörer. Metoden är kvalitativ då utgångspunkten ligger i de undersökta perspektiv och idéer kring området. I avsnittet presenteras vald metod och utformningen av de två intervjuguiderna, samt metoddiskussion och forskningsetiska överväganden.

### 4.1 Intervjuer

Jag valde att genomföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer med lärarna, och semistrukturerade gruppintervjuer med eleverna. Tidigt i processen fattade jag beslutet att låta intervjuerna med lärarna ske enskilt och att elevintervjuerna skulle ske i grupp. Jag byggde detta beslut på att enskilda intervjuer ger en högre nivå av anonymitet, och att lärarna därför kan bli mer villiga att dela med sig av sina tankar om deras sätt att arbeta med respons (Kvale & Brinkmann, 2014). Elevinformanternas upplevdes däremot som mer öppna att dela med sig av information om de intervjuades i grupp och fick diskutera de olika frågorna för att komma fram till ett meningsutbyte. Tanken var också, att som Kvale & Brinkmann (2014) skriver, skapa en tillåtande atmosfär som genererade att deltagarna gav uttryck för egna personliga åsikter inom ämnet. Målet var således inte att nå samförstånd eller att finna en lösning utan att få fram olika uppfattningar om ämnet (Kvale & Brinkmann, 2014:191).

Elevinformanternas upplevdes också kunna känna en stark asymmetri i maktförhållandet mellan intervjuare och informant. Obalansen skulle upplevas starkare vid enskilda samtal, därför föll valet på gruppintervjuer som metod för elevintervjuerna. Eftersom eleverna kommer från samma klass och befinner sig i en för deltagarna bekant miljö, var förhoppningen att gruppintervjuerna skulle upplevas tryggt.

Två intervjuguides utarbetades utifrån Christoffersen & Johannessens (2015) beskrivning av den semistrukturerade intervjumetoden, se bilaga 1 och 2 (Christoffersen & Johannessen, 2015:84f). Intervjuguiderna bestod av ämnen och frågor kategoriserade under olika teman, och frågorna formulerades så att informanternas skulle kunna ge sin egen bild av ämnet. Jag använde mig av intervjuguiderna under samtliga intervjuer. Innehållet var inte bundet till att ske i någon

viss ordning, vilket är att föredra enligt Kvale & Brinkmann (2014), då man på detta vis möjliggör för att på djupet belysa fenomen i olika individers sociala verklighet och går på djupet på deras uppfattningar och perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014:173ff). Samtliga intervjuer genomfördes i avskildhet på skolorna, och intervjuerna med eleverna gjordes under lektionstid i grupprum. Samtliga intervjuer spelades in med mobiltelefon och varade mellan femton och trettio minuter.

Inspelningarna har i efterhand transkriberats i sin helhet. Jag valde att inte notera informanternas specifika uttal och tankepauser då det var innehållet i intervjuerna som jag sökte. Denscombe (2016) menar att transkribering kan se olika ut beroende av vad man söker. Det kan vara den exakta informationen eller den underliggande innebörden som forskaren söker (Denscombe, 2016:385), och jag sökte det innehållsmässiga och den underliggande innebörden, därav mitt val. Fokus var att göra texten läsvänlig och därför utfördes en skriftspråksnära transkribering. Materialet kodades sedan i ett första steg in i kategorier och i ett andra steg slogs kategorier ihop till teman för att göra materialet mer överblickbart. Christoffersen & Johannessen (2015) skriver att teman som återkommer i intervjuerna indikerar att just den idén delas av en större grupp, och forskaren kan känna en större tillit till idén än om den härstammar från en enskild intervju (Christoffersen & Johannessen, 2015:287). Repetitiva utsagor togs därefter bort och efter det var materialet mer överblickbart. Det som slutligen fick huvudfokus var de mest centrala citaten samt de avvikande åsikter som informanterna uttryckt. (Christoffersen & Johannessen, 2015:287)

## **4.2 Metoddiskussion**

Det empiriska materialet samlades in genom intervjuer av tre undervisande lärare och deras elever. Studien kan därför enbart visa vad dessa 13 informanter delger. Eftersom studien utgår från informanternas utsagor kan således begränsningar finnas i slutsatserna som dras. Studien var ute efter att på djupet undersöka lärarnas och elevernas perspektiv på och upplevelser av responsarbetet, vilket uppnåddes i studien. Jag anser också att det finns bredd i studien då intervjuerna skedde på olika skolor och informanterna hade olika mycket yrkeserfarenhet. Att urvalet är genomtänkt ger på så vis också validitet till studien, då validitet inte endast kommer ur antalet informanter.

Funderingar uppstod över reliabiliteten då jag upplevde att elevinformanterna vid flertalet tillfällen höll med varandra, vilket inte hade kunnat ske om elevintervjuerna istället hade varit enskilda. Eleverna hade då inte kunnat påverka varandras svar i lika hög grad. Samtidigt fanns det minst en diskussion i varje fokusgrupp där en elevinformant bröt sig fri från övrigas åsikter



och där djupare reflektioner och problematiseringar kring ämnet uppstod. Då studiens syfte var att ta reda på enskilda åsikter om respons och djupare reflektioner kring detta, upplevs studien inneha reliabilitet.

### **4.3 Etiska överväganden**

Under studiens gång gjordes ett antal etiska överväganden utifrån Vetenskapsrådets text (2017) *God forskningsed*. Eftersom människor var inblandade ställs särskilda etiska krav på undersökningen. De krav som följdes var informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Inför intervjuerna berättade jag för samtliga informanter att ingen annan skulle komma att ha tillgång till deras personliga information. Det gällde såväl namn, skola som stad och på så vis garanterades anonymitet. Vidare informerade jag om syftet med undersökningen och hur materialet kommer att användas, samt vilka som kommer att få tillgång till materialet.

Allt deltagande var frivilligt och informanterna fick information om att de hade möjlighet att när som helst avbryta intervjuerna, samt att låta bli att svara om de av någon anledning uppfattade någon fråga som olämplig. Det blev dock aldrig aktuellt då frågorna inte uppfattades som olämpliga av någon av informanterna. I samråd med berörda lärare och eftersom materialet inte upplevs inneha något känsligt ämne, togs beslut om att inte inhämta skriftligt samtycke från föräldrarna till eleverna.

Jag förklarade också att jag inte bedömde deras prestationer eller kvaliteten på verksamheten, utan att jag var ute efter deras tankar och erfarenheter kring responsarbete och skrivutveckling. Jag har därmed följt de fyra huvudkraven för god forskningsed från Vetenskapsrådet (2017).

## 5 Analys

I följande kapitel kommer uppsatsens empiriska material att analyseras utifrån det teoretiska ramverket som presenterades i kapitel 2. Analysen av lärarna och elevernas intervju svar är separerade. Lärarna behandlas i 5.1, elevgrupperna i 5.2, därefter sker en sammanfattning i 5.3.

### 5.1 Lärarnas svar

I det här avsnittet redogör jag för vad som kom fram under de enskilda intervjuerna med lärarna. Lärare A, B och C arbetar på tre olika gymnasieskolor och undervisar eller har undervisat i kurserna Svenska 1 och Svenska 2. För en utförligare presentation av lärarna se avsnitt 3.1 *Studiens plats och deltagare*. Avsnitt 5.1 är indelat i fyra underkapitel. De tre första underkapitlen motsvarar de tre första forskningsfrågorna och det fjärde är en sammanfattning av läraranalyserna.

#### 5.1.1 Vad är god respons?

Överlag menar samtliga lärare i studien att för att responsen ska vara god så måste den vara lättförståelig för eleverna samt tydlig, konstruktiv och selektiv. När lärarnas svar skiljer sig åt är det i liten utsträckning.

För lärare A handlar god respons om att hjälpa eleven vidare, att finna kunskapsluckan hos eleven och därefter finna ett sätt framåt för eleven så att eleven kommer vidare till nästa kunskapsnivå. Varje responstillfälle är för henne att fokusera på ett specifikt område som är aktuellt för eleven just vid detta tillfälle och att arbeta utifrån det. Jag tolkar det därför som att lärare A anser att god respons bör vara selektiv och konstruktiv enligt Strömquists (2007) teoretiska utgångspunkt för rättande av elevtexter (Strömquists, 2007:112).

Lärare C menar likt lärare A att god respons handlar om att sortera: om eleven har tio olika aspekter som behöver ses över så väljer hon ut tre aspekter som hon delger eleven. Responsen ska enligt lärare C också gå i linje med kunskapskraven och aldrig vara hennes egna åsikter, vilket jag menar innefattar den selektiva och konstruktiva aspekten av respons enligt Strömquist. Lärare C lägger också till att responsen ska vara kortfattad och direkt, och hon säger att hon: "Ger dem feedback som en present, en nyckel för att lyckas." (Lärare C).

Lärare C försöker dessutom alltid hitta specifika tips som passar till eleven och inte dränka dem i feedback. Det kan diskuteras utifrån Bruners teori om *Stöttning* (1983), att ge rätt mängd *stöttning* för att inte hamna i en bristdiskurs. Bristdiskursen handlar enligt Bruner (1983) om att man kan trötta ut eleven om man ger för mycket respons, i form av till exempel långa

och omfattande kommentarer på en och samma gång (Bruner, 1983). Och jag tolkar det som att lärare C genom sina uttänkta strategier ovan, menar att hon försöker undvika uttrötning och bristdiskurs hos eleverna genom att tillföra rätt mängd *stöttning*. Hon framhåller också att det är viktigt att eleverna förstår responsen. Lärare C fastslår att de annars inte har någon nytta av den. Eftersom Lärare A berättar att hon väljer ut ett specifikt område som är aktuellt för eleven just vid tillfället, tolkar jag det som att hon följer Bruners (1983) teori om *Stöttning*. Jag tolkar det därför som att Lärare A och C på grund av ovan resonemang har ett liknande synsätt på vad god respons är och de följer båda två Strömquists (2007) teori kring att responsen bör vara selektiv och konstruktiv, samt Bruners (1983) teori om *stöttning*.

