

Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 35

Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk

Teoretiska perspektiv, responspraktik och
uppfattningar

(English Summary)

Liivi Jakobson



GÖTEBORGS UNIVERSITET

TITLE: Teacher written feedback for adult beginners in Swedish as a second language: Theoretical perspectives, feedback practices, student and teacher perceptions
SWEDISH TITLE: Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar
LANGUAGE: Swedish and English (English summary)
AUTHOR: Liivi Jakobson

Abstract

This compilation thesis serves to fill a research gap in teacher written feedback on second language (L2) writing and pronunciation by focusing on adult beginners of culturally diverse backgrounds. Basically, this thesis seeks to answer three questions: 1. What do teachers focus on and in what manner is feedback given?, 2. What are the teachers' beliefs about feedback?, and, 3. What are the students' preferences concerning feedback? The study presented in the first article concerns international students and elaborates on a model for analyzing teacher feedback practices regarding writing and pronunciation and the students' ranking of that feedback. Based on the need for a holistic perspective recognized in the first study, the second article presents and discusses the research gap regarding feedback in adult beginner-learner L2 contexts and proposes a hermeneutic approach in the field of L2 research. In article three and four, a new feedback analysis model based on hermeneutics was applied for the design of a questionnaire, which includes the Likert scale and ranking. These studies investigated teachers' (article three) and students' (article four) perceptions and priorities regarding feedback. Data from the students' questionnaires indicated that the students evaluated feedback on grammatical structures in writing as top priority. They generally valued all feedback manners, but clearly preferred specific praise and specific criticism. Results from the teachers' questionnaires, combined with interviews, showed that they evaluated almost all categories as important but the ranking showed that there was a variation between teachers' perceptions, which was influenced by a lack of time, and communication with the students, together with technical problems in web-based contexts. The analysis indicates several factors contributing to the complexity of feedback and, thus, providing feedback requires intuition and dexterity on the part of teachers. It is suggested that aligning students' expectations and teachers' practices and beliefs is especially important in distance-learning contexts in order to facilitate new understanding for clarifying the meaning of feedback.

KEYWORDS: feedback, adult beginners, second language, Swedish, hermeneutics, teacher perceptions, student perceptions, teacher written feedback, pronunciation, writing.

© Liivi Jakobson, 2019

DISTRIBUTION: Institutionen för svenska språket
Box 200
405 30 Göteborg

OMSLAGSBILD: Liivi Jakobson

ISSN: 1652-3105

ISBN: 978-91-87850-71-4

LÄNK TILL E-PUBLICERING: <http://hdl.handle.net/2077/57965>

SÄTTNING: Sven Lindström

TRYCKNING: Repro Lorensberg, 2019

Tackord

Nu under jul- och nyårshelgen 2018 närmar sig mitt doktorerande sitt slut och det är dags att knyta ihop säcken. Avhandlingsresan har inneburit värdefulla möten och innehållsrika diskussioner med många personer som stöttat på olika sätt och bidragit till att jag nu slutligen kommit i hamn. Det finns ett antal personer som har spelat en viktig roll under denna resa och som jag särskilt vill tacka.

Ett stort tack till min skärpta huvudhandledare Per Holmberg och min ständigt uppmuntrande bihandledare Gudrun Erickson för att ni med råd och resonemang följt med på resan, för att ni tålmodigt läste mitt arbete med örnblick och övertygade mig om att texterna kunde bli bättre. Tack för era insikter i forskningsvärlden och för att ni tog mig till nya höjder i avhandlingsarbetet!

Jag vill speciellt tacka utbildningsföretaget som öppnade dörrarna till mina informanter. Tack alla studerande för att ni tog er tid att svara på enkäten. Tack också till lärare, för att jag fick ta del av era kommentarer och intervjuer! Jag vill rikta ett särskilt tack till utbildningsföretagets representant för positivt bemötande och lyhördhet – utan vårt goda samarbete hade det inte varit möjligt att genomföra studien.

Tack också till Siv Björklund från Åbo Akademi. Jag är djupt tacksam över att du var den som granskade min avhandling före slutseminariet. Din skarpsynta läsning och tankeväckande diskussioner och kommentarer ledde mig dit jag behövde komma.

Dessutom tackar jag Ann-Christin Randahl, Elena Volodina, Lisa Loenheim, Marie Rydenwald och alla andra kollegor på GU som kommit med positiva tillrop och goda råd. Lyxigt nog är ni så många att det inte går att nämna alla vid namn. Jag saknar våra möten i vår gamla korridor på LT-gatan. Ett

speciellt tack till Anders Agebjörn, Anna Lindholm och Camilla Håkansson som läst delar av min avhandling. Nästa gång är det kanske jag som kan hjälpa er. Tack till Bodil Wikhall för support och hjälp med det administrativa, till Sven Lindström för aktiva reaktioner under sättningsarbetet och till Barbro Wallgren Hemlin för din insiktsfulla läsning.

Jag vill också tacka Tore Otterup för att du tyckte att jag borde – och trodde att jag kunde – och för att du följt min resa med nyfikenhet och bidragit med värdefulla synpunkter vid manuskriptläsning.

Tack, Kristina Noren, för att du delat med dig av din enorma erfarenhet och din hjälp samt för att du gjorde ett bra arbete när du läste igenom mitt manus.

Tack också till kollegorna i ämnet svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna som gav mig möjlighet att avsluta den sista fasen av mitt avhandlingsarbete. Mina kollegor, ni har alltid välkomnat mig med värme och glädje när jag väl hälsat på under doktorerandet. Ett extra stort tack till er som hjälpt till med kvalitetsförbättring av min forskning.

Tack också till Gudrun Brundin, Jenny Mattsson, Jonathan White och Leelo Keevallik för att ni gjort det ni gjort så bra och högst professionellt. Tack för att ni hjälpt mig att komma så här långt!

A number of editors and anonymous reviewers have played important roles in the writing of the articles that constitute this project. Thank you all for your expert advice and for helping me get my message out to the world!

My role models and inspiration throughout the research process have been Dana Ferris and Fiona Hyland. Thank you for your professional feedback on my questions!

Jag är också djupt tacksam för den hjälp som Hang, Helena, Kari-ann, Kristina, Sara och de andra yogavännerna gett mig, som gjort att jag hållit mig i form till kropp och själ – ert stöd håller mig uppe. Tack för er varma vänskap!

Och ett stort tack till mina nära och kära. Jag vill tacka mina barn Janne och Taavi och mitt barnbarn Rasmus för att ni varit aktiva lyssnare. Jag har haft en otrolig tur att ha så fina barn och jag är stolt över er. Tankar på er har gett mig stöd varje dag. *Aitäh!* Jag är så tacksam för att ni tillsammans med Hedvig och Isabell hjälpte till i slutskedet av mitt avhandlingskrivande och för en så fantastisk julhelg. Tack också till min moster Valve som med sin nitioåriga livserfarenhet och klokhet utöver det normala har hållit mig på vägen och hejat på. *Tuhat tänu!* Och Rune, många guldstjärnor plockar jag till dig, för allt. Du vet varför.

Slutligen tackar jag dig, kära läsare, för din nyfikenhet och vilja att ta del av mitt arbete.

Tack allesammans!

