

Utvecklingsarbete inom
Masterprogrammet i pedagogiskt arbete
vid
Institutionen för pedagogik - 2012

Att lära tillsammans av misstag och språkliga förebilder

Ett utvecklingsarbete om kamratbedömning med andraspråkselever
inom grundläggande vuxenutbildning

Robert Walldén

Forsknings- och utvecklingsarbete inom utbildning
Examinator: Anna-Carin Jonsson



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Innehållsförteckning

INTRODUKTION.....	1
Syfte och frågeställningar.....	1
Bakgrund.....	1
Fördelar med kommunikation och lärande i grupp.....	1
Återkoppling och kamratbedömning.....	3
METOD.....	6
Val av metod och redskap.....	6
Dagbok som redskap.....	6
Intervju i fokusgrupp som redskap.....	6
Urval.....	7
Genomförande.....	7
Etik.....	8
RESULTAT.....	9
Betydelsen av gruppens sammansättning.....	9
Att lära sig av språkliga avvikelser och förebilder.....	10
Ur elevens perspektiv.....	11
DISKUSSION.....	13
Konsekvenser för undervisningen.....	14
Metoddiskussion.....	15
Litteraturförteckning.....	16
Elektroniska källor.....	16
Bilaga 1 – Protokoll kamratbedömning.....	i
Bilaga 2 – Intervjufrågor.....	ii

INTRODUKTION

I detta utvecklingsarbete har jag valt att fokusera kamratbedömning av elevtexter. Det ingår i konceptet bedömning för lärande, som lärarlagen inom vuxenutbildningen där jag är verksam följer, och bland annat innebär att eleverna tar del av varandras arbeten och ger återkoppling i form av kamratbedömning (Lundahl, 2011). Anledningen till detta val är att jag uppfattar det som ett potentiellt mycket givande arbetssätt, eftersom eleverna kan dra nytta av varandras kompetens och bli mer medvetna om sitt lärande. Samtidigt har jag uppfattat det som inte helt enkelt att implementera kamratbedömning inom ramen för min verksamhet.

I en skrift som publicerades på bloggen Skollyftet.se i våras (Walldén, 2012) reflekterade jag bland annat över det problematiska i att mina vuxna andraspråkselever ofta är självmedvetna i sin skriftliga produktion, vilket kan göra dem känsliga för återkoppling från kamrater. Jag anförde även att eleverna ibland har svårigheter att orientera sig i varandras texter, eftersom de ofta innehåller många avvikelser från målspråket samtidigt som de har kommit olika långt i sin språkutveckling.

Med detta som bakgrund finner jag det intressant och angeläget att mer vetenskapligt undersöka vilka möjligheter det finns med att arbeta med kamratbedömning inom verksamheten.

Syfte och frågeställningar

Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka vilka möjligheter det finns att arbeta med olika former av kamratbedömning på skrivna texter med vuxna andraspråkselever. Det görs med särskilt intresse för följande frågeställningar:

- Hur fungerar samarbetet mellan eleverna i grupp när de ägnar sig åt olika slags kamratbedömning?
- Vilka tecken på lärande ser jag hos elever utifrån deras frågor och reaktioner när de arbetar med olika slags kamratbedömning?
- Vilket stöd i sitt lärande upplever eleverna av att ge och ta emot kamratbedömningar?

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras forskning som är relevant för utvecklingsarbetet. Jag inleder med att redogöra för kommunikation och lärande i grupp generellt, inklusive ur ett andraspråksperspektiv, för att sedan behandla kamratbedömning mer specifikt.

Fördelar med kommunikation och lärande i grupp

Detta utvecklingsarbete handlar till stor del om att eleverna sitter tillsammans i smågrupper eller i par och samarbetar samt diskuterar varandras språk. Detta är ett sätt att organisera undervisningen som skiljer sig mot mer traditionella former. Forskning av exempelvis Jensen (2012) visar att undervisning ofta präglas av den så kallade IRE-modellen. Den står för initiativ, respons och evaluering, och innebär att läraren ställer innehålls- och minnesrelaterade frågor till eleverna som den redan vet svaret på för att sedan ge en kort återkoppling. Jensen (2012) resonerar kring detta ur ett maktperspektiv, och menar att

sättet att ställa frågor och reglera turer vore främmande utanför klassrummet. Lindberg (2005) tillför ett andraspråksperspektiv och menar att typen av klassrumsaktivitet har stor betydelse för språkanvändningen. Lärarstyrd undervisning i helklass innebär fördelen att eleverna får lyssna på infödd svenska. Det språkliga inflödet begränsas dock så till vida att det i hög utsträckning definieras av lärarens geografiska härkomst, sociala bakgrund samt kön och ålder samtidigt som möjligheten till elevernas egna språkliga produktion och interaktion blir begränsad.

Vidare argumenterar Jensen (2012) för att läraren från den begränsade återkoppling eleverna ger när de lyssnar i form av exempelvis ögonkontakt och nickningar inte kan veta om de har förstått, om de instämmer i det som sägs eller om de bara markerar att de lyssnar. Återkopplingen från läraren till eleven som svarar kan också vara begränsad och ibland tvetydig. Ett alternativt sätt att inhämta återkoppling från eleverna som föreslås är att de själva kommer med frågor om sådant de undrar eller anar. Forskning visar dock att elever ställer försvinnande få frågor i förhållande till läraren (ibid., s. 262). En annan aspekt på föreläsning eller katederundervisning som förs fram är att det visserligen kan vara tidsbesparande, beroende på lärarens tydlighet och förmåga att organisera stoffet, men kunskapsspridningen även i mindre klasser gör det väldigt svårt att lägga sig på rätt nivå och nå ut till alla (ibid.).

Ett alternativt sätt att organisera undervisningen är kooperativt lärande, som enligt Jensen (2012) innebär att grupper av elever arbetar mot ett gemensamt mål, exempelvis ett visst problem som ska lösas. Såväl Jensen (2012) som Hattie (2009) har i sin forskning kommit fram till att denna undervisningsform ofta ger bättre effekt på elevernas lärande. Jensen (2012) menar att det är en del av den mänskliga naturen att samarbeta, och att det gäller oavsett ålder på deltagarna. Baksidor av samarbetet, som risken för oenighet när det gäller mål och medel samt ojämn arbetsfördelning, uppvägs av att vi oftast klarar av mer tillsammans med andra, stimuleras av att bidra och aktiveras i högre utsträckning.