För Lärare B är respons något annorlunda än för Lärare A och C, då lärare B inte tar upp eller pratar om aspekterna selektiv och konstruktiv respons. Enligt Lärare B är respons ett arbetsredskap som hon använder flitigt för att få eleverna att utveckla sina texter, och då menar hon inte främst att utveckla texten till att bli bättre utan till att bli längre. Lärare B menar att hon alltid ger frågeställningar till eleverna som de ska svara på för att utveckla sina texter, annars får hon in väldigt lite eller ingen text alls. Hon berättar att hon tror att detta har att göra med att det handlar om en yrkesförberedande skola. Lärare B ser på så vis god respons som en metod för att få till mer textmassa, och det skiljer sig åt mot Lärare A och C som främst är ute efter att uppnå en ny kunskapsnivå i elevernas texter. Som jag tolkar det ligger skillnaden i synen på den goda responsen i att Lärare B främst använder responsen som ett medel för att fylla ut textmängden, och inte alltid som ett medel för att nå högre kvalitetsnivå på det skrivna i texten.

Konsekvensen av detta blir ett mer produktinriktat sätt att använda respons på, jämfört med hur de andra lärarna använder respons. Lärare A och C pratar oftare och mer ingående om att responsen ska leda skrivandet framåt och att processen är viktig för helheten. De nämner också mycket oftare att de ger respons på den analytiska förmågan i elevtexterna. De arbetar med och kommenterar således mer den globala nivån i sina elevers texter än vad som framgår av Lärare B:s sätt att arbeta med och kommentera elevtexterna. Lärare B berättar att hon främst får kommentera den lokala nivån, och med det menar hon att hon fokuserar interpunktion, stavning och att få eleverna att skriva något, att lämna in något över huvud taget. Jag tolkar det därför som att Lärare B:s syn på respons kan förstås utifrån det traditionella perspektivet på skrivträning, vilket innebär att hon har ett produktinriktat fokus där slutprodukten ses som viktigast (jämför Teleman, 1979; Bergman-Claeson, 2003). Lärare A och C förstås utifrån det processorienterade perspektivet där skrivprocessen som helhet blir till något större. Den

synliggörs mer för eleverna och skrivprocessen ses som lika viktig som slutprodukten (Tjernberg, 2016; Strömquist, 2007; Skolverket 2011).

Ovan gjorde Lärare B ett antagande om att skolformen påverkar arbetssättet, då hon menade att eftersom hon arbetar på en yrkesförberedande skola har hon andra förutsättningar för val av metod för respons. Hennes antagande samt min tolkning ovan kring lärarnas skilda perspektiv på respons ger sammantaget ett stöd för att skolorna har olika förutsättningar för responsarbete. Antagandet togs upp i det inledande avsnittet av Blomström & Wennerberg (2018) där det fastslogs att skolor arbetar olika med respons och att det grundar sig i en subjektivitet hos varje enskild lärare, då lärarna ser olika på elevernas skrivutveckling och kunskapsnivå och utformar sin undervisning och återkoppling utefter detta.

Vidare tolkar jag det som att samtliga lärare indirekt i sina utsagor talar om Vygotskijs Zon för närmaste utveckling (1978), eftersom de berättar att de försöker finna tips som passar åt varje elev, de konstruerar frågor till elevtexterna och de ger exempelmeningar utifrån vad nästa steg kommer att bli för elevens utveckling. Allt detta sker också i enlighet med Løkensgard Hoels (2001) modell *texttriangeln*, och den tillhörande teorin om den lokala och globala nivån i texten. Oavsett av vilken anledning som de bedriver sin respons, så ser de till eleverna som enskilda individer och finner deras närmsta utvecklingszon (jmf Vygotskijs modell *ZPD*, 1978), och responsen används som metod för att bedriva skrivutveckling hos eleverna.

Samtliga lärare i studien är eniga om att god respons innebär tydlig skrivutveckling och synlig progression. Med det menar lärarna att responsen måste vara transparent så att eleverna verkligen förstår vad skrivutveckling handlar om, och att eleverna ser att de verkligen får till en progression i sina texter.

### **5.1.2 Arbetet med respons**

Lärarnas arbete med respons är likartat, men de har också utvecklat egna strategier för att få eleverna att utvecklas i skrift samt för att skapa motivation och förståelse för skrivprocessen. Det framgår av samtliga informanter att de tre lärarna använder sig kontinuerligt av respons, både av muntlig och av skriftlig sådan. Den muntliga responsen sker hela tiden, är knuten till undervisningen och är oftast kortare i jämförelse till den skriftliga. Den skriftliga responsen är längre, mer omfattande och sker alltid digitalt, då samtliga lärare skriver sina kommentarer direkt i elevernas datorskrivna dokument.

Lärare A har en strategi som hon tycker fungerar väl vid responsgivning. Det är att hon tvingar eleverna att rätta sina texter och skicka in dem igen, efter att de fått kommentarer av henne. Lärare B använder sig också av denna tvingande strategi, då hon berättar att lektionen efter eleverna fått lärarkommentarerna så ges det tid till bearbetning av dessa kommentarer. Hon menar att eleverna annars inte skulle bearbeta sina texter. Hon vill genom detta arbetsätt få fram en tydlig progression i elevtexterna.

Lärare A har enligt sig själv tagit strategin med tvingande till en högre nivå, då hon också utvecklat ett system där eleverna ombeds skriva ned hennes tidigare respons i det kommande provet, för att ha hennes feedback med sig under själva provtillfället och kunna använda sig av den under skrivningen. Hon tvingar dem då till att upprepade gånger bli påmind om hennes kommentarer och att använda dem. Jag tolkar det som att hennes förhållningssätt har att göra med att hon ser sina lärarkommentarer som en byggnadsställning som efterhand monteras ned, vilket återfinns i det Hattie (2014) och Bruner (1983) skriver om kring begreppet *Stöttning*, vilket redogjordes för i avsnitt 2.2. Denna tolkning bygger jag på att lärare A berättar att alla hennes elever kan få betyget A om de rättar sina texter efter hennes kommentarer, men att de måste lära sig förmågan att självständigt rätta sina texter utan hennes kommentarer, för att kunna få ett A i betyg.

Lärare C har en strategi som innefattar att hon lurar sina elever till att bearbeta och skicka in flera gånger. I det följande citatet beskriver Lärare C denna strategi:

De är aldrig färdiga och jag plockar gärna fram uppgifter som de har arbetat med tidigare. De får ofta bearbeta sin text två till tre gånger. I sin första utredande text som de får göra, då får de en inlämning och de tror att de är färdiga, sedan så skriver jag alltid att de måste komplettera och då gör jag på det viset att jag fokuserar på ett par tre områden som de får jobba mest med. Sedan skickar de in en gång till, och då går jag mer in och petar på detalj [...] och så får de fila på det och göra en sista inlämning. (Lärare C).

Hon berättar att det fungerar bra och att eleverna brukar uttrycka uppskattning när de går i trean och har vant sig vid arbetsättet. Det är tydligt i ovan citat att Lärare C innehar ett processorienterat synsätt på skrivutveckling och att hon försöker få eleverna att förstå att bearbetning är en stor del i skrivprocessen. Jag tolkar det också som att hon arbetar med texttriangeln på det vis som Hoel och Skolverket förespråkar, då hon kommenterar den globala textnivån först för att sedan på slutet gå in och kommentera på den lokala textnivån. Hon har

också på detta vis medvetet sett till så att eleverna får chans till bearbetning ett par gånger, vilket är en del i definitionen av ett processororienterat synsätt.

Lärare C berättar att hon har ytterligare en strategi som fungerar väl. Det är att hon uppmuntrar eleverna till att prova nytt, att eleverna ska försöka finna nya strategier som fungerar bättre för dem och deras skrivutveckling. Hon uppmuntrar också till att det får lov att bli "lite tokigt" när man provar nytt. Jag jämför detta med Hoels (2001) forskningresultat att när eleverna får testa sig fram och experimentera, så ökar lärovärdet ur ett pedagogiskt perspektiv (Hoel, 2001:213). Och det tycks enligt mig vara det som Lärare C är ute efter när hon vill att eleverna testat själva och finner egna sätt för bättre inläring.

Samtliga lärare har således goda strategier för att få eleverna att bearbeta respons. Lärare A har funnit strategier där hon genom tvång får eleverna att bearbeta sina texter, samt genom diskussioner om vikten av att använda och bearbeta sin respons får eleverna att inse vikten av responsen. På så vis stimuleras viss motivation i att eleverna får förståelse för varför de måste göra det de gör och varför det är av vikt och nytta för dem i framtiden. Det är likt lärare B då hon samtalar med eleverna om att hon inte vill att eleverna skriver på löpande band utan istället vill få dem motiverade till att skriva mera och att göra det av fri vilja och inte för att det finns en deadline. Lärare C bidrar till motivation genom att stimulera eleverna till kreativitet då de uppmanas att testa själva och prova nytt.

Processkrivning innebär att man låter skrivandet ses som en process och ett ständigt pågående skeende. Lärarna har olika uppfattningar om skrivandet som en del i en process. Lärare B uttrycker att hon inte vill få eleverna att känna att de skriver texter på löpande band, utan försöker att ge dem tid till att bearbeta och att diskutera nya lärdomar. Lärare B ser respons och skrivutveckling som en ständig progression och stegring. Hon ser det själv som en process, men säger inte rakt ut under intervjun att hon talar om det med eleverna: "Tanken är definitivt att det är en process men sen blir det intressant att se om eleverna uppfattar det så." (Lärare B). Hon ställer sig således själv funderad till om de förstår att hon ser på skrivandet som en process.

Lärare A och C talar om för eleverna att det är en process. Lärare C ger också alltid kommentarer på just de saker som hon bestämt ska vara med i nästa uppgift, då hon hela tiden har process och progression i åtanke. Hon planerar för progression genom att ha en tydlig övergång mellan sina uppgifter. Hennes planering börjar i enklare texter och övergår i de mer utmanande texterna. Läraren kan på så vis återkommande låta eleverna få öva och prövas mot uppgifterna och målen, vilket hon menar är nyckeln till framgång.