Säter den 2 januari 2019,
Liivi Jakobson

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Forskningsresans början.....	1
1.2 Centrala begrepp.....	2
1.2.1 Respons.....	2
1.2.2 Helhetsperspektiv.....	3
1.3 Syfte och forskningsfrågor.....	4
1.4 Forskningsresan: avhandlingens studier.....	5
1.5 Preciseringar.....	8
1.6 Disposition.....	11
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	13
2.1 Formativ feedback: utveckling av begreppet över tid.....	13
2.2 Responsforskning i andraspråksskrivande.....	18
2.2.1 Före 1980-talet: produktorientering.....	18
2.2.2 1980-talet: formativa spår och helhetssyn på skrivande kontra fokus på språket.....	19
2.2.3 1990-talet: andraspråksskrivande växer fram.....	22
2.3 Nuläget i responsforskning om andraspråksskrivande: ett eget område med fyra inriktningar.....	24
2.3.1 Studerandes uppfattningar om respons.....	25
2.3.2 Lärares responspraktik.....	26
2.3.3 Skiftet mot fokus på språklig korrekthet (WCF).....	27
2.3.4 Lärares uppfattningar om respons.....	28
2.4 Aktuella forskningsbehov.....	29
2.5 Komplexitet och kontextuella faktorer i responsforskning.....	30

3. Hermeneutik som vetenskapsteoretisk ansats	35
3.1 Bakgrund.....	35
3.2 Den hermeneutiska spiralen: förståelse – förståelse samt delar – helhet.....	38
3.3 Tillämpning av den hermeneutiska spiralen i avhandlingen.....	40
4. Definition av respons i avhandlingen	43
5. Utvecklandet av en responsanalysmodell.....	47
5.1 Motiverat vägval utifrån tidigare modeller.....	48
5.2 Huvudindelningen responsätt – responsfokus	51
5.2.1 Responsätt	52
5.2.2 Responsfokus	52
5.3 Metod för responsanalysmodell.....	52
5.3.1 Kursen i svenska för invandrare (SFI) på nybörjarnivå.....	53
5.3.2 Datainsamlingsmetod och informanter.....	53
5.3.3 Dataanalys och modelldesign med underkategorier.....	55
5.4 Utmaningar med modellen	58
5.5 Definitioner av underkategorier med exempel	60
5.5.1 Responsätt	60
5.5.2 Responsfokus	62
6. Forskningsdesign och metod.....	65
6.1 Motivering för vägval: hermeneutisk tolkning	65
6.2 Validitet.....	65
6.2.1 Att iscensätta validitet.....	65
6.2.2 Metodval.....	67
6.2.3 Låg- och högstrukturering	68
6.2.4 Deltagarvalidering	70
6.3 Reliabilitet	71
6.4 Överförbarhet och generaliserbarhet	73
6.5 Etiska överväganden	74
7. Sammanfattning av studier, resultat och avhandlingens bidrag	77
7.1 Avhandlingens studier.....	78
7.1.1 Artikel 1: Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish	78
7.1.2 Artikel 2: Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives	81
7.1.3 Utvecklandet av en responsanalysmodell (presenterat i kappans kapitel 5).....	83
7.1.4 Artikel 3: Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk	84
7.1.5 Artikel 4: Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk.....	86
7.2 Övergripande bidrag.....	88
7.2.1 Teoretiskt bidrag: Hermeneutik.....	88
7.2.2 Metodiskt bidrag: Responsanalysmodell	89

7.2.3 Metodiskt bidrag: Rangordning.....	89
7.2.4 Empiriskt bidrag: Prioritering av grammatik.....	89
8. Förslag på fortsatt forskning för utvecklandet av respons.....	91
8.1 Responspraktik.....	92
8.2 Uppfattningar.....	94
8.2.1 Lärare.....	94
8.2.2 Studerande.....	95
9. Pedagogiska implikationer.....	97
9.1 Responsfokus.....	97
9.2 Responssätt.....	99
9.3 Horisontsammansmältning – mot en ny gemensam förståelse.....	100
10. Slutord.....	103
Summary.....	105
Litteraturlista.....	117
Ingående artiklar.....	131
I Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish	133
II Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives	157
III Lärares uppfattningar om responsfokus och respons sätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk.....	187
IV Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk	223
Bilagor	
Bilaga 1. Responsanalysmodeller och relevanta kategorier som använts	277
Bilaga 2. Exempel på lärarrespons utan rättning i den studerandes text.....	279
Bilaga 3. Exempel på lärarrespons med rättning i den studerandes text.....	281
Bilaga 4. Informationsbrev till lärare	283
Bilaga 5. Informationsbrev till studerande.....	285

Tabeller och figurer

Tabeller

TABELL 1. Bearbetad återgivning av Ferris m.fl. (1997:163) och Ferris (2007:189) modeller	48
TABELL 2. Återgivning av Hylands (2001:240) modell och resultat	50
TABELL 3. Demografiska fakta om de lärare (n=3) och studerande (n=12) som ingick i studien	54
TABELL 4. Exempel på respons avseende ett responstillfälle med kategorisering och klassificering av responsätt och responsfokus.	56

Figurer

FIGUR 1. Beskrivning av avhandlingens studier under forskningsresan.	6
FIGUR 2. Nyckelkomponenter i formativ bedömning enligt Thompson & William (2007:7).	14
FIGUR 3. Goldsteins (2008:10) illustration av komplexiteten kring konceptet respons . . .	31
FIGUR 4. Teoretisk beskrivning av forskningsresan i form av en hermeneutisk spiral.	40

1. Inledning

Denna avhandling handlar om skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Lärarrespons i andraspråksforskning har varit ett eget intresseområde, framförallt i den engelskspråkiga världen, i över 30 år. I ämnet svenska som andraspråk är emellertid skriftlig lärarrespons för vuxenstuderandes skrivutveckling ett outforskat ämne. Det finns därför ett stort behov av svensk responsforskning, eftersom respons spelar en betydande roll i undervisningen för att öka studerandeprestationen (Black & Wiliam 1998, Kluger & DeNisi 1996).

I Sverige har antalet invandrare med beviljade uppehållstillstånd ökat under de senaste 20 åren. När människor flyttar till ett nytt land innebär det oftast att de börjar tillägna sig ett nytt språk helt från början. Detta medför att de blir nybörjare som läser det nya språket i ett klassrum, oftast i kombination med självstudier. För att varje individ ska kunna skaffa sig en bra grund i språket är kontakt och kommunikation med lärare till stor pedagogisk hjälp. Lärare behöver mer kunskap om kommunikationen med nybörjare, exempelvis i form av respons. En sådan kommunikation kan ge bättre förutsättningar för studerande att bygga upp sina språkkunskaper mot högre nivåer.