Hattie (2009) ser motsvarande fördelar med kooperativt lärande, och framhåller att elever inom ramen för välstrukturerade och samarbetsinriktade uppgifter lär sig av misstag samtidigt som de gör mål, framgångskriterier och intentioner med lärandet tydliga för sig själv och andra. Lindberg (2005) är också positiv till arbetssättet, och argumenterar utifrån ett språkligt perspektiv för att samtal i smågrupper följer ett mönster som mer liknar vardagssamtal. De kräver aktiva initiativ från eleverna eftersom ansvaret att leda samtalen blir mer jämnt fördelat. Språkanvändningen blir mer varierad, samtidigt som eleverna får fler möjligheter att använda och utveckla språkliga strategier då de förhandlar om innebörden i det som sägs.

Att uppgiften erbjuder en utmaning på lämplig nivå och att gruppsammansättningen fungerar är viktiga framgångsfaktorer när det gäller kooperativt lärande enligt Jensen (2012). Även storleken på gruppen har betydelse. 5-7 individer beskrivs som en ideal storlek i de flesta fall, förutom när tiden för att lösa uppgiften är knapp då det är mer effektivt med 3-4 individer. Såväl Jensen (2012) som Hattie (2009) framhåller goda sociala relationer och upplevd närhet mellan deltagarna som en viktig framgångsfaktor för att samarbetet ska bli lyckat.

Utmärkande för smågruppsarbete inom ramen för andraspråksundervisning är emellertid att eleverna även ska lära sig av det språkliga utbytet under samarbetet. Lindberg (2005) menar här att

kommunikationen gynnas av att grupperna är heterogena när det gäller vilken språklig nivå och vilket modersmål eleverna har. Det leder nämligen till att eleverna förhandlar mer med varandra jämfört med om gruppen är språkligt homogen. Inläringen främjas också av att elever i heterogena grupper får ta del av fler åsikter, erfarenheter och perspektiv samtidigt som de måste formulera och motivera sina argument mer precist. Detta är kriterier för urval som åtminstone delvis motsäger vad Jensen (2012) och Hattie (2009) anför, eftersom elevers kamratrelationer och upplevda närhet förmodligen påverkas fördelaktigt av att de har ett gemensamt språk och samma härkomst.

Av intresse för denna studie är att Jensen (2012, s. 127) framför att fördelarna med kooperativt lärande reduceras i takt med att eleverna blir vuxna och studerar på gymnasium och universitet (ibid., s. 127), dock utan att precisera anledningen. Detta sätt att uttrycka sig förutsätter ett linjärt samband mellan ålder och utbildningsnivå, vilket gör uttalandet svårtolkat i förhållande till denna studie som fokuserar grundläggande vuxenutbildning nivåmässigt motsvarande högstadiet: Är det åldern, utbildningsnivån eller möjligen graden av konkurrens som är utslagsgivande? Som kontrast pekar Hattie (2009, s. 213) på studier som visar att kooperativt lärande är den mest effektiva undervisningsformen även för vuxna elever, när det gäller prestationer, sociala relationer och självkänsla. Lindberg (2005) har utfört sin forskning i grupper av vuxna andraspråksinlärare, och menar att arbete i smågrupper är utvecklande för dem.

En typ av samarbetsinriktad uppgift som är lämplig för inte minst vuxna elever som studerar svenska som andraspråk är enligt Wedin (2010) diktogloss. Diktogloss går ut på att läraren väljer en kort, oftast faktabaserad, text som är innehållsmässigt intressant för eleverna och ligger ett snäpp över deras förmåga språkligt. Denna läses upp av läraren två eller tre gånger medan eleverna lyssnar och skriver ned stödord. Sedan ska eleverna i smågrupper rekonstruera texten tillsammans med egna formuleringar. På det sättet tränar eleverna sin hörförståelse, samtidigt som de muntligt förhandlar om såväl språk som innehåll i den text de skapar tillsammans. Övningen är i linje med den definition av kooperativt lärande om tidigare har beskrivits.

Återkoppling och kamratbedömning

Återkoppling, eller feedback som det ibland får heta även på svenska, är ett begrepp som är av central betydelse för detta utvecklingsarbete. Hattie och Timperley (2006) beskriver återkoppling som information som en person får av någon annan, eller själv skaffar sig, rörande prestation eller grad av förståelse. För att återkoppling ska vara effektiv i undervisningssyfte bör den ge svar på följande frågor:

1. Vart är jag på väg (dvs. vad är målet)?
2. Hur långt har jag kommit i förhållande till målet?
3. Hur ska jag gå vidare för att närma mig målet? (Hattie & Timperley, 2006)

Hattie (2009) framställer återkoppling som ett av de mest kraftfulla verktygen för att påverka elevens kunskapsutveckling i positiv riktning. Detta överensstämmer med Jensen (2012) som beskriver pedagogisk återkoppling som ett viktigt kommunikativt verktyg att använda sig av för att tydliggöra för eleven vad den behöver göra för att gå vidare i sitt lärande.

Återkoppling spelar en central roll i vad Jönsson (2012) benämner lärande bedömning, även känt som formativ bedömning eller bedömning för lärande (Lundahl, 2011). Läraren tydliggör enligt detta arbetssätt mål och kunskapskriterier för eleverna, för att sedan skapa ändamålsenliga lärandesituationer och ge eleven framåtsyftande återkoppling på resultatet. Detta sätts i motsats till den summativa bedömningen, som endast kontrollerar hur långt eleven har kommit i sin kunskapsutveckling utan information om hur den ska ta sig vidare (Jönsson, 2012). Sådan bedömning sker vid exempelvis betygsättning och vid traditionella prov där poäng sätts på uppgifter.