Respons är jätteviktigt, utan respons är det ja... Det är bara en livsnödvändighet i svenskämnet. De kan inte utvecklas om de inte får det. Det är klart att jag kan stå och undervisa och sedan så kan jag bara begära att de ska göra saker och sen kan jag bedöma allting som de gör, men jag vet inte riktigt hur de skulle utvecklas då. (Lärare C).

Lärare C värderar responsgivning högt eftersom hon beskriver det som jätteviktigt och en livsnödvändighet för svenskämnet, och hon anser att det är någonting som alltid måste ske i hennes undervisning.

### **5.1.3 Utmaningar med respons**

Lärare A tar upp att andra lärare på hennes skola ifrågasätter meningen med respons när eleverna ändå inte tar till sig den. Då menar lärare A att man måste få eleverna att förstå vikten av responsen.

Det känns som att vi alltid på APTn har diskussioner kring hur mycket och när och att vissa verkar tycka att det är mycket mer onödigt. ”De läser ändå inte den”. Okej, men då får du få dem till att läsa den! Tvinga dem då i så fall att läsa sin respons! Få dem att förstå varför de ska använda sig av den och varför det är viktigt att få responsen, för fattar dem inte det, kommer de inte bry sig. (Lärare A).

Lärare A uppvisar här ett starkt engagemang för responsens betydelse för elevernas inläring, och hon menar att utan förståelse hos eleverna är det ett verkningslöst arbetssätt. Jag tolkar det också som att läraren pratar om motivation, eftersom hon är ute efter en förståelse till varför eleverna ska uppbringa viljan till att göra något.

Det framgår av svaren i studien att samtliga av lärarinformanterna i största möjliga mån använder individuell skriftlig respons som arbetssätt. Samtliga påpekar att de anser att respons är ett verktyg som är behjälpligt vid skrivutveckling, men att de ibland inte har den tid som krävs för att bedriva individuell skriftlig respons i den mån de hade önskat. Problematiken som lyfts av lärarna kring detta arbetssätt är att det tar tid att konstruera individuella kommentarer åt varje elev, och att det ibland får bli copy-pastade kommentarer. Ur tidssynpunkt är det således problematisk med respons som arbetssätt.

Ett exempel på detta är att lärare A och C båda fastslår att respons alltid ska ske, men att det i slutändan blir till en arbetsbördefråga. De berättar att de ibland får skriva copy-paste kommentarer, eller en kommentar för varje betygsnivå, då de inte alltid hinner konstruera

exemplmeningar åt varje elev. De försöker dock prioritera att ge individuell respons eftersom de tror att det är då eleverna utvecklas som mest. Lärare A berättar att hennes skola har lite fler kurser än genomsnittet i kommunen och ser det som en av anledningarna till problematiken:

Man hinner därför inte alltid ge exemplmeningar. Tiden måste ges! Det måste ges tillbaka den professionen och man måste ta bort all onödig dokumentation, och ge oss tid att göra det vi brinner för, att skriva personliga kommentarer. (Lärare A).

Lärare B räknar också upp tiden som en faktor och berättar att det handlar om att göra sitt bästa med att hinna ge individuella kommentarer till alla.

Att jag faktiskt kan sätta mig ned med varje text och varje elev, att de får det och först kan läsa och rätta själva och sedan att vi kan gå igenom rad för rad. Det hinner man inte riktigt nu, det får man kanske göra ibland när man ser att de behöver extra hjälp. Drömscenariot är att jag haft den tiden med alla elever. Det är dock en utopi. (Lärare B).

Hennes sista tillägg, att det är en utopi, tolkar jag som en uppgivenhet och att det är en dröm som inte kan gå i uppfyllelse. En annan utmaning som lärare A tar upp är elevers otålighet gällande skrivande. Hon menar att de gärna avslutar och går vidare och detta ofta lite för snabbt. Här spelar förståelsen för processkrivandet in och är viktig för deras kunskapsutveckling, på så vis att de måste förstå att texter kan och får lov att ta tid:

Det är definitivt det vi redan varit inne på, att jag tvingar dem att titta på den och jag tvingar dem att göra om sin text och att vara inne aktivt i den. Jag tror att när man får dem att fatta att en text inte bara är någonting som man skriver på en lektion och sen aldrig mer ser, när man kommer in i den tankegången då har man vunnit jättemycket. Det är då det fungerar allra bäst. Men det är lite steg till dess, de vill gärna gå vidare. (Lärare A).

Samtliga lärare betonar också problematiken kring att de är rädda att döda kreativiteten bland eleverna genom deras respons. Lärare A säger att:

När man var ny och ville förändra världen så gav man kommentarer på allt, men då dödade man istället kreativiteten. De fick tillbaka sitt papper med all feedback och då lade de sig tillbaka på stolen och dignade av all feedback. (Lärare A).



Denna utmaning handlar om det Strömquist (2007) skriver om, som behandlades i avsnitt 2.2, att man kan hämma skrivutvecklingen om man kommenterar för mycket skrivregler i början av en skrivprocess, men det handlar också om att responsen måste vara selektiv. Jag tolkar det som att samtliga lärare följer Strömquists (2007) råd på området då samtliga lärare reflekterat kring utmaningen med att ge för mycket respons till eleverna. Den största utmaningen som lärarna tar upp är kamratresponsen. Lärare A uttrycker att hon övervägande ser hinder med kamratrespons:

[Jag använder] kamratrespons en del, önskar varje gång att det blev bättre än vad det blev. Om vi kategoriserar eleverna: de väldigt svaga, de i mitten och de väldigt duktiga. Där finns klassikern att byta mellan grupperna. De starka hjälper de svaga, då får de duktiga inte någon bra respons. Det landar i att kamratrespons blir av när det gäller muntligt efter tal, kort och positivt. För att skapa bra stämning i klassrummet och ge en boost för eleven. (Lärare A).

Hon definierar både felaktig respons och en svårighet att para ihop elever utifrån rätt kunskapsnivå, som bidragande faktorer till att det inte fungerar. Lärare C räknar upp samma faktorer som lärare A i sitt resonemang, då hon säger:

Drömscenariot hade varit att vi hunnit använda oss mer av kamratrespons, för jag gillar det egentligen men det är lite svårt när man har varierande kvalitet på grupperna, att då blir det alltid elever som får kamratrespons av ganska dålig kvalitet. Och ja vem väljer jag då ska ha den som inte lägger ned kraft och energi på uppgiften? Vem ska jag para ihop med den? Ska jag para ihop den med den svaga, eller de svaga med varandra eller starka med varandra? Det blir svårt! Jag skulle vilja använda mig av mycket mer kamratrespons men det är knepigt så nu mera gör jag det nästan uteslutande med de duktiga eleverna. För de duktiga de hinner ge varandra kamratrespons. All annan respons sköter jag! (Lärare C).

Kamratrespons ses på liknande vis av Lärare A och C då de båda nämner komplikationer med det och en önskan om att kunna bedriva det i större utsträckning, samt att de båda trots komplikationer använder det i viss utsträckning. Skillnaden ligger i att lärare C använder kamratresponsen på sina elever som är mer högpresterande, och att lärare A använder det efter att eleverna haft muntliga tal och då mer som en faktor för trivsel i klassrummet.

Lärare B tar inte upp kamratrespons under intervjun, utan beskriver som ovan nämnt att hon ger varierande kommentarer för att få in texter av eleverna. Hon nämner att hennes elever

inte går på ett studieförberedande program och att de ibland har svårt med att avsluta texter och skicka in dem. Jag drar slutsatsen att de inte arbetar med kamratrespons då hennes elever, elevgrupp B, generellt tycker att det är bättre med lärarkommentarer än kamratrespons, och att de också betonar att elever kan göra misstag.

## **5.2 Elevernas svar**

I det här avsnittet redogör jag för vad som framkom under gruppintervjuerna med eleverna. Elevgrupp A studerar på en högskoleförberedande skola, elevgrupp B på en yrkesförberedande skola och elevgrupp C på en yrkes- och högskoleförberedande skola. Samtliga elevgrupper är förtrogna med kurserna Svenska 1 och Svenska 2. För en utförligare presentation av elevgrupperna se avsnitt 3.1 *Studiens plats och deltagare*.

Avsnitt 5.2 är indelat i fyra underkapitel. De tre första underkapitlen motsvarar de tre första forskningsfrågorna och det fjärde är en sammanfattning av elevanalyserna.

### **5.2.1 Vad är god respons?**

Samtliga elevgrupper är eniga i att ärlighet och tydlighet är de viktigaste faktorerna för att responsen ska definieras som god, men de har olika syn på vad respons bör leda till.

I elevgrupp A, med elever från den högskoleförberedande skolan, säger samtliga elever att god respons är när det handlar om respons som är förståelig, och när responsen betyder en hjälp framåt i utvecklingen. Samtliga elever i denna grupp jämför också med ett betyg som de menar inte är en hjälp utan en gradering, medan respons ses som en hjälp och något mer utvecklande och framåtsyftande än ett betyg. Jag tolkar det som att Lärare A har en tydlig kommunikation till sina elever då de definierar god respons på samma sätt som sin lärare. Konsekvensen av denna upptäckt blir att eleverna har samma processororienterade perspektiv på skrivprocessen som sin lärare, då deras svar att responsen är formativ och framåtsyftande indikerar att de förstår vad det processororienterade skrivandet innebär.

God respons för elevgrupp B, från den yrkesförberedande skolan, är när de fått så pass mycket hjälp och respons att när de väl skickar in så är allt rätt. De menar att det viktigaste är att de lätt förstår responsen och vad de gjort fel, samt att de sedan får tid till att ändra och rätta sina fel och bygga om i texten. Elev F utvecklar detta: "När det är lätt att förstå vad man gjort fel, man kan bygga om och få tid att ändra [...] När man gör fel egentligen är det ju som man utvecklar exakt vad man gör fel." (Elev F). De tycker att läraren bör vara noggrann och de reflekterar över att det är då de lär sig. Elev G berättar att han upplever sin lärare som petig och

att det är någonting bra, för då vet han att han måste utveckla och ändra det som läraren kommenterar.