1.1 Forskningsresans början

Min forskningsresa började för ett antal år sedan då jag som språklärare och lärarutbildare designade, genomförde och utvärderade nätbaserade språkkurser i svenska. Kurserna var avsedda för nybörjare som befann sig i olika delar av världen eller i Sverige. Undervisningen genomfördes enbart på nätet

utan några fysiska möten. I kursen ingick aktiv användning av olika typer av övningar för utveckling av skriftlig och muntlig kommunikativ förmåga. Muntlig färdighetsträning skedde framförallt under virtuella möten mellan studerande, medan skrivförmågan tränades bl.a. genom att de studerande via en lärplattform skickade individuella inlämningsuppgifter till mig för skriftlig respons. Den muntliga träningen studenter emellan räckte inte till och jag införde inlämningsuppgifter för uttalsträning som jag också gav skriftlig respons på. Jämfört med det fysiska klassrummet, där studerande kan ställa frågor till läraren individuellt under, före och efter lektionen, blev kommunikationen i den nätbaserade kursen oftast skriftlig mellan enskilda studerande och mig som lärare. Distansen skapade osäkerhet och ovisshet om hur de distansstuderande klarade sina självständiga studier mellan de virtuella mötena och vad de hade för behov av lärarhjälp. För att få en bild av varje studerandes individuella studieszituation och för att jag skulle kunna förbättra kommunikationen med studerande började jag fördjupa mig i forskning om skriftlig lärarrespons. Tidigare studier (t.ex. Hyland 2001) visar att andraspråksstuderande i distansstudier får problem genom att de hamnar i en värld av social isolering. Den svenska statens ambition att utöka nätstudierna avseende svenska för invandrare¹ ökar behoven av responsforskning.

Under min tidiga forskningsresa då jag sökte efter och studerade ledande responsforskarens artiklar på andraspråksområdet och även kom i personlig kontakt med några av dem, kom jag fram till att det inte finns någon betydande tidigare internationell forskning om skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare, trots att respons är ett aktivt område. Denna avhandling tar avstamp i denna brist och fokus ligger därför på skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk.

1.2 Centrala begrepp

1.2.1 Respons

I mina engelskspråkiga artiklar använder jag *feedback* medan jag i svenskspråkiga texter och i kappan använder *respons*. Jag har i avhandlingens svenska delar valt att använda det övergripande begreppet *respons* som i SAOL definieras

1 www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf, 2018-08-22

som *svar*, *gensvar*. Som framgår av avsnitt 2.1 kommer begreppet *feedback* från cybernetiken som har sitt ursprung i naturvetenskapen. *Feedback* används i avhandlingen bara om det syftar på något specifikt såsom *formativ feedback*, vilket är kopplat till engelskspråkig terminologi. Inom den engelskspråkiga andraspråksforskningen används begreppen *feedback* och *response* som synonymer.

Respons är en speciell typ av kommunikation som uppstår mellan lärare och studerande. Respons i min avhandling avser vad läraren uppmärksammar och reagerar på i studerandes muntliga eller skriftliga språkproduktion. Vidare handlar respons om vad och hur läraren väljer att kommunicera tillbaka till de studerande. Ovanstående är en preliminär bestämning av begreppet *respons*. Min slutliga definition utvecklade jag successivt baserat på min egen forskning, tidigare forskning om formativ feedback inom utbildningsvetenskap och andraspråksområdet samt på mitt val av hermeneutik som kunskapsteori.

1.2.2 Helhetsperspektiv

Jag strävar i avhandlingen efter att utveckla ett helhetsperspektiv på respons. Detta utgör också utgångspunkten för min syn på lärarrespons i andraspråksklassrummet, eftersom språkanvändning till sin natur är komplex och bildar en helhet som läraren ger respons på. Komplexiteten kommer till uttryck när individen anpassar sitt språk till olika sociala situationer och använder flera kommunikativa färdigheter. Språkanvändning är, i linje med Samuda & Bygate (2008):

'holistic' in the sense that it involves the learners' knowledge of the different sub-areas of language – phonology, grammar, vocabulary and discourse – to make meanings. ... Holistic activities involve the learner in dealing with different aspects of language together, in the way language is normally used. (s. 7)

Responsen är för mig en integrerad del av undervisningen i ett kommunikativt språkklassrum och speglar således komplexiteten i språkundervisning och språkanvändning. Respons på alla delområden – såsom fonologi, grammatik, kommunikativa kompetenser dvs. läsning, skrivande, muntlig kommunikation och hörförståelse – stärker helheten i språkutvecklingen. Komplexiteten i språkanvändningen gör att det inte går att utesluta en enstaka färdighet (exempelvis uttal) – och därmed inte heller responsen på uttal – och enbart prioritera en annan färdighet, exempelvis skrivande. Alla ovan nämnda delområden är viktiga att uppmärksamma för att språkanvändaren ska kunna uppnå nödvändig begriplighet för en fungerande kommunikation. Dessa delområden kan vara aktiva en i taget eller integrerade med andra delområden. Komplexiteten när det gäller respons behandlar jag närmare i avsnitt 2.5.

Komplexiteten indikerar att forskaren behöver göra ett tydligt perspektivval. Det vetenskapsteoretiska vägvalet i avhandlingen är hermeneutik vilket framgår av kapitel 3. Utgående från kartläggning av olika vetenskapliga perspektiv hör hermeneutik kunskapsteoretiskt till ett perspektivområde som Alvesson & Sköldberg (2008:121) och Burrell & Morgan (2015:28–31) benämner anti-positivism. Enligt Burrell & Morgan (2015) består antipositivismen av flera skolbildningar (s. 5, 28–31), som också inkluderar interpretativa paradig, bl.a. hermeneutik (s. 28). Till skillnad från det interpretativa prioriterar den funktionalistiska positivismen (Burrell & Morgan 2015:25–28) olika typer av förklaringsinriktade orsak-verkan-analyser. Hermeneutiken utgår, till skillnad från positivismen, från tolkning och har grundidén att delarna och helheten ingår i ett sammanhang, vilket är en klart annorlunda position jämfört med positivismens ensidiga fokusering på delar. Intresset för holistiska perspektiv tydliggörs i början av forskningsresan i artikel 1. Den hermeneutiska positionen som utgör en av flera möjliga sådana introduceras och motiveras i min teoretiska artikel 2 och upprätthålls sedan genom hela avhandlingen.

Helhetsperspektivet har jag utvecklat genom att ta in och sammansmälta olika responsaspekter på produktiva aktiviteter, både på talat språk (uttal) och skrivande, men framförallt inom skrivande. Dessa aktiviteter, jämfört med lyssnande eller läsning, är viktiga att uppmärksamma eftersom de har ”ett särskilt socialt värde” (Skolverket 2007:14) utgående från hur mottagaren tolkar skribenten eller talaren. Andraspråksskrivande är enligt Saville-Troike (2009) den mest krävande kommunikativa färdigheten jämfört med tal, lyssnande eller läsning. Jag ser på respons i skrivande som en helhet genom att inkludera både *globala/retoriska* (t.ex. innehåll, organisation) och *lokala/språkliga* aspekter. Respons på lokala/språkliga aspekter benämns på engelska *written corrective feedback* (en väletablerad förkortning är WCF) och det innebär skriftlig kommentering eller rättning av språket (Bitchener & Storch 2016), framförallt av grammatik, men också av ordval, interpunktion och stavning. Jag använder WCF och *respons på språklig korrekthet* (*feedback on language accuracy*, jämför Hyland 2001) som synonym. I avhandlingens första artikel inkluderas också uttal i WCF.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att beskriva, utveckla och tolka skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk ur ett helhetsperspektiv. Syftet berör tre empiriska områden: a) lärares responspraktik, b) lärares uppfattningar om respons och c) studerandes uppfattningar om respons.