Lundahl (2011) beskriver hur kamratbedömning utgör en viktig komponent i bedömning för lärande. Arbetssättet går ut på att elever ger varandra återkoppling på sina arbeten, och därmed aktiverar varandra som resurser. Detta är i sin tur ett led i strävan efter att eleverna ska röra sig mot en allt högre grad av självständighet och självreglering i sitt lärande. Lundahl (2011) betonar värdet i att använda sig av en checklista med kvalitetskriterier för uppgiften, som används till stöd för att genomföra och kommentera den. Hattie (2009) ser motsvarande positiva effekter på elevers förmåga till självreglering och ser det som ett steg på vägen till att slutligen fungera som sin egen lärare. En viktig detalj är att den som vägleder lär sig lika mycket i processen som den som blir vägled. Hattie (2009) betonar även att de positiva effekterna av att eleverna ger varandra återkopplingar sker trots att större delen av återkopplingen är inkorrekt.

Jensen (2012) diskuterar vidare forskning kring återkoppling i dyader, alltså där eleverna är grupperade i par, och framför risker som att deltagarna ger positiv återkoppling även på felaktigheter för att stärka den sociala relationen, och att jämbördiga deltagare kanske inte är tillräckligt kompetenta för att ge tillräckligt tydlig och förklarande återkoppling. Han poängterar dock att samarbete i dyader ändå är effektivt, eftersom eleven i jämförelse med arbete i större grupper har lättare att ta in information, att anpassa sig till varandras stil och språkbruk samt att ta tillvara varandras åsikter och perspektiv. Forskning tyder på att dyaderna fungerar bäst med jämbördiga parter som ändå har en liten skillnad i kompetens (ibid., s. 124-125).

Denna studie innebär att vuxna andraspråkselever bedömer varandras texter och skriftliga språkfärdighet. Cheng och Warren (2012) beskriver i sin rapport om hur studenter som läser engelska som främmande språk på universitetet i Hongkong utvärderar sitt arbete med kamratbedömning att eleverna kände sig osäkra på att bedöma varandras texter. En anledning var att de inte hade helt klart för sig vilka kriterier som betecknar språklig färdighet i engelska samtidigt som de upplevde att den egna språkliga färdigheten som otillräcklig för att göra en adekvat bedömning. Samtidigt konstaterar de att arbetet med kamratbedömning ändå hade gynnsamma effekter på elevernas lärande. Cheng och Warren (2012) ser ett stödande klassrumsklimat och tydliggörande av kvalitetskriterier som viktiga faktorer för att arbetet med kamratbedömning ska bli framgångsrikt.

Nämnas bör att eleverna gav varandra återkoppling genom att markera kamraternas språkliga produktion på en skala som gick från ”dålig” till ”utmärkt”. Denna metod kan vara problematisk i förhållande till Jensen (2012) som föreslår att återkopplingen görs beskrivande snarare än värderande för att säkerställa att den används på ett positivt sätt. Lundahl (2011) menar på motsvarande sätt att det är klokt att låta positiva värderingar överväga. Detta kan exempelvis ske genom konceptet ”two stars and a wish”, där eleven kommenterar två aspekter av kamratens arbete positivt för att sedan komma med en önskan till förbättring.

Ovanstående forskning har varit vägledande för min strävan att ge eleverna mycket stöd när de utför kamratbedömningen i min studie i form av tydliga kvalitetskriterier och ett gensvarsprotokoll som uppmuntrar beskrivande återkoppling.

METOD

Detta kapitel beskriver valet och tillämpningen av redskap för studien samt redogör för urvalet och de etiska aspekterna.

Val av metod och redskap

I denna studie genomför jag och analyserar en förändring i min egen undervisningspraktik. Detta är i enlighet med aktionsforskning, en forskningsansats som enligt Rönnerman (1998) innebär att läraren ökar sin kompetens samtidigt som den utvecklar och beskriver sin verksamhet. Det är en ansats som knyter forskningen nära verksamheten och ställer läraren och praktiken i centrum.

Metoden fungerar på så sätt att läraren definierar ett problem eller utvecklingsområde, samlar in information från relevant litteratur och upprättar en handlingsplan som sedan omsätts i praktiken. Slutligen reflekterar den forskande läraren över resultatet, exempelvis genom att jämföra med tidigare studier, och utvärderar huruvida en förbättring har skett. Denna utvärdering kan väcka nya frågor och problemformuleringar, som leder till ytterligare aktioner och utvärderingar. På så sätt samspelar planering, aktion och reflektion i en cyklisk process (Rönnerman, 1998).

Dagbok som redskap

Dagboksskrivande är ett av de verktyg som används under studien, och enligt Rönnerman (1998) är det ett lämpligt redskap inom aktionsforskning för att skriva ned reflektioner under forskningsprocessen. Det framhålls som ett sätt att bearbeta problemformuleringar och att bli mer medveten om sin egen praktik. Anteckningarna kan även fungera som underlag för diskussioner, och i förlängningen som grund för en gemensam kunskapsbas kolleger emellan. Även Eriksson (2007) framhåller dagboken som en värdefull kunskapskälla i den reflekterande process som utmärker ansatsen.

Ett alternativ till att använda dagboksanteckningar är mer strukturerade observationer och fältanteckningar. Detta skulle generera utförligare data och påverka studiens tillförlitlighet positivt, men jag ser svårigheter att åstadkomma det inom ramen för relativt korta och intensiva lektioner som jag själv leder. Därför uppfattar jag dagboksanteckningar som det mest ändamålsenliga verktyget för mig när det gäller att reflektera kring frågeställningar som rör samarbete och kommunikation under lektionstid.

Intervju i fokusgrupp som redskap

För att få mer information om elevernas perspektiv på att arbeta med kamratbedömningar använder jag i denna studie även en intervju av elever i fokusgrupp. Intervjuer i fokusgrupper kännetecknas av en relativt lös struktur, i förhållande till traditionella en-till-en-intervjuer, där syftet är att uppmuntra och inhämta en variation av åsikter kring ett fenomen (Brinkmann & Kvale, 2009). Intervjun leds av en moderator som skapar en tillåtande atmosfär, introducerar ämnen samt underlättar kommunikationen.