Svaret från elevgrupp B, som handlar om att god respons är när de har gjort allt rätt i en uppgift och därmed inte behöver bearbeta sin text mer, tolkar jag som en bekräftelse på att deras lärare, lärare B, innehar ett mer produktorienterat perspektiv. Dessa elever ser på respons som något som tar slut och att en text blir färdig, vilket är motsatsen till det processinriktade skrivandet där en text inte bara ska vara en slutprodukt, utan något som ska bearbetas många gånger och utsättas för råd och omarbetning. Elevernas syn på respons kan bero på att läraren anser att eleverna är färdiga efter att de producerat vad som enligt henne är tillräckligt med textmassa. Det kan också bero på hennes situation som sådan, det går inte för henne att ge respons om de inte skriver någonting, därför fokuserar hon att få dem att skriva och då blir flera omarbetningar, samt kommentarer om den globala nivån på texten automatiskt åsidosatt.

God respons inom elevgrupp C, från den yrkes- och högskoleförberedande skolan, är att de tycker att det finns en fördel i att alla individer ser olika på saker och ting. De tycker att man genom gemensamma diskussioner om uppgifter och både muntlig och skriftlig respons kan få hjälp på många olika sätt. Genom dessa diskussioner och den muntliga återkopplingen, hittar man också nya och mer specifika arbetssätt som passar en själv ännu bättre. Detta arbetssätt var något som Lärare C tog upp ovan, och att eleverna också nämner detta arbetssätt som något bra tyder på att de har en god kommunikation med varandra, eller i alla fall att läraren har lyckats förmedla sitt budskap. Eleverna berättar att detta arbetssätt är anledningen till att de tycker om att få respons från olika individer och menar att detta är vad god respons handlar om. De understryker också behovet av ärlighet och tydlighet, och betonar att det är två viktiga faktorer för att bedriva en god respons.

Samtliga elevgrupper är eniga i att ärlighet och tydlighet är de viktigaste faktorerna för att responsen ska definieras som god. De framhåller också att responsen måste vara lätt att förstå så att den kan leda till bearbetning av texten, vilket bekräftas av Kronholm-Cederberg (2009), som beskrevs ovan i avsnitt 2.3. Avhandlingen visar likt denna studie, att elever inte alltid förstår sina lärares kommentarer, och att eleverna föredrar att responsen är tydlig och förklarande, inte svepande och svårtolkad (Skolverket, 2018:7).

Eleverna i elevgrupp A och C, från de båda högskoleförberedande skolorna, tycks också i högre grad tänka på att på sikt få till ett bättre skrivande genom att använda sin respons för att utvecklas i skrift. De visar också upp en större vilja av att få kommentarer på både global och lokal nivå än vad elevgrupp B gör.

### 5.2.2 Arbetet med respons

Samtliga grupper uppvisar likartade svar på hur de helst vill få lärarkommentarer, men skillnader i vad de vill att lärarna tar upp. Arbetet med respons ser därför olika ut på de tre skolorna. När det gäller elevernas syn på lärarkommentarer är de eniga, och samtliga elever i studien ger uttryck för att de inte uppskattar när de får skriftliga lärarkommentarer som är copy-pastade.

Lärarkommentarerna är enligt elevgrupp B noggranna och omfattande men också uppmuntrande. De får kommentarer på hela sin text, men det handlar oftast om punkt- och kommateringsfel. I elevgrupp C är kommentarerna selekterade och fokuserar vissa teman men brukar innehålla allt ifrån stavning till disposition samt utvecklingen av textens innehåll genom kommentarer på textens djup och bredd. I elevgrupp A får de mycket kommentarer i början och mindre längre fram i kursen. Kommentarer innehåller allt från källhänvisning till disposition och rör både den lokala och den globala nivån i texten. Lärarkommentarerna till elevgrupp B skiljer sig åt mot de två andra elevgrupperna då de tar upp att de får uppmuntrande kommentarer av sin lärare.

Om eleverna ska få muntliga kommentarer är elevgrupp A eniga i att den muntliga responsen bör ske i helklass och vara av övergripande karaktär. De menar att de föredrar att få individuell skriftlig respons och att denna bör innehålla omdömet på uppgiften och djupare kommentarer som visar på hur eleven skulle ha kunnat nå ett högre betyg, samt de viktigaste kommentarerna till vad eleven ska ta med sig till nästa skrivuppgift för att utveckla sitt skrivande, och det är inget som övriga klasskamrater behöver få reda på. Därför är de av åsikten att muntlig respons bör vara övergripande, om den ens behöver ske.

Eleverna i elevgrupp B är oeniga om hur de helst vill få responsen. Elev G påpekar att det är högst individuellt hur man vill få sin respons, och elev F menar att muntlig respons betyder att man kan lära sig om saker man inte tänkte själv på, då alla gör olika rätt och fel. De resonerar sig fram till att de vill ha en blandning av både muntliga och skriftliga kommentarer. De tycker också att skriftliga kommentarer bör handla om stavfel och att de stora felen kan tas muntligt. Jag tolkar det därför som att eleverna i elevgrupp B vill ha skriftliga kommentarer på lokal textnivå, och muntliga kommentarer kring den globala textnivån.

Elevgrupp C vill ha individuell skriftlig respons och de menar att man inte kan ge muntlig respons i helklass för då kommer det sitta någon där som responsen inte berör. Resonemanget tyder på att denna grupp eftersträvar effektivitet, och jag tolkar det som att de känner att de inte har tid att lyssna på respons som inte berör dem.

Elevsvaren visar totalt sett på att eleverna i elevgrupp A och C föredrar individuella skriftliga lärarkommentarer före muntliga lärarkommentarer, och elevgrupp B föredrar en blandning samt att få chansen att lära av varandra. Jag tolkar att denna skillnad kommer ur att det handlar om olika skolformer. Elevgrupp A och C är de elever som går på högskoleförberedande gymnasieskolor, och jag tolkar det som att eleverna i dessa två grupper har högre ambitioner kring sina betyg, och att det är anledningen till att de vill ha effektiva individuella kommentarer som handlar om deras egen utveckling och deras betyg. Elevgrupp B, som går på det yrkesförberedande gymnasiet, eftersträvar inte samma effektivitet utan tar gärna upp diskussioner i helklass och lär av varandras misstag. Dessutom vill eleverna i elevgrupp B gärna ha kommentarer på den globala nivån i helklass, till skillnad från de båda andra grupperna som vill ha sådana kommentarer individuellt.

Samtliga svar från elevgrupperna bekräftar Andersen Bueies (2016) studie om elevers uppfattningar om nyttiga och mindre nyttiga lärarkommentarer på elevtexter, som beskrevs ovan i avsnitt 2.3. Enligt Andersen Bueies (2016) studie vill elever ha specifika kommentarer på den globala textnivån med kommentarer som är framåtsyftande och som visar hur eleven bör arbeta vidare (Skolverket, 2018:3). Samtliga grupper vill få specifika kommentarer på den globala nivån, likt Andersen Bueies (2016) studie visar, men skillnaden ligger i hur de vill få responsen.

Vid frågan om responsstrategier berättade eleverna i elevgrupp A om den strategi som deras lärare använder sig mest av. Den går ut på att de får tillbaka texter de skickat in med lärarkommentarer, och så får de rätta sina egna texter utifrån kommentarerna, för att sedan skicka in uppgiften igen. Elevgrupp B berättar att strategin deras lärare använder sig av är att eleverna får fler kommentarer på sina texter ju tidigare de lämnar in. Samtliga elever utnyttjar att skicka in i god tid, för att få mycket kommentarer och på så vis chans till att få bättre betyg. Elev D beskriver det som att:

Just (vår lärare) lägger ju [...] ja, hen e ganska noga så hen ger respons och kommentarer på exakt hela texten om man har punktfel och kommafel och sånt. Hen tar upp saker som man är bra på och saker som man behöver tänka på senare. (Elev D).

Denna grupp får också extra lektioner där de får hjälp med skrivandet. Elev F säger: ”Man får respons direkt innan man fastnar, man ber om hjälp och får förslag.” (Elev F). Elevgrupp C tycker att strategin med att deras lärare ger mycket kommentarer i början av kursen för att sedan ge mindre kommentarer mot slutet av kursen fungerar bra. De betonar också att strategin med

att läraren lägger sina kommentarer direkt i dokumentet är en bra strategi som är en hjälp för dem. Elev H exemplifierar med att:

Första gången var det mycket kommentarer sedan utvecklas man och lär sig reglerna och då får man mindre kommentarer. Läraren lägger till kommentarer i ett dokument. Långa kommentarer om allt som behöver ändras. Detaljnivå. Detta kan ni utveckla. (Elev H).

Deras lärare ger lika mycket kommentarer på texter som anses vara bra, vilket de upplever som positivt, för då får alla klasskamrater lika mycket kommentarer. De har också flera gånger fått höra att de måste använda lärarkommentarerna och den nya kunskapen de lärt sig självständigt vid nästa textuppgift, för att kunna uppnå högre betyg, vilket är precis samma tillvägagångssätt som Lärare A och hennes elevgrupp, grupp A, tagit upp.

Genomgående får eleverna i elevgrupp A respons under processens gång och aldrig endast i slutskedet. Elev B ger uttryck för att det bästa scenariot för respons är: ”Under arbetets gång när man arbetar med en text och får respons under arbetets gång.” (Elev B). Elev C kontrar med funderingar kring att ändra sättet och att få den i slutskedet istället:

Man kanske ska vänta med hela responsen och få den vid betyget. Det är ju bra att man får responsen mitt i texten men man kan känna att man inte fått bästa responsen eller att man inte förstått den och då vill man ha den i slutet. (Elev C).

På frågan kring om de tycker att respons utvecklar texten som mest, återgår elev C till att hålla med om att det är under arbetets gång som de vill ha responsen. Elev A uttrycker följande: ”Att genom arbetets gång det är då man utvecklar sig som bäst genom att man får reda på vad man gjort fel eller vad som kan utvecklas.” (Elev A). De är därmed eniga om att responsen bidrar till utveckling om de får den under processens gång, och svaren visar totalt sett på en medvetenhet hos eleverna kring varför responsen bör ges under skrivandets gång och inte efteråt. En elev i elevgrupp B säger:

Att alltid få respons under tiden du skriver är alltid bra för då vet du att det kanske inte passade in och kan ändra det innan. Har du då tid att komplettera under arbetsprocessen så får du högre betyg. (Elev E).