Utifrån syftet har avhandlingen följande preciserade forskningsfrågor:

1. Hur kan en helhetsmodell utvecklas för analys av lärarrespons (responspraktik, läraruppfattningar och studerandes uppfattningar) i en nybörjarkontext
 - a) på en empirisk grund?
 - b) på en teoretisk grund?
2. Vilka typer av responsformuleringar använder lärare i sin responspraktik för nybörjare och hur kan de tolkas?
3. Vilka uppfattningar har lärare som undervisar i svenska som andraspråk om responsen de gett på nybörjares skrivna texter?
4. Vilka uppfattningar har studerande som läser svenska som andraspråk på nybörjarnivå om lärarresponsen de fått?

Avhandlingen består förutom kappan av fyra artiklar vilka presenteras i nästa avsnitt. Förutom artiklarna räknar jag också utvecklandet av en responsanalysmodell (presenterat i kappans kapitel 5) som en av avhandlingens studier. I artikel 1 läggs en grund för forskningsfråga 1a och 1b. Forskningsfråga 1a besvaras i en studie som presenteras i kappans kapitel 5 och forskningsfråga 1b besvaras i artikel 2. Dessa svar ligger sedan till grund för resten av avhandlingen. Forskningsfråga 2 besvaras av artikel 1 och i kappans kapitel 5. Forskningsfråga 3 besvaras i artikel 3 och forskningsfråga 4 besvaras i artikel 1 och 4.

1.4 Forskningsresan: avhandlingens studier

I detta avsnitt följer en kort introduktion av avhandlingens studier och deras positionering under forskningsresan som process. Följande studier ingår i avhandlingen (för vidare sammanfattningar, se kapitel 7):

*Artikel 1:*²

Jakobson, Liivi (2015). Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, 51–71.

² Artikeln är en omarbetning och vidareutveckling av en opublicerad masteruppsats på svenska. Artikeln som är skriven på engelska riktar sig till en internationell läsekrets och lämnar ett bidrag till den internationella forskningen.

Artikel 2:

Jakobson, Liivi (2018a). Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169, 235–261.

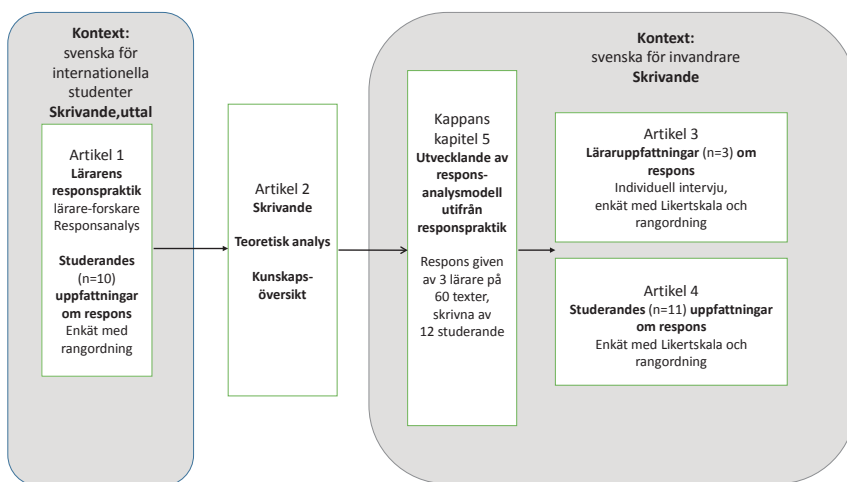
Artikel 3:

Jakobson, Liivi (under utgivning). Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andraspråksforskning* nr 1/2019.

Artikel 4:

Jakobson, Liivi (inskickad). Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk.

I figur 1 illustreras hur avhandlingens studier följde på varandra under avhandlingsarbetet.



FIGUR 1. Beskrivning av avhandlingens studier under forskningsresan.

För att kunna precisera forskningsområden behövde en fördjupad analys av tidigare forskning genomföras i syfte att utveckla en mer fullständig bild av respons inom andraspråksskrivande (jämför avsnitt 2.2). Analysen visade att det finns olika undersökningsområden som först behövde inkluderas i en och samma kontext för att få en bättre bild av kontexten. Dessa områden är: a) lärares responspraktik, b) lärares uppfattningar om respons och c) studeraendes uppfattningar om respons. Avhandlingens studier är således genomförda inom tre områden och i två olika kontexter (se figur 1). I kontexten med internatio-

nella studenter, dvs. utländska studenter som läser på ett svenskt lärosäte, behandlas område a och c och i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare omfattas alla tre områdena. Till skillnad från tidigare forskning är de tre områdena inriktade på nybörjare.

I kontexten med internationella studenter genomförde jag den studie som presenteras i artikel 1 och som utgör den första etappen av min forskningsresa. I steg 1 analyserar jag min egen respons på studenternas skrivande och delvis även respons på uttal, enligt en tidigare använd analysmodell (Hyland 2001). Responsanalysen är inspirerad av Hylands modell men också explorativt vidareutvecklad av mig. Responsanalysen består av två huvudkategorier: produkt (fokus på text- eller uttalsaspekter) och process (hur läraren använder relationsskapande strategier med studerande). Som steg 2 ingår studerandes uppfattning om den respons de fått i studien. Kontexten i studien framgår detaljerat i avsnitt 4.1 och 4.2 i artikel 1.

Under min forskningsresa innebar valet av de alternativa spåren uttal och/eller skrivande en fokusering på skrivande. Skriftlig respons på uttal, precis som respons på vuxna nybörjarstuderandes skrivande, är två omfattande och till stor del obeforskade områden, vilket gjorde ett val nödvändigt. Orsaken till att valet föll på skrivandet var att det där fanns tidigare forskning och vissa analysmodeller att bygga vidare på.

Den studie som presenteras i artikel 2 skrev jag dels för att synliggöra den internationella kunskapsluckan gällande skriftlig respons på skrivande i nybörjarkontext, dels för att undersöka hur två olika andraspråksteorier (processbarhetsteori och sociokulturell teori) kan relateras till forskning om lärarrespons på skrivande. En analys av dessa teorier ur ett ontologiskt och epistemologiskt perspektiv visade att de befintliga teorierna är olika positionerade. Jag föreslår ett nytt alternativ, hermeneutik, som ontologisk ansats för responsforskning inom nybörjarkontext och detta blir den vetenskapliga ansatsen för min avhandling i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare. Att behandla både helheten (exempelvis skriftlig lärarrespons) och delarna (exempelvis responskategorin språklig korrekthet) i ett sammanhang är grundläggande i hermeneutiken (jämför kapitel 3).

I kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare genomförde jag de tre studier som presenteras i kappans kapitel 5 och i artikel 3 och 4.

Genom utvecklandet av en responsanalysmodell analyserade jag hur lärarrespons ser ut avseende nybörjares skriftliga texter med ambitionen att få en så detaljerad bild av responsen som möjligt. En motivering till utvecklandet av en egen responsanalysmodell var att tidigare modeller var tillämpade på skribenter som inte var identifierade som nybörjare. En annan anledning var problematiken med den tidigare använda analysmodellen i artikel 1 (jämför avsnitt 5.1). Ovannämnda motiveringar ledde till en analys, kodning och klassificering av

lärarkommentarer i en ny modell, lämplig vid tillämpning av det holistiska perspektivet. Responsen delades in i två huvudkategorier, responsätt och responsfokus, i enlighet med tidigare genomförda studier av Straub (1996, 2000a). I varje huvudkategori utvecklades underkategorier. Huvudkategorier och underkategorier i respektive huvudkategori låg också till grund för utformningen av den enkät som presenteras i artikel 3 och 4.