Syftet med intervjuer i fokusgrupp är att lyfta fram olika perspektiv snarare än att nå konsensus (ibid.) I utforskande studier inom nya domäner är det ett värdefullt redskap eftersom den livliga interaktionen i

mindre grupper kan locka fram mer spontana och uttrycksfulla reaktioner än i individuella, mer kognitivt inriktade intervjuer. Kihlström (2007) lyfter fram att en annan fördel med verktyget är att deltagarna i ett gruppsamtal enklare kan avstå att uttala sig om sådant de finner känsligt vilket är tilltalande ur etisk synvinkel.

Anledningen till att jag väljer intervju i fokusgrupp är att jag ser det som ett effektivt sätt att få in olika synpunkter hos eleverna inom ett område som kommer att vara relativt nytt för dem. Att istället använda en individuell intervju skulle ge mer djupgående information om hur någon av eleverna uppfattade aktiviteten, men det vore osäkert i vilken utsträckning dennes uppfattningar speglade undervisningsgruppen som helhet.

Urval

Studien utför inom den kommunala vuxenutbildningen i en mindre västsvensk stad. Elevgruppen som medverkar består av vuxna andraspråks elever i varierande åldrar som studerar svenska som andraspråk på grundläggande nivå, plus andra ämnen, för att få gymnasiebehörighet eller behörighet för en yrkesutbildning. Studien äger rum inom ramen för den orienterande skrivkurs jag undervisar dem i, som är ett nytt tillval för elever som vill ha extra skriftlig träning för att nå målen i kursen svenska som andraspråk. Eleverna studerar ämnet på olika nivåer, så kunskapsspridningen är tämligen stor. En majoritet av eleverna hoppas dock på att få sitt betyg i svenska som andraspråk denna termin.

Jag väljer att genomföra studien i denna skrivkurs, eftersom jag ser goda möjligheter att arbeta med olika former av kamratbedömning i språkutvecklande syfte. Det finns också en strikt pragmatisk aspekt i urvalet, eftersom jag denna termin endast undervisar en elevgrupp till och där fokuserar jag läsförståelse. Antalet elever registrerade på kursen är 21, men närvaron varierar betänkligt mellan olika lektioner vilket får anses normalt inom verksamheten. Detta påverkade möjligheterna till urval av informanter till fokusgruppsintervjun, eftersom flera elever var frånvarande under lektionen och några som var närvarande hade dessutom inte förberett uppgiften enligt anvisningarna.

Urvalet gick till så att jag bad fyra av eleverna att ställa upp som hade olika härkomst och som inte hade suttit i par med varandra under kamratbedömningen. Detta gjorde jag för att säkerställa viss heterogenitet i gruppen, och för att de inte skulle känna sig hämmade av att personen som de utförde kamratbedömningen tillsammans med var närvarande. Samtliga informanter är kvinnor, vilket förklaras ingen av de fyra män som ingår i gruppen deltog i kamratbedömningen. Frågorna intervjun utgick ifrån finns med i bilaga 2.

Genomförande

Min elevgrupp informerades muntligt om att jag hade för avsikt att skriva om undervisningen i en rapport för högskolan. De reagerade positivt, och gav sitt samtycke. Dagboksanteckningarna förde jag under eller i anslutning till för studien relevanta lektionspass i en webbaserad tjänst som jag brukar använda i planerings- och dokumentationssyfte. Tidsmässigt avgränsade jag mig till en 50-dagarsperiod.

Intervjun i fokusgrupp innefattade att eleverna gav uttryck för sin upplevelse av att sitta i par och bedöma varandras texter enligt ett gensvarsprotokoll och utfördes i slutet av undersökningsperioden.

Jag förberedde detta lektionstillfälle genom att välja en skrivuppgift, personbeskrivning, som eleverna skulle utföra enligt exempel och kvalitetskriterier som jag gick igenom. Sedan utformade jag protokollet utifrån dessa kvalitetskriterier, där eleverna skrev ned frågor samt beröm och förslag på förbättringar. Protokollet finns inkluderat i rapporten som bilaga 1.

Intervjun utförde jag genom att under det aktuella lektionstillfället fråga vilka som ville ställa upp, och sedan efter att kamratbedömningen var utförd ta med de fyra eleverna ur lektionssalen till ett mindre grupprum där jag utförde intervjun. Den varade i ungefär 20 minuter.

Etik

Studien har genomförts i enlighet med de forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Eleverna informerades om utvecklingsarbetet såväl muntligt som skriftligt via skolans lärplattform, och gav sitt muntliga samtycke att delta. Dagboksanteckningar och nedtecknade intervjuer har förvarats så att endast jag har haft tillgång till dem, och de kommer endast att användas för forskningens ändamål. Deltagarna namn har i förekommande fall slutligen ersatts med fiktiva motsvarigheter i rapporten.

RESULTAT

I detta avsnittet beskriver jag och analyserar resultatet utifrån mina dagboksanteckningar och intervjuer i fokusgrupper under relevanta teman. Det kommer att framgå att jag har tillämpat en vid syn på kamratbedömning i min undervisning, som sträcker sig från rekonstruktion av text i grupp, där deltagarna ger varandra återkoppling kontinuerligt, till återkoppling på enskilda meningar och texter i grupp och slutligen till mer strukturerad kamratbedömning där deltagarna sitter i dyader och bedömer varandras texter.

Betydelsen av gruppens sammansättning

Att skapa tillfällen för elever att samarbeta i smågrupper har blivit en betydelsefull del av min undervisning generellt. Min uppfattning har varit att samarbetet tjänar sitt språkutvecklande syfte, och dessutom avlöper utan större konflikter. Jag brukar dela in i eleverna slumpmässigt i grupper, och uppfattar det som att sammanhållningen i både smågrupperna och undervisningsgruppen som helhet byggs upp *genom* arbetet i smågrupper.