Denna grupp får ofta komplettera och arbeta om sina texter, och det är också denna grupp som har tillgång till extra lektioner för att bearbeta texter. Det förvånande med citatet är att eleven

menar att om han efter respons hinner ändra i texten under arbetsprocessen, så får han högre betyg. Resonemanget står i kontrast till de andra två elevgrupperna och deras lärare, vilka tagit upp att det krävs att man självständigt visar på den nya kunskapen i en ny text för att få ett högre betyg.

Elevgrupp C skickar aldrig in samma texter igen utan får kommentarer som de sedan får använda vid nästa text istället, och på så vis visa sin nya kunskap vid det nya skrivtillfället. Elev I och H är överens om att det är under processens gång som de vill få sin respons. Elev H säger att:

Jag tycker att det är viktigt att under själva processen få (respons) också för att veta om man är på rätt väg, för det är kanske svårt ibland när det är komplicerade uppgifter och sedan efteråt då tycker jag det är viktigast, eller jag tycker det är bäst för mig att få det skriftligt när hon rättar det i texterna, så att man vet exakt. (Elev H).

Elev I resonerar vidare kring skrivutveckling:

Just med skrivandet då måste man gå in på specifika delar, om jag använder fel jag vet inte, fel på nånting, böjer orden fel. Då vill jag få reda på det så att jag kan utveckla det. Allt sådant här smått tycker jag är viktigt för att utveckla skrivandet. Sedan är det själva tänkandet också: Du kanske inte tänkte på helt rätt sätt här? Men du kan tänka så här istället. (Elev I)

Elevgrupp C vill därmed helst ha responsen i mitten så att de vet om de är på rätt väg och så att eventuella missförstånd kan redas ut. Denna grupp får aldrig skicka in en text igen men de ska använda sina kommentarer i framtida texter, vilket tyder på ett processororienterat arbetssätt.

Det var därmed endast en elev som tvekade på när i processen som hon ville få respons av läraren. Hon resonerade fram och tillbaka och bestämde sig sedan för att det var bäst undertiden hon fortfarande håller på med en text. Samtliga grupper ser därmed helst att responsen bör ske under tiden de skriver och att den då hjälper dem som mest i deras skrivutveckling. Samtliga elever tänker därmed så som forskning förespråkar. Krashen (1984) har fastslagit att respons som ges på en slutprodukt inte har någon effekt, men om den ges under tiden man arbetar med ett textutkast så leder responsen till skrivutveckling (Krashen, 1984:11), vilket togs upp i avsnitt 2.2.

Elev H uttrycker sina tankar om respons i förhållande till sin skrivutveckling och beskriver att det också är viktigt att det finns ett motstånd. Hon berättar att hon tycker att det är

bra när man blir ifrågasatt hela tiden, och att man behöver det motståndet för att verkligen utvecklas i sitt skrivande. ”Det är när någon säger emot en, det är då man börjar ifrågasätta saker och det är då man gör en verklig utveckling (Elev H).

Elev I menar att det är mycket viktigt att använda sig av respons, då den gör det lättare för henne att förstå både matriser, kunskapskrav och själva betygsättningen. Utan ordentlig respons tycker hon att dessa är väldigt svåra att förstå. För hennes del spelar det därför stor roll att få prata med läraren om olika begrepp och hon tycker att detta passar sig bäst att ta upp under responstillfällena för att sedan sätta allt i relation till matrisen.

Enligt Elev E är responsen viktig då den är feedback på det man gjort, och innehåller förändringsmöjligheter och en väg framåt. Elev D beskriver det som en väg att förbättra sig på, något som förklarar vad man kan göra bättre inför nästa uppgift och dess mål. ”Läraren försöker att hjälpa oss till att bli bättre på att uppnå mål.” (Elev D).

### **5.2.3 Utmaningar med respons**

I elevgrupp A finns det en elev som berättar att om hon inte gillar den respons som hon får, eller om hon inte förstår responsen, då vill hon ha den efter att hon skrivit klart sin text. Jag tolkar det som att hon menar att om hon får den då så behöver hon inte bry sig om den. Samtidigt menar hon att om responsen är bra och hon förstår den, då vill hon ha responsen under tiden hon skriver så att hon kan utnyttja den.

Problematiken är att eleverna menar att de får respons som de inte förstår, och då blir responsen verkningslös. Jag upplever därför att utmaningen ligger i att läraren måste få eleverna att få större förståelse för responsens betydelse, då det eleven säger ovan är motsägelsefullt. Eleven kan inte veta om hon kommer att få respons som hon gillar och förstår innan responsen skett, och att sätta en känsla till responsen är irrelevant och tyder på att eleven inte har den förståelse för respons som Skolverket belyser att eleverna ska få.

En annan utmaning som framkom i elevsvaren var att eleverna i Elevgrupp B ibland utnyttjar att skicka in för tidigt, för att få respons kring var de behöver fylla ut texten och var de behöver utveckla den. Elevernas strategi borde generera mer arbete för läraren och eftersom hon berättat att hon redan har snålt med tid för individuell handledning, och önskar att det fanns mer tid, framstår detta som en utmaning för lärare B:s arbetsbörda. En skillnad framträder i jämförelse till de andra elevgrupperna. Elevgrupp B använder responsen som ett hjälpmedel i högre utsträckning än de andra elevgrupperna, vilka alltid skickar in efter lärarens anvisningar.

Den största utmaningen som framgår i elevsvaren är kamratresponsen. Elev F är av uppfattningen att det är bättre att få respons av läraren än av andra elever. Eleven menar att



läraren är utbildad och vet vad den pratar om, och det vet inte eleverna. I elevgrupp B resonerar Elev D om att respons är ett bra tillfälle för övning, men att elever kan missa att kommentera viktiga saker och om mottagaren av responsen lutar på klasskamratens kommentarer så kan viktiga kommentarer gå förlorade:

Kamratrespons... Det är på gott och ont. Det är bra träning för eleven som ger respons att kolla igenom efter felen, att läsa igenom texten, men skulle den missa någonting så personen i fråga som får responsen kanske inte ser de felen den gjort. Ifall den missat något. (Elev D).

Resten av informanterna i elevgrupp B håller med elev D om att det finns en risk i att få respons av klasskamrater. De menar också att kamratrespons inte får bli negativt för då kan elever bli omotiverade och på grund av det sluta skriva helt. Om kamratresponsen å andra sidan är positiv kan den istället motivera genom att elever får ett bättre självförtroende av att andra klasskamrater berömmar ens arbete. Elev G tar också upp rädslan av att misslyckas inför andra och berättar att han är rädd för negativ feedback även om han inte borde vara det. I det följande ger han sin bild av problematiken:

Oavsett när man får negativ eller dåligt respons så ser många det som negativt och man tar illa upp. Man tar åt sig men oavsett ska man inte se det på det sättet för det handlar om att man kan utvecklas. (Elev G).

Det Elev G beskriver handlar om Hoels (2001) teori om att kritik kan bli ansiktshotande för elever och att de då kan ta till strategier som resulterar i att responsen inte längre blir givande, vilket beskrevs i avsnitt 1.1. Att eleven trots sin rädsla för att misslyckas reflekterar över att han borde se annorlunda på responsen, att istället se den som en hjälp och en utveckling, det tyder på att han ändå ser responsen som givande och därför utvecklas kritiken inte till ett ansiktshot, och blir därmed inte något negativt för skrivutvecklingen. Skolverkets (2018) rekommendation för att undvika att eleverna upplever att de blir ansiktshotade och tar till strategier som gör att responsen inte blir givande är att läraren talar med sina elever om att vara öppna för kritik, samt att lära sig att ta emot kritik på ett bra sätt (Skolverket,2018:9).

Elevgrupp B diskuterar problematiken i att det kan finnas en illvilja hos elever att skada andra elever genom att säga nedlåtande saker och felaktiga saker om deras texter. De tar också

upp att de upplever att det finns en större tillit till läraren än till eleverna och att kommentarerna blir mer konkreta när de kommer från läraren:

Det finns inte samma tillit till elever som till lärare. Det lärare säger är mer konkret: Såhär gör man inte! Med elever blir det istället: Är du säker? (Elevgrupp B).

Elevgrupp A menar att kamratrespons har sina fördelar, som att man får se hur andra löst uppgiften, man får värdera andras arbeten och se hur andra arbetar. Det negativa är att utlämna sin text till någon man inte är bekväm med och att man riskerar att få skojiga kommentarer istället för seriösa kommentarer. Gruppen har en lösning på det första problemet och det är att texterna ska få vara anonyma. Det andra problemet ser de dock ingen lösning på.

Enligt elevgrupp C kan kamratrespons vara en hjälp att se texter ur olika perspektiv, men samtidigt lyfts ångest som en problematik. Elev J berättar att hon inte vill få kommentarer av vissa klasskamrater som hon varken kommer överens med eller gillar. Hon anser att dessa försöker förstöra för henne istället för att hjälpa henne. Hennes svar kan jämföras med elevgrupp B, vilka också tog upp att de upplevde att andra elever ville skada dem genom felaktiga kommentarer. En elev i varje grupp uppvisar därmed en oro inför kamratrespons och åsikterna går isär kring huruvida kamratresponsen övervägande hjälper eller stjälper. De tre elever, en ur vardera grupp, som är positiva till kamratrespons menar att de positiva kommentarer man får av elever kan vara oväntade och kännas extra bra och därmed motivera till framtida skrivande. Det är dock övervägande elever i grupperna som tycker att kamratrespons är negativt. De räknar upp olika faktorer till att det finns en risk att responsen blir fel: att klasskamrater missar att kommentera viktiga saker, att fokus dalar och att det tramsas istället, samt att eleverna medvetet kan försöka att sabotera för varandra och att detta bidrar till ångest inför kamratrespons. Samtliga grupper har därmed liknande åsikter kring kamratrespons, och totalt sett visar det sig att eleverna anser att lärarens kommentarer är mer värdefulla, då de litar mer på läraren och anser att lärarna innehar mer kunskaper än klasskamraterna.