I artikel 3 och 4 tillämpas den nya responsanalysmodellen. Lärare och studerande ingår i dessa studier och deras uppfattningar om respons studeras var för sig. Lärare gav sin uppfattning om respons för nybörjare i den studie som presenteras i artikel 3. Dessa lärare var desamma som hade skrivit respons och vars respons jag analyserat i den studie som presenteras i kappans kapitel 5. I den studie som presenteras i artikel 4 värderar nybörjarstuderande respons som de hade fått av kursens lärare, vars respons jag analyserade i kappans kapitel 5, och som var samma lärare som deltog i den studie som presenteras i artikel 3.

1.5 Preciseringar

Nybörjarkontext är central i avhandlingen. I artikel 2 diskuterar jag svårigheter att definiera begreppet *nybörjare* enligt följande:

Based on the previous discussion, it is difficult to find a standard definition for 'beginner'. Even if the chasm between a beginner and intermediate level remains vague, an absolute or true adult beginner is a learner who starts second language learning without any previous knowledge of the formal target language. (Jakobson 2018a:237)

Definitionen eller förståelsen av nybörjarbegreppet har teoretiska utgångspunkter som inte alltid är lätta att tillämpa i empiriskt arbete, vilket diskuteras närmare i kappans kapitel 5. Studien undersöker enbart vuxnas lärande (informanternas ålder är minst 20 år). Åldern påverkar språkinlärningsförmågan, som skiljer sig åt mellan vuxna och barn (Abrahamsson 2009, Abrahamsson & Bylund 2012, Abrahamsson & Hyltenstam 2004, Meskill 2010). De studerande i avhandlingens studier har minst gymnasial utbildning eller motsvarande (se artikel 1 och 4). I kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare presenterar jag mer preciserade kriterier för nybörjarbegreppet (se kappans kapitel 5 och artikel 4).

Lärares och studerandes *uppfattningar* (*beliefs*) är centrala i tre av avhandlingens studier (artikel 1, 3 och 4). Enligt Borg (2015) råder det ingen konsensus avseende begreppet *beliefs*. Det är svårt att definiera begreppet eftersom *uppfattningar* är ett högst komplext område med motsägelsefulla egenskaper.

Detta kommer enligt Barcelos & Kalaja (2011) och Mercer (2011) till uttryck genom att uppfattningar kan vara individuella och sociala, dynamiska och stabila, motsägelsefulla och föränderliga samt är i hög grad kontextberoende. Kontexten är en aspekt som orsakar ändrade uppfattningar. Vissa uppfattningar kan vara viktigare än andra och därmed påverka studerandes och lärares praktiska val (Barcelos & Kalaja 2011). I mitt arbete anknuter jag till Fishbeins & Ajzens (1975) rangordningsmodell (*the expectancy-value model*) som består av begreppen *beliefs*, *attitudes*, *intentions* och *behaviors* (s. 519). Dessa författare definierar *uppfattningar* på följande sätt:

In Fishbein's theory, people's evaluations of, or attitudes toward, an object are determined by their accessible beliefs about the object, where a belief is defined as the subjective probability that the object has a certain attribute (Fishbein & Ajzen 1975). The terms "object" and "attribute" are used in the generic sense and they refer to any discriminable aspect of an individual's world. For example, a person may believe that physical exercise (the attitude object) reduces the risk of heartdisease (the attribute). (Ajzen & Fishbein 2000:4)

Utifrån ovanstående definition undersöker jag hur lärare och studerande värderar olika attitydobjekt/attribut, dvs. i min kontext *responskategorier*. Det gäller både värdering av hur viktiga de är och vilka som är viktigast för språkutveckling. Ajzen (1991) hävdar att ju starkare människors övertygelser är desto större är påverkan på deras handlingar i verkligheten. Uppfattningar om olika responskategorier (attitydobjekt) hos lärare och studerande bidrar till helhetsförståelsen, dvs. vad som är viktigt i respons för att kunna lära för livet. Värderingarna gäller ytterst vad som bidrar till språkutveckling och till ökad självständighet i språkanvändningen.

Lärares ***responspraktik*** i avhandlingen är den aktuella faktiska respons som lärare ger i en specifik kontext och vid en specifik tidpunkt på nybörjarstuderandes skriftliga produktion eller uttal.

Fokus i denna avhandling är respons på ***andraspråksskrivande***. Eftersom andraspråksskrivande har influerats starkt av förstaspråksskrivande och det finns likheter och skillnader mellan dessa områden är det relevant att definiera både *förstaspråk* (förkortning L1, där L står för *language*) och *andraspråk* (L2). Abrahamsson & Bylund (2012) definierar L1 och L2 enligt följande:

Ett förstaspråk är det språk en individ tillägnat sig först, genom att ha exponerats för detta språk genom föräldrar eller andra vårdnadshavare, medan ett andraspråk brukar beteckna vilket språk som helst som tillägnats efter det att förstaspråket etablerats eller börjat etableras. (s. 154)

Det är viktigt att påpeka att L2-skribenter har andra förutsättningar och behov i skrivandet än L1-skribenter och därmed också avseende respons (Ferris 2003, 2004, 2016; Hyland 2003; Silva 1993, 1997; Tardy & Whittig 2017), vilket behandlas närmare i avsnitt 2.2.3 och 2.5.

Avhandlingen tar enbart hänsyn till *lärarrespons* och inte till kamratrespons eller respons från automatiserade dataprogram. Vidare har avhandlingen fokus på skriftlig, inte muntlig, lärarrespons. Skriftlig respons ges oftast med tidsfördröjning medan respons under muntlig kommunikation ges omedelbart. Jämfört med muntlig respons har skriftlig respons flera fördelar. Till exempel har skrivande en bestående karaktär. Skribenten har möjlighet att gå tillbaka till den sparade responsen och reflektera över olika syften vid olika tillfällen för att fördjupa sig i specifika responsaspekter, vilket inte är möjligt vid muntlig respons.

Studiens empiribaserade delar är genomförda i en *nätbaserad* undervisningskontext men detta utgör inte studiens fokus. Med nätbaserad undervisning, en typ av distansundervisning (Blake 2008, White 2003:11), avses i denna studie att alla möten mellan lärare och de studerande sker via nätet utan fysiska träffar. Teorin i kapitel 2 behandlar hela området respons, där respons i nätbaserad undervisning är ett delområde vid sidan av undervisning i ett fysiskt klassrum. I nätbaserad undervisning används datorn som *medium* som utgör en av fyra typologier (automat, verktyg, arena och medium) enligt Svensson (2008). Datorn som medium motsvarar det engelska begreppet CMC (*computer-mediated communication*). CMC inom språkundervisning definieras som “any program that allows users to exchange language – through text or audio. For instance, e-mail, blogs, wikis, forums, IM, and chat.” (Blake 2008:152) Med CMC menas att datorn används för distribution av information, vilket kan innebära kreativt skapande på nätet med möjlighet för interaktion exempelvis i form av respons. När det gäller CMC fokuserar empiriska studier i denna avhandling på asynkron och inte synkron kommunikation mellan lärare och studerande. Inte heller undersöks synkron kommunikation mellan studerande.