I den för studien aktuella undervisningsgruppen har jag emellertid sett tecken på att samarbetet inte alltid avlöper på ett friktionsfritt sätt. Detta illustreras av följande tidiga utdrag från mina dagboksanteckningar:

Eleverna skriver diktogloss i slumpmässigt ihopsatta grupper om 3-4 personer. Det är flitig aktivitet, men det varierar hur väl samarbetet fungerar. En grupp ger intryck av att samarbeta mycket väl, bland annat genom att använda sig av numrering för att vid renskrivningen organisera texten i lämplig följd. Alla i gruppen ger intryck i att vara delaktiga. I en annan grupp uppstår en konflikt när en elev vid renskrivningen på OH-blad får återkoppling om en felaktig formulering. Jag får här gå in och medla och poängtera att syftet med uppgiften är att arbeta med språket tillsammans snarare än att visa upp en felfri text. Vid lektionens slut kommer en annan elev fram och klagar över att de två andra i hennes grupp inte tog hänsyn till hennes synpunkter. Trots detta får jag in godtagbara lösningar av samtliga elevgrupper.

Eleven som säkert inte utan möda renskrev gruppens text på ett OH-blad ville inte ta emot kamratens återkoppling och blev upprörd, vilket krävde att jag gick in och medlade mellan eleverna samtidigt som jag poängterade att det var diskussionen kring språket som var det viktiga med arbetet snarare än slutprodukten. En elev från en annan smågrupp reagerade dessutom på att de övriga inte var tillräckligt lyhörda för hennes återkopplingar. Samtidigt fanns det också exempel på välfungerande samarbeten i de slumpmässigt och heterogent sammansatta grupperna, och samtliga kunde trots de upplevda svårigheterna redovisa språkligt och innehållsmässigt godtagbara rekonstruktioner av den upplästa texten.

Aktiviteten diktogloss återkom jag till under ytterligare två tillfällen. Vid det sista tillfället, som ägde rum i slutet av anteckningsperioden, gjorde jag en förändring i arbetssätt och i hur grupperna delades in:

Lektionen ägnas åt diktogloss, med en något enklare text och eleverna grupperade ungefär som de själva väljer att sitta med fem-sex deltagare i varje grupp. De uppmanas att använda sig av datorerna i salen för att konstruera sin text och har något längre tid på sig jämfört med innan. Eleverna gör det bästa av den inte särskilt ändamålsenliga möbleringen och förhandlar om språket

och innehållet i texterna som de rekonstruerar. Jag noterar en större tendens till passivitet bland vissa av deltagarna i jämförelse med tidigare tillfällen för övningen. Två rysktalande kvinnor som sitter bredvid varandra pratar exempelvis mycket modersmål med varandra, vilket en annan gruppmedlem som försöker sammanställa vad de har kommit fram till kommenterar kritiskt.

Jag valde vid detta tillfälle att gruppera ihop elever som har valt att sitta nära varandra, för att se hur det påverkade samarbetet. Grupperna blev också något större. Resultatet blev ett huvudsakligen fungerande samarbete i grupperna, som dock präglades av viss passivitet bland somliga och ett tillfälle då en gruppmedlem irriterade sig på att två andra valde att tala sitt modersmål istället för att bidra med återkopplingar till uppgiften. Dessa tre elever ger i övrigt intryck av att komma bra överens och ha ett socialt utbyte av varandra.

När jag grupperade eleverna i dyader inför kamratbedömningen med hjälp av gensvarsprotokollet gjorde jag det med hänsyn både till elevernas kunskapsnivå, så att de låg relativt nära varandra, och till de sociala relationerna mellan eleverna. Det förekom inga konflikter mellan eleverna när de gav återkoppling på varandras texter även när de hade olika uppfattningar, och av intervjun att döma uppfattade eleverna arbetssättet som positivt.

Att lära sig av språkliga avvikelser och förebilder

Jag ägnade flera lektionspass åt att ge elever meningar utdragna från deras skrivna texter som de skulle läsa och ge språklig återkoppling på. Meningarna innehöll avvikelser från svenskans normer av olika slag, beträffande exempelvis bestämdhet, tempus, ordföljd och satsbindning. Arbetssättet varierade en aning; ibland delade jag in eleverna så att de fick diskutera meningarna i grupper, och vid andra tillfällen valde de själva om de ville arbeta tillsammans eller i grupp. Lektionerna avslutades i samtliga fall av en gemensam diskussion kring vad de hade kommit fram till.

Jag kunde se att övningen tjänade sitt syfte i den mån att eleverna aktivt diskuterade meningarna och ofta identifierade felen i texterna, men det blev samtidigt uppenbart att de hade gott om tillfällen att lära även av det *korrekta* språkbruket som också var representerat i meningarna. Detta illustreras av följande utdrag från dagboksanteckningarna, också denna från slutet av undersökningsperioden:

Idag tränade vi på exempelmeningar från miljöbeskrivningarna. Eleverna diskuterade som innan i grupper innan vi följde upp det i helgrupp. Det blev direkt mycket diskussion kring första meningen::

"Fönstren är idealiskt putsade och glimmar i morgonsolen för jag kisar med ögonen."

Uttalet och betydelsen av ordet "kisa" ledde till förvirring, så jag gick runt bland grupperna och gestaltade det. Flera av eleverna var frågande till verbet "putsade" och menade att det borde stå i presens istället för preteritum. Jag förklarade att verbet var korrekt skrivet i perfektparticip, och knöt an till övningen vi gjorde förra veckan om just detta. Flera av eleverna var inne på att det var problem med konjunktionen "för". Vissa föreslog att den skulle bytas mot "för att" eller "därför att". En elev gav det lämpliga förslaget "så", men hade svårt att förklara varför det passar bättre. [...] Diskussionen fortgick kring övriga exempelmeningar, och som tidigare identifierade eleverna de flesta misstagen samtidigt som de var aktiva att komma med frågor och synpunkter på även korrekt språkbruk i texten, gällande ordval, formuleringar och syntax.

Denna typ av övning uppskattas av eleverna och leder alltid till mycket diskussioner mellan dem med fokus på språkets form. Att utveckla språket mot allt färre avvikelser från språkliga normer upplever de

flesta som högprioriterat. Exemplet visar hur inte minst korrekt språkbruk väcker frågor och funderingar hos eleverna. Här gällde det dels ett obekant ord, som användes förtjänstfullt i meningen, och dels en verbform som flera elever ansåg vara inkorrekt. Detta är ett exempel på felaktig återkoppling, som jag senare följde upp genom att hänvisa till en övning om just perfektparticip som vi hade gjort vid ett tidigare tillfälle.