### **5.3 Sammanfattning**

Samtliga lärare i studien är eniga om att god respons betyder att eleverna förstår responsen och att responsen leder till en synlig skrivutveckling och en tydlig progression i elevtexterna. Det är viktigt att denna progression blir tydlig för eleverna så att de förstår att det sker en utveckling i deras texter och deras skrivande. Eleverna svarar likartat att det är tydlighet och ärlighet som efterfrågas om responsen ska leda till skrivutveckling. När det gäller vad responsen helst ska

innehålla svarar eleverna olika. Elevgrupp B poängterar att uppmuntran är en mycket viktig del i responsen. Elevgrupp A och C betonar att effektiviteten är viktigast.

Det syns en skillnad mellan Lärare A och C å ena sidan, och Lärare B å andra sidan. De förstnämnda beskriver att de använder selektiv och konstruktiv respons för att hjälpa eleverna vidare till nästa kunskapsnivå. Lärare B beskriver inte att hon använder responsen på detta vis. Lärare B beskriver att respons är ett arbetsredskap för att få eleverna att skriva något över huvud taget, vilket gör att hennes arbetssätt förstås utifrån det produktinriktade perspektivet. Lärare A och C beskriver istället respons som en nyckel för att eleverna ska lyckas med sin skrivutveckling och responsen innefattar för dem olika strategier, att texter bearbetas och att hela skrivprocessen tydliggörs för eleverna, vilket leder till en högre förståelse för skrivandet hos eleverna. Därav förstås Lärare A och C som arbetande utifrån det processinriktade perspektivet på skrivprocessen.

Det framkommer en likhet i svaren från eleverna. Samtliga elever vill att responsen leder till bearbetning i texterna, men samtidigt hävdar elevgrupp B att den bästa responsen är den som leder till att texten blir klar, att allt i texten är rätt. Dessa elevsvar tyder på att eleverna har samma synsätt som sin lärare på skrivprocessen, ett produktinriktat perspektiv. Eftersom Elevgrupp B och lärare B har ett produktinriktat perspektiv på skrivprocessen, framgår det att skola B har detta perspektiv.

## 6 Diskussion

Studiens avslutande avsnitt innehåller ett synliggörande av resultatet genom en sammanfattande diskussion kring analysen, där den fjärde forskningsfrågan besvaras. Därefter sätts analysen i samband med de tidigare gjorda undersökningarna som lyftes i forskningsbakgrunden och ett vidgat perspektiv på respons ges. Avslutningsvis ges förslag om vidare forskning.

### 6.1 Vad studien synliggör

I studien utgick jag från följande fyra frågeställningar:

- Hur beskriver lärare och elever arbetet med respons i svenskämnet på gymnasiet?
- Vilka skillnader framträder mellan lärare, mellan elever samt mellan lärare och elever?
- Vad anser lärare och elever vara ett idealt sätt att arbeta med respons i elevers skrivande?
- Framstår vissa strategier i arbetet med respons som särskilt lyckade, och i så fall vad utmärker dem?

Samtliga intervjusvar visar att eleverna får exempelmeningar av lärarna och att lärarkommentarerna är en hjälp framåt. Lärarna försöker alltid finna närmsta utvecklingsnivå för eleverna och konstruera responsen därefter, men vid tidsbrist sker inte detta. Tidsbristen betonas också som en av de större utmaningarna med kamratrespons. Eleverna föredrar respons av lärarna före kamratrespons, och lärarna föredrar likaså att själva ge respons till eleverna. Svaren bygger på stora utmaningar med arbetssättet men också tillitsfaktorn, då varken elever eller lärare litar på att eleverna kan klara av att ge den respons till varandra som behövs för att klasskamraterna ska utvecklas. I föregående avsnitt visade det sig att lärare B och hennes elevgrupp inte arbetar med kamratrespons eftersom lärare B inte nämnde den som ett verktyg för respons samt att hennes elever, elevgrupp B, generellt tycker att det är bättre med lärarkommentarer än kamratrespons, och att eleverna också säger att elever kan göra misstag.

Kamratrespons och andra strategier där eleverna medverkar till att ge respons sker därför i mycket liten grad och resulterar i att kunskapskravet att elever ska bearbeta texter utifrån andras råd inte blir av i den utsträckning som det enligt Skolverket borde. Jag menar därför att arbetet med kamratrespons inte går i linje med Skolverkets direktiv över hur det ska gå till.

I studien visar lärarna på strategier som både fungerar och inte. Det största sambandet mellan lärarna, gällande fungerande strategier för respons, är deras sätt att tvinga eleverna till att läsa och bearbeta texter efter att de mottagit respons, samt att lärarna lurar eleverna till att skriva mer och att utvecklas, genom att de får skicka in texter flera gånger. Lärarna och eleverna har olika uppfattningar om skrivandet som en del i en process. Lärare B uttrycker att hon inte

vill få eleverna att känna att de skriver texter på löpande band. Hon ser skrivprocessen som en process men hon ställer sig fundersam till om de förstår att hon ser på skivandet som en process. Lärare A och C talar om för eleverna att det är en process. Lärare C planerar för progression genom att ha en tydlig övergång mellan sina uppgifter. Hennes planering börjar i enklare texter och övergår i de mer utmanande texterna. Hennes grupp, elevgrupp C, skickar aldrig in samma texter igen utan får kommentarer som de sedan får använda vid nästa text istället, och på så vis visa sin nya kunskap vid det nya skrivtillfället. Elev I och H är överens om att det är under processens gång som de vill få sin respons. De tycker att det är viktigt att få respons under själva processen. Elevgrupp C vill helst ha responsen i mitten så att de vet om de är på rätt väg och så att eventuella missförstånd kan redas ut. Denna grupp får aldrig skicka in en text igen men de ska använda sina kommentarer i framtida texter, vilket tyder på ett processorienterat arbetssätt.

Kombinationen av resultat gav antagandet att skolorna kan ses som olika i arbetssätt och perspektiv över sättet att ge respons. Skola A och C, de två skolor som är högskoleförberedande, arbetar mer med den högre kunskapsutvecklingen och kunskapsnivån, genom ett starkare fokus på de globala textnivåerna och ett fokus på att lärdomar ska följa med eleverna framåt under kursernas gång och att skrivutvecklingen därmed stegras och blir synligt för eleverna. Det framgår och beskrivs inte hos skola B, vilket sammantaget verkar indikera att skola A och C innehar ett mer processinriktat perspektiv, och skola B ett mer produktinriktat perspektiv på skrivprocessen.

Intervjusvaren visar också att lärarna kan bli ännu tydligare i sina instruktioner och i sin respons, då flertalet intervjuade elever berättar om en frustration när de inte förstår exempelmeningar och då det ibland finns en otydlighet i lärarkommentarerna. Eleverna eftersträvar tydlighet och ärlighet i responsen, då de upplevt att de fått höra att de gjort bra ifrån sig men sedan inte är nöjda med det betyg de fått. Eleverna ställer sig därmed fundersamma till vad "bra" egentligen betyder, vilket bidrar till slutsatsen att lärare behöver förklara begrepp och ord som de använder ännu mer noggrant än vad de redan gör, för att på så vis höja förståelsen hos eleverna ännu mer för relationen mellan respons och betyg. Lärarna behöver också komma överens med eleverna om vad det metaspråk som lärarna använder betyder, och hur de tillsammans kan utveckla detta metaspråk ännu mer.

Eleverna upplever att det finns en strategi som är mer lyckad än övriga. Den innebär direkta lärarkommentarer i elevens digitala text, men också summerande kommentarer längst ned i dokumentet. Kommentarer ska vara framåtsyftande och tydliga. Lärarna upplevde också denna strategi som mer lyckad än övriga verktyg och strategier, på grund av att eleverna

kan återvända till kommentarerna i kommande skrivuppgifter. De upplevde dock inte att strategin är ultimat då det finns många utmaningar och problem med den, till exempel tidsåtgången av att skriva dubbla kommentarer. Eleverna är också eniga om att responsen bidrar till utveckling om de får den under processens gång. Svaren visar totalt sett på en medvetenhet hos eleverna kring varför responsen bör ges under skrivandets gång och inte efteråt.

Studien har visat att den strategi som fungerar för elevers skrivutveckling är individuell skriftlig respons. Vid vissa tillfällen kan denna strategi komma att kompletteras med muntliga samtal. Då handlar det om att elever behöver få förtydligt vad vissa skriftliga lärarkommentarer betyder. Lärarna och eleverna beskriver arbetet med respons i svenskämnet som nödvändigt för att de ska se en skrivutveckling. De viktigaste faktorerna som de identifierar är att responsen ges på ett informativt vis och att den är kortfattad, lättförståelig och leder till en synlig utveckling för eleverna.

Skillnaderna som framträder handlar om att lärarna använder responsen på olika vis. Lärare A och C försöker finna kunskapsluckan hos eleverna och ger därefter selekterad respons till sina elever. Lärare B ger mer omfattande respons på hela texten. Den är inte lika selekterad, och den fokuserar främst på den lokala textnivån i elevernas texter. För eleverna syns skillnader i vad de vill få respons på. Elevgrupp A och C eftersträvar kommentarer på den globala nivån i högre utsträckning än vad elever i grupp B gör. Det finns också en skillnad i hur eleverna vill få responsen. Elevgrupp A och C vill endast ha skriftliga individuella kommentarer, elevgrupp B vill ha en blandning av muntliga och skriftliga kommentarer.

Det ideala arbetssättet är när läraren kommenterar elevens text direkt i dokumentet, och att kommentarerna som läraren ger betyder en hjälp framåt för eleven. Exempel på detta är att eleverna tycker om att få frågor till texten som hjälper eleven att utveckla sin text. Eleverna tycker också att en summerande kommentar i slutet av dokumentet är en ytterligare hjälp och bra komplement till frågorna. Exempelmeningar är också en strategi som framgår som ideal för att utvecklas i skrivande. Eftersom både lärare och elever tar upp tidsaspekten som en utmaning: att samtliga verktyg för respons tar tid samt att bearbetningen av text tar tid, kan ingen slutsats göras kring att någon av de nämnda strategierna skulle kunna anses särskilt lyckade.