I nätbaserad språkundervisning kan det vara svårt att dra tydliga gränser mellan *främmande språk* och *andraspråk*. Ett andraspråk används i en miljö på ett naturligt sätt som huvudsakligt kommunikationsspråk av modersmåls-talare, medan ett främmande språk används i ett språkklassrum och inte på ett naturligt sätt i det omgivande samhället (Abrahamsson 2009:14, Lightbrown & Spada 2011:199, Meskill 2010, Silva 2016). En del av kursdeltagarna inom en och samma kurs i den studie som presenteras i artikel 1 pendlade mellan Sverige och ett annat land. Det betyder att gränserna mellan främmande språk och andraspråk blir otydliga när det gäller den svenskspråkiga miljön. I studien som beskrivs i artikel 4 var de studerande mantalsskrivna i Sverige, dvs. de använde svenska som andraspråk.

1.6 Disposition

Kapitel 2 innehåller en överblick över formativ feedback och utvecklingen av responsforskning i andraspråksskrivande. Där behandlas också min position i relation till aktuella forskningsbehov samt komplexitetsproblematiken med respons. I kapitel 3 presenteras hermeneutik som avhandlingens vetenskapsteoretiska ansats. I detta kapitel beskrivs också hur hermeneutik tillämpas i avhandlingen och i kapitel 4 definierar jag det centrala begreppet *respons*. Kapitel 5 behandlar hur responsanalysmodellen utvecklats och innehåller både motivering av behovet, beskrivning av tidigare modeller och analysprocessen. I kapitlet redovisas också olika huvud- och delkategorier av respons. I kapitel 6 diskuteras avhandlingens kvalitetssäkring, bl.a. validitets- och reliabilitetsaspekter. Därefter sammanfattas avhandlingens artiklar, resultat och bidrag i kapitel 7. Behovet av fortsatt forskning tar jag upp i kapitel 8, pedagogiska implikationer diskuteras i kapitel 9 och i kapitel 10 följer slutord.

2. Bakgrund och tidigare forskning

I avsnitt 2.1 tar jag upp de nyckelkoncept i formativ bedömning och formativ feedback som är relevanta för min forskning. Jag beskriver först utvecklingen av koncepten och sammanfattar sedan deras innebörd inom utbildningsvetenskap. Formativ bedömning är ett forskningsområde i ständig utveckling där nya tankar och begrepp lanseras hela tiden (se t.ex. Black & Wiliam 2018, Wiliam 2018). I avsnitt 2.2–2.4 går jag igenom responsforskning i andraspråksskrivande ur ett historiskt perspektiv och lyfter fram det aktuella forskningsläget. I avsnitt 2.5 kommer jag fram till att koncepten och deras relation är komplexa.

2.1 Formativ feedback: utveckling av begreppet över tid

Begreppet *feedback* härstammar från cybernetik, ett naturvetenskapligt teoriområde som handlar om kontroll av system och återkoppling i system. Cybernetikämnet expanderade efter andra världskriget och är idag ett stort område. Wiliam (2011a) refererar framförallt till Norbert Wiener (1894–1964) som skapade ett cybernetiskt system som i grunden innebär att man kan sträva efter förbättringar i arbetet med hjälp av teoretiska feedbackmodeller. Flera naturvetare anslöt sig till och utvecklade cybernetiken. Några av dessa anknöt feedbackforskningen till samhällsforskningen, vilket triggade igång en vidareutveckling inom flera vetenskapsområden.

Utbildningsforskning är ett av de områden som har inspirerats av den cybernetiska principen feedback. Denna forskning har sedan utvecklat koncepten formativ bedömning eller formativ feedback. Den fortsatta teoriutvecklingen

kommer jag att beskriva lite senare nedan. Inom utbildningsforskningen har den teoretiska synen på formativ feedback varit den viktigaste komponenten inom formativ bedömning (Hattie & Timperley 2007). En av de centrala modellerna, ursprungligen framtagen av Leahy m.fl. (2005) och vidareutvecklad av Thompson & William (2007), inkluderar fem nyckelstrategier och tre processer i formativ bedömning (se figur 2). En av dessa strategier är formativ feedback som hjälper eleven framåt i kunskapsutveckling (se figur 2).

	Where the learner is going	Where the learner is	How to get there
Teacher	Clarify and share learning intentions	Engineering effective discussions, tasks and activities that elicit evidence of learning	Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understand and share learning intentions	Activating students as learning resources for one another	
Learner	Understand learning intentions	Activating students as owners of their own learning	

FIGUR 2. Nyckelkomponenter i formativ bedömning enligt Thompson & William (2007:7).

Enligt Irons (2008) är det dock inte alltid möjligt att skilja på formativ bedömning och formativ feedback, eftersom de är starkt förknippade med varandra (s. 23). Irons (2008) ger preliminära definitioner av båda begreppen. Han beskriver formativ bedömning som “any task or activity which creates feedback (or feed forward) for students about their learning. Formative assessment does not carry a grade which is subsequently used in a summative judgement.” (s. 7) Han definierar formativ feedback som “...any information, process or activity which affords or accelerates student learning based on comments relating to either formative assessment or summative assessment activities.” (s. 7) Den gemensamma nämnaren är att både formativ bedömning och formativ feedback syftar till att fungera som en brygga mellan undervisning och lärande.

Betydande internationell forskning, framförallt från England och USA, om formativ bedömning har haft stor genomslagskraft och spridning på grund av dess positiva inflytande på lärandet under de senaste trettio åren. Formativ bedömning har även uppmärksammats i Sverige (se Hirsh & Lindberg 2015). Grunderna i konceptet formativ feedback kan spåras tillbaka till Ramaprasad (1983), som hävdade att läraren måste fokusera på var eleven är nu, vart eleven

ska och hur eleven ska ta sig dit. Sadler (1989) utvecklade denna framställning och uppmärksammade att feedback måste komma till användning för att förbättra elevens utveckling vilket kommer till uttryck i hans definition av feedback som “the information about the gap between actual and reference level is considered as feedback *only when it is used to alter the gap.*” (s. 121, kursiv i original) Ramaprasads (1983) och Sadlers (1989) publiceringar har lett till att koncepten feedback och formativ bedömning har vidareutvecklats av forskare som t.ex. Black m.fl. (2003), Black & Wiliam (1998, 2012, 2018), Hattie & Timperley (2007), Shute (2008), Wiliam (2013) och Wiliam & Thompson (2007).