Det faktiska felet i meningen var svår för eleverna att identifiera. Någon lyckades med det, men hade svårt att förklara varför. Detta är intressant med tanke på att det sett till meningens begriplighet får betraktas som ett fel av det allvarigare slaget. Här blev eleverna beroende av mig, som följde upp detta genom att visa betydelsen för orsakssammanhanget vid valet av konjunktion med att skriva en exempelmening. Detta är bara ett exempel av flera på hur eleverna genom att exponeras för varandras språkbruk både identifierar avvikelser och får tillfälle att lära sig av fungerande ordval och formuleringar. Det är också ett exempel på hur mer avancerade ordval och konstruktioner ibland gör det svårt för eleverna att förstå varandras skriftliga produktion, ett faktum jag ställdes inför vid upprepade tillfällen.

När eleverna satt i par och bedömde varandras texter ville de ha min bekräftelse på att återkopplingen var korrekt:

De flesta elevparen diskuterade texterna livligt med varandra, fokus tycktes i de flesta situationer vara på språket. De ville ha min återkoppling på exempelvis ordföljd, sammansättning och tempus vilket jag tillgodosåg. Vissa av elevernas synpunkter var korrekta medan andra var inkorrekta, precis som tidigare. [...] I den skriftliga återkopplingen använde sig eleverna av de kriterier som jag hade ställt upp, både när det gällde beröm och önskan om förbättringsområden. Så gott som alla gav både positiv och förbättringsinriktad återkoppling

Det visade sig även här att eleverna gärna diskuterade varandras språk och att de ofta var skiljaktiga i sin uppfattning om vad som var korrekta formuleringar. Ibland gav eleverna varandra korrekt återkoppling, och ibland var formuleringen korrekt från början. Eleverna vände sig till mig för att reda ut situationen. När det gällde den skriftliga återkopplingen blev det uppenbart att eleverna använde de uppställda kriterierna för att även ge respons på innehållsmässiga aspekter.

Vid några tillfällen visade jag exempel på kompletta elevtexter från gruppen som helhet som eleverna gav återkoppling på:

Vi diskuterade förutom meningar ett par goda exempel på texter som helhet. Merparten var aktiva med sina synpunkter, vissa var korrekta och andra inte. Vi kunde ganska enkelt enas om kvaliteterna i texterna, gällande innehåll, struktur och språklig tydlighet.

Eleverna gav även i detta fall både korrekt och inkorrekt återkoppling när det gällde språket i texterna, medan det var lättare att komma överens om de innehållsmässiga kvaliteterna. Jag hade medvetet valt ut två texter där språket hade gott flyt, få förståelsehämmande avvikelser och måttlig komplexitet i syntax och ordförråd för att de skulle vara maximalt begripliga för deltagarna.

Ur elevens perspektiv

Fyra kvinnor intervjuades i fokusgrupp med anledning av att de just hade arbetat med

kamratbedömning i par utifrån gensvarsprotokollet. Tre av dem kommer från olika nationer i Mellanöstern och en från ett nordasiatiskt land. Aldrarna varierade inom ett spann på 12 år med en medelålder på 43.

Samtliga informanter uttryckte att de uppskattade att arbeta med kamratbedömning på det beskrivna sättet. De kände sig också trygga i situationen när de bedömde varandras texter, och upplevde att de kunde ge återkoppling både rörande förtjänster och förbättringsområden. Fariza, Alima och Maryam uttryckte samtliga att de genom att ge och ta emot kamratbedömning kunde fick hjälp med att utöka sitt ordförråd och uppmärksamma grammatiska aspekter som tempus och ordföljd. Elena, å sin sida, menade att det är lärorikt att läsa kamraters texter som innehåller språkliga avvikelser eftersom de hjälper henne att aktivera sin kompetens och använda den även på sina egna texter. Hon hade erhållit uteslutande positiv återkoppling på sin egen text, och uppfattade det som uppmuntrande.

Elevernas relativt samstämmiga perspektiv stärker sammanfattningsvis bilden av att de lär sig genom att ta del av varandras språk. Någon osäkerhet eller oro inför att värdera varandras språkbruk uttrycktes inte.

DISKUSSION

I detta avsnitt diskuterar jag hur resultatet kan förstås utifrån mitt syfte att undersöka vilka möjligheter det finns att arbeta med olika former av kamratbedömning på skrivna texter med vuxna andraspråkselever. Detta sker i enlighet med studiens frågeställningar med särskilt fokus på hur samarbetet fungerar, vilka tecken jag ser på lärande hos eleverna och hur eleverna själva uppfattar arbetet.

I studien provades olika principer för gruppindelning. Vid vissa tillfällen av kooperativt lärande premierades heterogenitet, enligt Lindbergs (2002) rekommendationer för att arbetet ska vara språkutvecklande, och vid andra tillfällen grupperades eleverna utifrån närhet och kamratrelationer, i enlighet med Hattie (2009) och Jensen (2012). Eftersom problem och konflikter uppstod i samarbetet när båda principerna tillämpades ges inget entydigt svar på vad som fungerade bäst. Resultatet kan tolkas som att det åtminstone inte var någon större vinst att låta närhet och kamratrelationer styra grupperingen, och ur den synvinkeln kan det vara bättre att sätta samman heterogena grupper så att de får de bästa möjligheterna att utveckla sitt språk. Att så kan ha varit fallet indikeras av att fler av medlemmarna i de heterogena grupperna aktivt kommunicerade kring uppgiften, vilket stämmer överens med Lindbergs (2005) slutsatser om att elever i heterogena grupper i högre grad förhandlar med varandra om hur uppgifter ska lösas. Värt att notera är att eleverna trots vissa problem i samarbetet lyckades lösa uppgifterna framgångsrikt tillsammans, vilket överensstämmer med Hatties (2009) och Jensens (2012) slutsatser att arbetsättet är effektivt. När eleverna gav varandra återkoppling med hjälp av gensvarsprotokoll (bilaga 1) var det i kontrast till momenten med kooperativt lärande sannolikt en framgångsfaktor att gruppera eleverna utifrån kamratrelationer, eftersom detta samarbete avlöpte utan konflikter och med önskat resultat.