## **6.2 Respons i ett vidgat perspektiv**

I inledningen beskrevs hur Strömquist (2007) ser en risk med att respons blir till en metod där eleverna tänker att ju fler utkast som de producerar desto bättre, där ständiga omarbetningar efter respons blir ett självändamål (Strömquist, 2007:39) Tankesättet har tagits upp i studien av Lärare A, då hon berättade att eleverna tror att om de bara rättar sina texter efter hennes

kommentarer så får de ett högre betyg, vilket inte är fallet, utan enligt lärare A samt av forskare på området, så måste eleverna bli mer självgående (jämför Strömquist 2007, Skolverket 2018, Karlsson & Grönlund 2011 med flera). Jag tolkar det som att Lärare A:s respons blivit till en metod för eleverna, i vilken eleverna tror att om de bara producerar så som hon vill och alltid bearbetar sina texter, så får de automatiskt ett högre betyg (jmf Strömquist 2007). Det som då saknas är elevernas egna högre reflektion kring varför de gör det som de gör och hur progressionen måste se ut för att de ska nå ett högre betyg. Utmaningen ligger i att få eleverna att förstå bakgrunden till bedömningen och att de lär sig att bli självbedömare, som Karlsson & Grönlund (2011) skriver om i Skolverkets stödmaterial (2011:22). Om eleverna lär sig att bli självbedömare så ser de själva vad de saknar i sina texter (jmf Karlsson & Grönlund 2011).

Sammantaget resulterar detta i att respons blivit till en metod med ett självändamål (jmf Strömquist 2007). Ytterligare belegg för denna tolkning finns i Lärare B:s resonemang om att hon ser en viss lättja hos eleverna i att skicka in ofärdiga texter, samt att eleverna i elevgrupp B bekräftar detta, då de berättar att de ibland utnyttjar att skicka in för tidigt för att få mer respons kring var de behöver fylla ut texten och var de behöver utveckla den. Jag tolkar det som att denna grupp, elevgrupp B, har dragit respons till sin spets och utnyttjar den fullt ut som endast en metod att tillämpa och inte en metod att utvecklas genom (jmf Strömquist 2007).

Det finns en diskrepans mellan Skolverkets direktiv för hur lärare ska arbeta med respons, och hur lärare faktiskt arbetar med respons. Skolverkets dokument beskriver att lärarna ska använda sig av kamratrespons och responsamtal. Resultaten från denna studie visar att lärarna beskriver ett ambivalent förhållande till kamratrespons. De vill använda sig av det, men får det inte riktigt att fungera. Lärarna beskriver att det är på grund av att kamratresponsen inte fungerar skrivutvecklande som de inte använder kamratrespons som en strategi i sitt responsarbete.

Även elevernas syn skiljer sig åt både från Skolverkets idealbild och från lärarnas perspektiv. Eleverna ser liten eller ingen mening alls med att bedriva kamratrespons. De ser att det finns fördelar med det, men de är skeptiska till att få råd från andra elever på grund av att de anser att deras klasskamrater inte har samma kunskap som lärarna. De saknar tilltro till klasskamraternas kunskaper och hävdar att lärare är de som är mest kunniga, och därför borde lärarna ge all respons till eleverna. Eleverna visar på så sätt att de inte är självständiga i sin responsgivning (jmf Karlsson & Grönlund 2011), och utifrån Bruners (1983) teori om *stöttning* ser man att eleverna efterfrågar mer stöttning i och med att de föredrar lärarrespons framför kamratrespons.

Vidare framkom en intressant slutsats, och det var att ingen av lärarna har arbetat med Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* som fanns med i läsluftet 2018. De har bara

hört från kollegor att det var intressanta övningar men att modulen överlag var tidskrävande. Övningarna var inte heller alltid kopplade till ämnesstoffet och kunskapskraven för kurserna, vilket skulle innebära mer planering och tidsåtgång från lärarnas sida för att kunna genomföra arbetet med modulen. Därför har samtliga lärare i denna studie avstått från att arbeta med Skolverkets modul (2018). Det framstår därför som intressant att samtliga lärare trots detta arbetar med respons på det sätt som Skolverket och deras modul *Responsstrategier och verktyg* föreskriver.

Lärarna uppvisar strategier och verktyg som stämmer överens med den senaste forskningen som finns med i dokumentet (2018). Exempelvis använder samtliga lärare sig av exempelmeningar, och de konstruerar frågor till elevernas texter. De använder också formativ feedback likt Hatties & Timperlys (2007) tre nyckelfrågor för feedback. Vidare har två av tre lärare också försökt att använda kamratrespons. De har också en önskan om att kunna bedriva mer kamratrespons och de är insatta i den problematik som finns på området, vilken också modulen tar upp. Samtliga av lärarna nämner också *Texttriangelns* lokala och globala nivåer av Hoel (2001), och Lärare A och C resonerar om hur de ska få fram mer analys och djup i sina elevers texter, vilket handlar om den globala nivån. Det enda verktyg som inte tycks fungera i praktiken är kamratresponsen. Jag påstår därför att samtliga lärare i den mån de kan arbetar med respons och responsgivning på det sätt som Skolverket i sin modul *Responsstrategier och verktyg* (2018) föreskriver, samt som forskning på området föreskriver.

Denna studies resultat bekräftar Jakobson (2019) som kom fram till att lärarna ansåg att de bakomliggande problemen med respons var att det fanns en diskrepans mellan hur lärarna önskade att kunna ge respons och hur de faktiskt gav respons, och att skillnaden låg i tidsbrist men också i kommunikationsproblem (Jakobson, 2019:95). Denna studie har visat på att eleverna anser att det uppstår kommunikationsbrister vid responsgivning i samband med kunskapskrav. Eleverna hävdar att de har svårigheter med att förstå kunskapskraven och således har problem med att förstå responsen som är formad i överensstämmelse med kunskapskraven. Lärarna har också samtliga påpekat att det finns en tidsbrist och att de ibland blir tvungna att copy-pasta kommentarer åt eleverna. Lärare A har också använt sig av formuleringen att respons blivit till en arbetsbördefråga. Min studie har på så sätt bekräftat Jakobsons (2019) studie och resultat.

Studiens resultat och analys bekräftar Skolverkets teori som lyftes av Blomström & Wennerberg (2018) i det inledande avsnittet, att skolor arbetar olika med respons på grund av att lärarna har en subjektiv syn på elevernas skrivutveckling och kunskapsnivå. Bergman-Claeson (2003) tog också upp att personlighet hos lärarna spelar roll. Det har i denna studie



framgått svar från lärarna som tyder på att de har starka egna åsikter om responsarbete, och att de formar sin undervisning och respons utefter vad de anser att eleverna behöver fokusera på.

Det finns skillnader i hur eleverna önskar få respons och hur lärarna ger respons till sina elever, men studien har också visat på att det finns likheter i hur eleverna vill få responsen. Informanterna är eniga i att kamratrespons som metod för respons innebär för stora utmaningar och risker, och de är också överens om att respons överlag är tidskrävande och kräver planering. Lärarna i studien har löst denna utmaning på olika vis. Antagligen beror det på deras olika förutsättningar. Resultatet visar att de högskoleförberedande gymnasieskolorna använt fler strategier för respons där lärare och elever experimenterar mer, och låter kreativiteten vara en aktiv del i lärandeprocessen, vilket Skolverkets riktlinjer för skrivprocessen anger att man ska göra. Parmenius Swärd (2008) menar också att elevers förståelse för textens kommunikativa sida är av vikt, och jag menar att denna förståelse fanns i elevgrupp A och C, då de berättade att de ofta har muntliga diskussioner om texters mottagare och perspektiv.

Lärarnas uppgift ska vara att skapa förutsättningar för elevernas vilja att skriva och att hjälpa eleverna att bli personligt involverade i sitt skrivande (Parmenius Swärd, 2008:33f). Jag hävdar att de högskoleförberedande gymnasieskolorna har lyckats med detta. Samtidigt låter den yrkesförberedande gymnasieskolan ett koncept genomsyra hela deras skrivprocess, att formulera sig i skrift. Det medför att studiens resultat kan visa på att den yrkesförberedande gymnasieskolan använder sig av ett mer produktinriktat arbetssätt med respons som metod för självändamål, vilket togs upp som en risk av Strömquist i det inledande avsnittet. De högskoleförberedande gymnasieskolorna visar i jämförelse till den förra upp ett mer processinriktat perspektiv på respons och skrivande.

I avsnitt 1.1 *Problemområde* betonades att Skolverket skriver i sin modul *Responsstrategier och verktyg* (2018) att utgångspunkterna för respons är att respons ska fungera som ett stöd och att den kan inneha olika fokus och uppstå mellan olika aktörer (Skolverket, 2018:1f). Informanterna har bekräftat att de arbetar utifrån dessa utgångspunkter, med undantaget att responsen mellan olika aktörer inte behandlas så ofta, eftersom kamratrespons ses som för svårt att genomföra av lärarna, samt att eleverna föredrar lärarkommentarer före elevkommentarer. Det lyftes också i modulen (2018) att målet är att eleverna utvecklar ett metaspråk, får syn på språkliga drag och får goda verktyg för att bearbeta texter (Skolverket, 2018:1f). Jag upplevde metaspråket som varierande i de olika fokusgrupperna, och överlag innehade eleverna ett sådant. När det gäller språkliga drag och goda verktyg för att bearbeta texter, var eleverna väl förtrogna med dessa då de nämnde en rad olika verktyg och sätt att analysera skrivna texter på.

### 6.3 Vidare forskning

I studien visade det sig att lärarna pratar med sina elever om att texter aldrig är klara och att skrivandet är en process som alltid fortsätter, men att detta sker i olika stor utsträckning. Elevgrupperna uppvisar olika mycket förståelse för skrivandet som en process, och det hade därför varit intressant att ställa fler frågor kring hur mycket elever och lärare diskuterar kring skrivprocessen och hur pass mycket metaspråk och termer de lär sig och använder tillsammans för att skapa skrivutveckling. En studie kring detta hade kunnat ske i form av en enkätundersökning som värderar de olika uttrycken som används vid skrivutveckling och respons, för att se i vilken utsträckning man arbetar med dessa begrepp och hur man kan göra dem mer lättförståeliga för eleverna.