Efter Black & Wiliams klassiska verk *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998) har definitionen av formativ bedömning utvecklats men också tolkats olika beroende på vilka teoretiska grundantaganden som använts. Den teoretiska innebörden har diskuterats av olika forskare, vilket har lett till en begreppsutveckling av formativ bedömning. Black & Wiliam (2009) har själva vidareutvecklat begreppet till en bredare definition. Baserat på tidigare studier gjorde Black & Wiliam (2009, 2012) ett försök till teoribildning. I sin artikel ”Developing the theory of formative assessment” formulerade Black & Wiliam (2009) den senaste definitionen, vilken även används idag (se t.ex. Wiliam 2018):

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam 2009:9)

Grundläggande i denna definition är att formativ bedömning förbättrar lärandet enbart om den är en del av lärandeprocessen. Ordet *formativ* syftar på bedömningens formerande och utbildande karaktär och avser framtida lärande och utveckling som består av två viktiga komponenter. Den första komponenten innebär att läraren först tar fram belegg för elevernas prestation, identifierar och tolkar dessa belegg. Denna komponent är för Black & Wiliam (2018) “an indispensable component of effective instruction.” (s. 11) Den andra komponenten är nästa steg där läraren fattar beslut utifrån föregående steg för att anpassa undervisningen så att fortsatt lärande kan skapas (Black & Wiliam 2018:11, Wiliam 2011a:16). De beslut som läraren fattar kan medieras till eleverna som respons med syftet att eleverna tillämpar den på ett ansvarsfullt sätt för vidare lärande. Ovannämnda principer är enligt Black & Wiliam (2010) generella och därför relevanta för alla utbildningsnivåer, i alla åldrar, i olika ämnen och i olika länder. Som framgår av definitionen, riktar sig formativ bedömning till lärandeprocessen i undervisningen, till skillnad från

resultatnriktad summativ bedömning, som riktar sig till slutresultat och fokuserar på mätning av aktuella kunskaper. Formativ bedömning kan användas summativt och vice versa (Black m.fl. 2003, Derrick & Ecclestone 2006, Irons 2008, Wiliam 2010, Wiliam 2011a) men samtidigt är det inte alltid lätt att skilja mellan summativ och formativ bedömning (Harlen 2012, Irons 2008, se också Black & Wiliam 2018). En viktig förutsättning för effektiv formativ bedömning enligt Wiliam (2010:24), Jones & Wiliam (2008) och Sadler (1989) är att informationen, dvs. responsen, är begriplig för eleven och används av eleven. Om den inte kommer till användning blir responsen bara information och har därför enbart ett summativt syfte. Med andra ord beror skillnaden mellan summativ och formativ bedömning på *om* och *hur* responsen används av eleven (Brookhart 2004:6) eller som Jones & Wiliam (2008) uttrycker det, triggat igång metakognitivt tänkande. Respons som stimulerar till tänkande bör leda till att eleven implementerar sina tankar och lärarens respons vid vidare inläring. Black & Wiliam (2010, 2018) påpekar att eleverna blir engagerade och stimulerade i sitt lärande genom en muntlig eller skriftlig klassrumsdialog med läraren, kamrater och via självreflektion. Författarna hävdar att en sådan dialog för lärande är en stark komponent som leder till effektivare kunskapsinhämtning och ökar förståelsen av redan inhämtad kunskap.

Utifrån de grunder som nämns ovan finns det tre nyckelprocesser inom formativ bedömning (se figur 2, översta raden) som har utvecklats av forskare som Black m.fl. (2003), Hattie & Timperley (2007) samt Wiliam & Thompson (2007). Enligt dessa processer måste fokus ligga på "var, vart och hur" istället för att enbart ange "rätt" eller "fel" som gensvar på elevernas arbete. Nedan följer ett exempel på beskrivningar avseende dessa tre processer inom utbildningsvetenskap (se också Hattie & Timperley 2007). Beskrivningen är baserad på Wiliam (2011b) där han som matematiker kopplar processer i formativ feedback till dess grunder i cybernetiken i process 1 och 3.

Process 1: Att ta reda på *var* en studerande befinner sig i sitt lärande just nu, dvs. fastställande av den nuvarande nivån där läraren inriktar sig på den aktuella uppgiften och gör en bedömning av vad eleven kan (*feed back*). Feedback inom utbildningsvetenskap är "...any information given to the student about their current performance", medan feedback inom ingenjörsvetenskap har omnämnts som "That's just data" (Wiliam 2011b:3). Denna process inkluderar bl.a. att läraren designar och genomför en effektiv klassrumsdiskussion med eleverna.

Process 2: Att ta reda på *vart* eleven är på väg. Denna process i utbildningsvetenskap klargör målet och kan därmed innebära även summativ bedömning. Enligt Wiliam (2011b:3) är denna process "... at best, information that compares current performance with desired performance."

Process 3: Att ta reda på *hur* eleven ska gå vidare för att uppnå målen (*feed forward*). Processen riktar sig mot kommande uppgifter och är avsedd att ge riktlinjer för hur eleven kommer i mål, vilket i utbildningsvetenskap innebär "... information that can be used by learners to improve", och som i ingenjörsvetenskap motsvarar "... a feedback system" (Wiliam 2011b:3).

Ovanstående, baserat på Wiliam (2011b), visar att responsen inte blir effektiv om den ges enbart i form av information som i process 1. Responsen behövs också för ökad effektivitet, dvs. den bör syfta framåt mot önskad prestation under process 2. Den största vikten lägger Wiliam (2011b) på den tredje processen, *feed forward*. Respons bör fokusera på förbättring av elevernas lärande av uppgifter som de inte har stött på tidigare, snarare än bedömning av tidigare prestationer. Om läraren tillämpar process 3 får eleven kommentarer som guidar honom eller henne vidare genom att visa *hur* eleven kan förbättra sin prestation, vilket ökar sannolikheten för att en förbättring och utveckling kommer till stånd. Wiliam (2011b) påpekar att process 3 tillämpas alltför sällan av lärare.

Forskargrupper inom formativ bedömning har gett ut ett antal publikationer i en skriftserie som riktar sig mot olika skolämnen. Eftersom denna avhandling handlar om språkämnet är det en av utgåvorna, *Modern Foreign Languages inside the black box* (Jones & Wiliam 2008), som är mest relevant. Utöver de centrala processer och strategier (figur 2) som gäller för alla skolämnen, tar författarna upp några specifika aspekter för språkklassrummet. Jones & Wiliam (2008) hävdar att det inte räcker att elever enbart "reagerar" på respons och använder lärarens råd. Författarna menar att eleverna behöver göras medvetna om komplexiteten vid språkutveckling, eftersom den inte är en linjär utan en spiralliknande process (s. 5). Vidare betonar de att läraren bör ta hänsyn till varje elevs nuvarande kunskapsnivå och genom repetition av alla färdigheter (lyssna, tala, läsa, skriva) fastställa nästa steg samt hitta uppgifter som eleven sedan genomför samtidigt som de aktivt reflekterar. Jones & Wiliam (2008) hänvisar till en studie av Lee m.fl. (1998) som visar att även om de flesta elever hade en positiv inställning till språkinläring, upplevde lärarna att eleverna inte förstod vad språkinläring egentligen innebär. Eleverna i samma studie upplevde ett behov av att kunna reflektera över språket.

Det finns indikationer på att formativ bedömning och formativ feedback inte är lätta att implementera i praktiken. De teoretiska antagandena i formativ feedback behandlar ofta olika koncept på ett förenklat sätt. Konsekvensen är att kontextuella faktorer som bidrar till komplexiteten (avsnitt 2.5) i formativ feedback ibland blir utelämnade (se också Hirsh & Lindberg 2015).