När det gäller vilka tecken på lärande som kan skönjas i arbetet med kamratbedömning utifrån elevernas reaktioner och frågor visar resultatet att det var ett arbetsätt som engagerade eleverna. Detta gällde oavsett om det rörde sig om återkoppling på enskilda meningar, på exempeltexter eller mer strukturerat i dyader med hjälp av gensvarsprotokoll. Eleverna uppmärksammade och diskuterade sinsemellan, med mig som lärare och i helklass såväl korrekt som inkorrekt språkbruk. Den språkliga formen var oftast i fokus, men när de använde sig av gensvarsprotokollet gav de också varandra positiv och negativ återkoppling på innehållsmässiga aspekter och språklig anpassning i enlighet med de kriterier jag hade ställt upp (se bilaga 1). Allt detta såg jag som tecken på lärande i mina dagboksanteckningar, vilket är en bild som bekräftades av intervjun med eleverna. Detta tyder på att återkoppling genom kamratbedömning främjar lärandet i enlighet med vad exempelvis Hattie (2009) och Lundahl (2011) förespråkar.

Resultatet tyder även på att kommunikationsmönstret inom ramen för samarbetet kring texterna i klassrummet inte följde den traditionella IRE-modellen, där läraren kontrollerar elevernas kunskaper med frågor och ger en kort återkoppling. Eleverna talade mycket med varandra, både när de samarbetade på olika sätt kring texter, och när jag samtalande med dem i skedde det ofta utifrån de frågor och den återkoppling de hade gällande de olika texterna och meningarna. Arbetsformerna som studien presenterar tycks således uppmuntra det som Jensen (2012) efterlyser i sin kritik av IRE-modellen, i form av att kommunikationen istället sker utifrån vad eleverna undrar och anar.

Resultatet visar också att eleverna inte sällan ifrågasatte formuleringar som var helt korrekta. Detta stämmer överens med den forskning som Hattie (2009) har analyserat som tyder på att de flesta återkopplingar studenter ger varandra är inkorrekta. Utifrån studiens resultat vill jag dock inte påstå att eleverna lärde sig trots att mycket av återkopplingen var felaktig, utan just för att den var det. För den som gav en felaktig återkoppling på exempelvis ordval och verbformer öppnades möjligheten att lära sig av den andres ordval och formuleringar vilket eleverna gärna kapitaliserade på. En förutsättning var dock att jag som lärare var tillgänglig för eleverna och gav min återkoppling på deras återkopplingar. Detta kan ses som ett tecken på att arbetet med kamratbedömning visserligen har varit språkutvecklande för eleverna men att de endast begränsad utsträckning kan använda varandra självständigt som resurser vilket utgör ett viktigt steg på vägen till självreglerat lärande i överensstämmelse med Hattie (2009) och Lundahl (2011).

När det gäller hur eleverna själva upplevde det att ge återkoppling på varandras texter visade de, i kontrast till eleverna i Cheng och Warrens studie (2005), inga tecken på att känna sig obekväma med att kommentera varandras skriftspråkliga produktion. En möjlig orsak till detta var att protokollet de använde för att ge varandra återkoppling (bilaga 1) gav eleverna stöd, och uppmuntrade beskrivande återkoppling snarare än värderande i enlighet med Jensen (2012). De uppmuntrades även att lägga tonvikten vid positiva aspekter av varandras arbeten, vilket överensstämmer med Lundahls (2011) rekommendationer. En annan positivt bidragande faktor var sannolikt att eleverna fick en hel del stöd av undervisningen, tack vare de exempel och kvalitetskriterier som visades upp innan eleverna påbörjade uppgiften. Detta tydliggjorde målet, och eleverna kunde sedan ge varandra återkoppling på vad de hade lyckats med och vad som kunde förbättras. På så sätt besvarades de tre centrala frågorna för framgångsrik pedagogisk återkoppling inom ramen för processen (Hattie & Timperley, 2006).

Möjligen hade också grupperingen vid detta tillfälle av eleverna i dyader med hänsyn till kamratrelationer en positiv betydelse i överensstämmelse med vad Jensen (2012) förespråkar samtidigt som jag i egenskap av lärare precis som vid andra undervisningstillfällen gick omkring och stöttade dem när det behövdes. En viktig aspekt kan slutligen ha varit att genomförandet av kamratbedömningen skedde i slutet av undersökningsperioden, och att eleverna därmed hade fått tid att stärka sina kamratrelationer. Att ett positivt undervisningsklimat, liksom tydliga kvalitetskriterier, är viktigt poängteras även Cheng och Warrens (2005) sammanfattande rekommendationer.

Konsekvenser för undervisningen

Eftersom denna studie undersöker endast en undervisningsgrupp utifrån dess särskilda förutsättningar är det svårt att generalisera resultatet. Studien kan dock vara av intresse för andra lärare som är intresserade av att implementera kamratbedömning, och särskilt för de som undervisar grupper av andraspråkselever. Studien visar att det är möjligt att genomföra kamratbedömning även i en grupp som är mycket heterogen när det gäller ålder, härkomst, antal år i landet samt färdighets- och utbildningsnivå. Några framgångsfaktorer som kan skönjas är stöttande undervisning som tydliggör kvalitetskriterier, ett varmt klassrumsklimat där fel inte bara tillåts utan även kapitaliseras på, rikligt stöd från läraren och ett bedömningsverktyg som uppmuntrar beskrivande återkoppling.