Vidare hade det också varit intressant att utföra aktionsforskning med syftet att skapa ett tydligt stöd över ett begränsat område inom responsarbete. Området kunde med fördel ha varit *Kamratrespons* då denna studie har visat på att det finns stora utmaningar för både lärare och elever inom detta område. I motsats till Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* (2018) som omfattar 12 sidor och innehåller många olika verktyg och omfattande utmaningar för lärarna, skulle denna vidare forskning innebära att kort och koncist ge klarhet och skapa ett stöttande verktyg som behandlar utmaningarna med Kamratrespons. Aktionsforskningens resultat skulle innebära att samtliga utmaningar och hinder inom området Kamratrespons skulle ha setts över. Anpassningar kunde skapats och funnits till hands så att utmaningarna med tidsåtgång, planering och så vidare hade minimerats. Därefter kunde projektet genomförts på ett antal olika skolor och sedan följts upp med intervjuer för att se om stödet fungerade, och om responsarbetet upplevdes som lättare och mer skrivutvecklande med detta stöd till hands.

## Referenser

- Bergman-Claeson, Görel (2003). Tre lärare - tre världar [Elektronisk resurs]:  
Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser /. Uppsala: Uppsala universitet,  
Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Tillgänglig på Internet:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-87923>
- Bruner, Jerome S. (1983). Child's talk: learning to use language. Oxford: Oxford U.P.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). Forskningsmetoder för lärarstudenter. 1.  
uppl. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, Martyn (2016). Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom  
samhällsvetenskaperna. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm:  
Vetenskapsrådet. Hämtad: 20-09-2019. Tillgänglig på Internet:  
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Jakobson, Liivi (2019). Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk:  
teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar. Diss. Göteborg: Göteborgs  
universitet.
- Karlsson, Annika & Grönlund, Agneta (red.) (2011). Kunskapsbedömning i skolan.  
[Elektronisk resurs]: praxis, begrepp, problem och möjligheter. Stockholm: Skolverket.  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Krashen, Stephen (1984). Writing: research, theory, and applications. Oxford: Pergamon  
Institute of English
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). Den kvalitativa forskningsintervjun. 3. [rev.]  
uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lempeä, Tina, 2008: Responsarbete - ur elevernas synvinkel. Peer review – the students'  
perspective. Hämtad:04-10-2019. Tillgänglig på Internet: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2%3A159617&dswid=6493>
- Løkensgard Hoel, Torlaug, 2001: Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.  
Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin, respons. Tillgänglig på Internet:  
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/respons> Hämtad: 2019-12-01.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i  
grundskolans år 7 och 8. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2007. Hämtad:18-09-2019.  
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-946>

- Olsson Jers, Cecilia (2010). Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos. Diss. Lund: Lunds universitet, 2010. Hämtad: 23-01-2020 Tillgänglig via:  
<http://hdl.handle.net/2043/10020>
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008
- Rosén, Daniel. 2018: Kompletterande svensk undervisning stöd från Skolverket. Hämtad: 10-10-2019 Tillgänglig via:  
[http://www.utbildningsinfo.se/polopoly\\_fs/1.5689!/Menu/article/attachment/Kompletterande%20svensk%20undervisning\\_1%C3%A4rare%20p%C3%A5%20utlandsskolor\\_Skolverket.pdf](http://www.utbildningsinfo.se/polopoly_fs/1.5689!/Menu/article/attachment/Kompletterande%20svensk%20undervisning_1%C3%A4rare%20p%C3%A5%20utlandsskolor_Skolverket.pdf)
- Skolverket, 2018, Lärportalen: *Språk-, läs- och skrivutveckling (Läslyftet), Utvecklande skrivundervisning. Del 7. Responsstrategier och verktyg*. Hämtad: 15-09-2019.  
[https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/032\\_utvecklande-skrivundervisning/del\\_07/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/032_utvecklande-skrivundervisning/del_07/)
- Skolverket, 2011, Ämnesplan för svenska. Hämtad: 12-09-2019.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Strömquist, Siv, 2007: *Skrivprocessen*. 3 uppl.  
Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, Catharina (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wirdeñäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan [Elektronisk resurs]. *Språk & Stil*. 23, 59-84. Tillgänglig på Internet:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-101731>

# **Bilagor**

## **Missivbrev 1**

### *Olika perspektiv på responsarbete och skrivutveckling på gymnasiet*

#### **Inledande information**

Hej! Mitt namn är Stefanie Jönsson. Jag är en ämneslärarstudent från Lunds universitet som skriver mitt examensarbete i svenska. Jag kontaktar er för att jag är intresserad av era upplevelser och uppfattningar kring respons. Det övergripande syftet med arbetet är att beskriva lärares och elevers syn på responsarbete och skrivutveckling inom svenskämnet åk 1-3 på gymnasiet.

Arbetets mål är att bidra till en fördjupad förståelse för vilka perspektiv som finns kring respons, vad som utgör god respons och vilka strategier som fungerar väl för elevers skrivutveckling.

#### **Etiska riktlinjer**

Informera samtliga informanter att min avsikt inte är att bedöma deras prestationer eller kvaliteten på verksamheten, utan att försöka förstå deras tankar och åsikter om respons och responsarbete. Uppgifterna de delger kommer att behandlas anonymt. Ingen annan får tillgång till deras personliga information, både vad gäller namn, skola och stad. Informanten får hoppa över frågor eller avsluta intervjun när denne så önskar.

Tillåter ni att intervjun spelas in?

Informera intervjupersonerna om att ibland kan man behöva komplettera intervjun i efterhand.

Är det okej att kontakta er om jag skulle behöva komplettera eller om något svar är oklart?

Om du har några frågor kan du nå mig på: [agy14sjo@student.lu.se](mailto:agy14sjo@student.lu.se)

## Intervjuguide elever

### Allmänna frågor

Vilken årskurs går ni i?

Vilket program går ni på?

Vilka kurser i svenska läser ni?

### Textkommentarer

Vad tänker ni på om jag säger ordet respons? Vad är det för er?

När ni har lämnat in en text på svenskan: Hur ser lärarens kommentarer ut och vad innehåller dem?

Hur ser ni på att arbeta med kamratrespons? *Är det bra/ dåligt, roligt/ omständigt?*

Vad tycker ni om att få och ge kamratrespons?

Ger er lärare exempelmeningar på hur ni kan utveckla era texter?

Vad tycker ni bäst om: att få individuella skriftliga kommentarer eller muntlig respons i helklass?

### Skrivprocessen

Kan ni beskriva hur det går till när ni får i uppgift att skriva en text?

Använder ni er av olika faser som: stoffinsamling, analys, syfte, utkast, bearbetning, korrekturläsning? Hur mycket tid brukar ni lägga på varje fas?

Händer det att ni får kommentarer, får tid att ändra i texten och sedan skicka in igen?

Lämnar ni in flera gånger eller en gång?

Hur vill ni helst få kommentarer av er lärare? *Muntligt? Skriftligt? Under processens gång? Efteråt?* Kan ni utveckla vad ni menar...

När anser ni att respons fungerar bäst?

När känner ni att responsen utvecklar ert skrivande?

### Övrigt

Är det någonting mer som ni vill tillägga innan vi avslutar intervjun?

Ett stort tack för er medverkan!

## **Missivbrev 2**

### *Olika perspektiv på responsarbete och skrivutveckling på gymnasiet*

#### **Inledande information**

Hej! Mitt namn är Stefanie Jönsson. Jag är en ämneslärarstudent från Lunds universitet som skriver mitt examensarbete i svenska. Jag kontaktar er för att jag är intresserad av era upplevelser och uppfattningar kring respons. Det övergripande syftet med arbetet är att beskriva lärares och elevers syn på responsarbete och skrivutveckling inom svenskämnet åk 1-3 på gymnasiet.

Arbetets mål är att bidra till en fördjupad förståelse för vilka perspektiv som finns kring respons, vad som utgör god respons och vilka strategier som fungerar väl för elevers skrivutveckling.

#### **Etiska riktlinjer**

Informera samtliga informanter att min avsikt inte är att bedöma deras prestationer eller kvaliteten på verksamheten, utan att försöka förstå deras tankar och åsikter om respons och responsarbete. Uppgifterna de delger kommer att behandlas anonymt. Ingen annan får tillgång till deras personliga information, både vad gäller namn, skola och stad. Informanten får hoppa över frågor eller avsluta intervjun när denne så önskar.

Tillåter ni att intervjun spelas in?

Informera intervjupersonen om att ibland kan man behöva komplettera intervjun i efterhand. Är det okej att kontakta er om jag skulle behöva komplettera eller om något svar är oklart? Om du har några frågor kan du nå mig på 0760559687 eller [agy14sjo@student.lu.se](mailto:agy14sjo@student.lu.se)

## Intervjuguide lärare

### Allmänna frågor

Kan du berätta för mig om ditt yrkesliv och din utbildningsbakgrund?

Hur länge har du varit lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilka kurser inom ämnet svenska undervisar du i idag?

### Respons

Kan du beskriva hur du arbetar med respons... *i undervisningen?*

Vad är respons för dig?

Hur ser du på att arbeta med respons? *förhållningssätt*

Om du ska få elever att utveckla sina texter, hur går du då tillväga?

Vad är ditt drömscenario gällande respons?

### Processkrivning

Hur arbetar du med skrivundervisning? *traditionell skrivträning respektive processkrivning*

Använder du dig av processkrivande? *Omarbetning av flera utkast. Faser: stoffinsamling, analys, syfte, utkast, bearbetning, korrekturläsning.*

Arbetar du med uppföljning? Följer du som lärare upp hur eleven valt att arbeta med en text efter att hen fått respons?

Vad är din uppfattning om lärarrespons som en del av skrivprocessen?

När anser du att responsen fungerar bäst, att eleverna tar in responsen och det sker en kunskapsutveckling för elevens texter?

Känner du till Skolverkets modul *Responsstrategier och verktyg* som fanns i läsllyftet 2018?

Har du arbetat med den? *I så fall hur använde du den?*

### Övrigt

Finns det någonting ytterligare som du vill tillägga eller utveckla innan vi avslutar intervjun?

Ett stort tack för din medverkan!