Studien beskriver arbete med kamratbedömning i ett initialt skede, och en viktig fråga är hur det kan

utvecklas vidare så att eleverna blir allt mer självreglerande och mindre beroende av läraren. Utifrån detta utvecklingsarbete skulle jag vilja dra slutsatsen att nivån av språkutveckling hos andraspråkselever spelar en central roll för förmågan att ge och ta emot återkoppling mer självständigt. Ju mer eleverna utvecklar sitt språk, exempelvis genom de arbetssätt som beskrivs i detta utvecklingsarbete, desto större möjligheter får de sannolikt att reglera sitt lärande och fungera som resurser för varandra. En viktig strävan i detta sammanhang är att skapa en gemensam referensram för hur språket används framgångsrikt i olika situationer. Det kan delvis ske genom att eleverna samarbetar kring varandras språk, men det behövs också ett rikt inflöde från undervisningen där läraren genom exempelvis ett genrebaserad undervisning introducerar olika texttyper med fokus på innehåll, vokabulär och andra språkliga drag. Detta har endast i begränsad utsträckning skett i denna studie, med anledning av skrivkursens avgränsade syfte i förhållande till den övriga undervisning eleverna får i svenska som andraspråk.

En avslutande insikt är att ovanstående sannolikt kräver flera terminer att genomföra. Detta innebär att förutsättningarna för att genomföra arbetssättet inom ramen för vuxenutbildningen inte är optimala, eftersom verksamheten kännetecknas av korta kurser, hög omsättning av elever, många avbrott och tyvärr även relativt hög frånvaro. Min studie visar att arbetssättet trots detta kan vara fruktbart, under förutsättning att det implementeras steg för steg med mycket stöd från läraren. Möjligheterna i undervisningsgrupper som är mer stabila och hålls samman under längre tid blir desto större.

Metoddiskussion

Att använda dagboksanteckningar och en intervju i fokusgrupp var ändamålsenligt så till vida att syftet och frågeställningarna besvarades. Materialet från anteckningarna och intervjun bekräftade dessutom till väsentlig del varandra, vilket stärker studiens tillförlitlighet. Däremot kunde redskapen förmodligen ha använts på ett bättre sätt.

När det gällde dagboksanteckningarna (Rönnerman, 1998) fann jag det svårt att hitta tid för att skriva ned dem och jag var dessutom osäker på formen. Skulle jag beskriva vad som hade hänt lektionen, eller använda dem till att reflektera över hur undervisningen kan utvecklas? Vid analysen uppfattade jag det dessutom som att informationsvärdet i vissa av anteckningarna var relativt lågt. Vid intervjun gick viss tid åt till att styra eleverna från att berätta om den konkreta återkoppling de hade givit sin kamrat till att berätta om sin upplevelse av bedömningsituationen. Förmodligen hade jag vid detta tillfälle kunnat ställa vissa av frågorna på ett tydligare sätt. Urvalet av informanter kan också ifrågasättas, med tanke på att samtliga var kvinnor och inom ett relativt snävt åldersintervall. Ett mer heterogent urval med avseende på kön och ålder hade kanske tillfört fler perspektiv, samtidigt som urvalet ändå är representativt på så sätt att en majoritet av eleverna i undervisningsgruppen, och inom den grundläggande vuxenutbildningen i övrigt, är kvinnor i dessa åldrar.

En annan potentiellt problematisk aspekt är att jag intervjuade mina egna elever om min egen undervisning, vilket kan leda till att de drog sig för att i intervjun lyfta sådant som de uppfattade som negativt eller problematiskt. Brinkmann och Kvale (2009) beskriver hur asymmetriska maktrelationer och närhet mellan forskare och informant är faktorer som kan vara starkt påverkande vid intervjuer. Detta gick dock knappast att undvika inom ramen för denna studie, som syftar till att jag med hjälp av kvalitativa forskningsredskap ska utföra ett utvecklingsarbete inom ramen för min egen undervisning.

Litteraturförteckning

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage Publications.

Cheng, Winnie & Warren, Martin (2005). *Peer assessment of language proficiency*. *Language Testing*. Vol. 22, s. 93-121.

Dimenäs, Jörgen (red.) (2007). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.

Eriksson, Anita (2007). Aktionsforskning som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare. Att utveckla yrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber. S. 174-191.

Hattie, John (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

Hattie, John & Timperley, Helen (2006). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*. Vol. 77, s. 81-112.

Jensen, Mikael (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Anders (2010) *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.

Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare. Att utveckla yrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber. S. 47-69.

Lindberg, Inger (2005). *Språka samman*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.

Rönnerman, Karin (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Wedin, Åsa (2010). *Vägar till svenskt skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Walldén, Robert (2012). BFL och andraspråksutveckling. Tillgänglig: <http://skollyftet.se/wp-content/uploads/2012/04/BFL-och-andraspr%C3%A5ksutveckling.pdf>

Bilaga 1 – Protokoll kamratbedömning

Läs texten din klasskamrat har skrivit och kommentera den i protokollet nedanför. Sedan går ni tillsammans igenom det muntligt. Rikta in dig på dessa saker när det gäller innehåll och språk:

Innehållsmässig och språklig anpassning	Innehåller texten <ul style="list-style-type: none">• målande adjektiv och målande liknelser?• hur personen rör sig/talar/luktar?• vad personen tänker?• hur andra uppfattar personen? Får du en tydlig bild av personen när du läser beskrivningen? Innehåller den lagom många detaljer?
Språklig form	Står adjektiv och verb i rätt form?

Fyll i dina kommentarer här

Frågor Skriv ned frågor du har till skribenten om sådant som du undrar över i texten, exempelvis om ord eller formuleringar som du reagerar på.	
Beröm Beskriv positiva saker med personbeskrivningen. Använd frågorna ovan. <i>Tänk på att ge mer beröm än kritiska synpunkter!</i>	
Förslag på förbättring Beskriv några saker som du tycker kan förbättras när det gäller innehåll och språklig form/anpassning i texten. Använd frågorna ovan.	

Bilaga 2 – Intervjufrågor

Intervjun i fokusgrupp fördes med utgångspunkt i följande frågor:

1. Hur gammal är du?
2. Var kommer du ifrån?
3. Hur kändes det att ge kamratbedömning?
4. Vad var lätt/svårt?
5. Hur kändes det att ta emot kamratbedömningen?
6. Vilken hjälp fick du, tycker du?
7. Vad kan man lära sig genom att arbeta på det här sättet med kamratbedömning?