Sammanfattningsvis kan man säga att feedback är formativ om den ses som en integrerad del av lärandeprocessen, där läraren identifierar belägg för lä-

rande i den studerandes produktion. Idén bakom formativ bedömning bygger på ett skifte från undervisning till lärande där läraren utför processer som att ge information om det nuvarande kunskapsläget, att klargöra målen och att visa hur eleven kan uppnå målen. Klassrumsdialog är ett sätt att implementera ovanstående processer samtidigt som dialogen möjliggör elevernas djupare engagemang för fortsatt lärande. Det är framförallt framåtsyftande respons som kan bidra till studerandes kunskapsutveckling. I själva verket kan lärarna inte skapa lärande, eftersom det är de studerande som lär sig, men läraren måste se till att skapa förutsättningar för att de studerande verkligen ska kunna förstå och använda responsen till att tillägna sig ny kunskap.

2.2 Responsforskning i andraspråksskrivande

Detta avsnitt ger en överblick över forskning om skriftlig respons på andraspråksskrivande internationellt från 1980-talet fram till idag som en utgångspunkt för min egen forskning. Genomgången visar att tidigare forskning huvudsakligen skedde med engelskspråkigt forskningsunderlag, att det förekommer trender samt att nybörjare som målgrupp saknas.

2.2.1 Före 1980-talet: produktorientering

Enligt Baron (2001:149) kan perspektivutvecklingen inom skrivforskning och skrivundervisning både inom L1 och L2 ses som en övergång från produktorientering till processororientering, vilket inkluderar dialogskapande mellan skribenten och läraren. Innan processororienterat skrivande slog igenom på 1980-talet i USA skrev studerande en ny text med ett nytt innehåll varje gång, dvs. som en färdig produkt, som sedan värderades summativt. Ferris (2003) menar att detta berodde på att man ansåg att det inte behövdes någon respons på en färdig produkt på idé- eller organisationsnivå och att därför enbart språkliga aspekter rättades. Skrivandet sågs inte som en kommunikativ färdighet i sin helhet, eftersom globala aspekter såsom idéutveckling och textens organisation utelämnades. En annan anledning till att enbart språkliga aspekter uppmärksammades var att lärare utbildades som lingvister av lingvister och inte som skrivexperter (Ferris 2003:22). Eisenstein Ebsworth (2014) menar å sin sida att i ett produktinriktat skrivande där studerande enbart skrev nya texter var det ändå meningen att lärdomen från responsen på gamla texter skulle tas med i nya texter. Skribenter ansågs ha förmågan att lära sig av sina misstag och därmed göra framsteg och utvecklas (s. 197).

Thus, the process was not totally foreign to feedback at that time. Rather, the process was understood in a longitudinal way and thought to refer to the evaluation of writing over time, with each final draft hopefully reflecting prior feedback. (Eisenstein Ebsworth 2014:198)

2.2.2 1980-talet: formativa spår och helhetssyn på skrivande kontra fokus på språket

Responsforskning fick större uppmärksamhet från och med mitten av 1980-talet i USA, där processkrivandet växte fram parallellt med vissa karakteristiska drag inkluderande formativ respons. Detta kan ses som det första utvecklingssteget inom responsforskning om skrivande, vilket Eisenstein Ebsworth (2014) kallar ett paradigmskifte från produkt till process (se också artikel 2). Istället för fokus på slutprodukten, låg fokus nu på processinriktat skrivande, då skribenten under processen skrev flera utkast på en och samma text och därigenom arbetade fram en bättre slutversion (Eisenstein Ebsworth 2014). Det fanns parallella drag mellan formativ feedback generellt och responsforskning inom språkområdet (L1, L2, främmande språk) samt skrivande. Till exempel gav Moxley (1989) i sin forskningsgenomgång av skrivande ett antal förslag avseende formativ respons samtidigt som Sadler (1989) publicerade sin studie om feedback inom utbildningsvetenskap. Moxley (1989) gjorde skillnad mellan formativ och summativ respons, där det formativa syftet var att skribenten under skrivprocessen förväntades utveckla självreglering. Moxley (1989) beskrev redan då de aspekter i formativ respons som vidareutvecklats på senare tid, nämligen att responsen ska vara uppmuntrande och ges i form av förslag, för att skribenten därefter ska kunna förtydliga sina intentioner.

Processkrivandet på 1980-talet handlade framförallt om hur man bygger upp skrivprocessen inom L1 (t.ex. Elbow 1981, Flower & Hayes 1981, Knoblauch & Brannon 1981) men detta influerade samtidigt starkt skrivforskningen inom L2. Några L1-skrivforskare (Elbow 1973, Sommers 1982) och L2-forskaren Zamel (1982) föreslog att lärare skulle ge respons på flera utkast under skrivprocessen för att ge förutsättningar för en mer individualiserad undervisning och inte enbart fokusera på slutprodukten (se artikel 3). I USA utbildades lärare att ge respons framförallt på innehållet under hela processen i form av frågor istället för att "läxa upp" skribenter med direktiv (Ferris 2003:7). Kommentarer avseende språkliga aspekter skulle sparas till slutskedet. Från och med 1980-talet har det blivit allmänt accepterat att respons på globala aspekter (innehåll, organisation) är viktigare än språkliga aspekter, för att skribenter ska kunna utveckla skrivfärdigheter som helhet (se Hillocks 1987). Respons som dialog skedde i form av muntliga handledningstillfällen (*writing conferences*) där skribenten och läraren, efter att ha fått responsen i skriftlig form, disku-

terade igenom hur man skulle kunna utveckla texten på bästa sätt. I en sådan dialog utvecklade läraren en bättre förståelse för skribentens intentioner, vilket i sin tur bidrog till att läraren kunde hjälpa skribenten på ett djupare plan (Hedgcock & Lefkowitz 1994).

En faktor som påverkade responsforskningen i andraspråksundervisning var den allmänna utvecklingen inom andraspråksforskningen. Även om 1950-talets behavioristiska syn inom psykologin samt strukturalismen inom språkforskning och pedagogik, där fel inte accepterades, hade ändrats så att en del forskare (Corder 1967, Krashen 1982) såg felen som naturliga steg i språkutvecklingen, relaterades felen i andraspråksinlärning till förstaspråksutveckling hos barn. Ett antal forskare (Krashen 1982, Zamel 1982, 1985) hävdade att fel inte behöver uppmärksammas eftersom de kommer att upphöra automatiskt under inlärningsprocessen precis som hos L1-barn. Krashen (1982) var på 1980-talet övertygad om att input är tillräckligt för den implicita kompetensens utveckling och eftersom det explicita enligt Krashen (1982) inte kan omvandlas till det implicita, behövs ingen fokus på grammatikundervisning och därmed inte heller på felrättning (WCF). Fokus i lärares kommentarer var på globala aspekter såsom innehåll och organisation istället för på språkliga aspekter (Bitchener & Ferris 2012:77). Zamel (1985) kritiserade lärares responspraktik för att vara för vag, abstrakt och innehålla för mycket rättning av språket samt för lite respons på innehåll och idéer. WCF ansågs också onödigt tidskrävande för lärare. Hairston (1986) hävdade i sin artikel "On Not Being a Composition Slave" att responsgivning utmattar lärare och är kognitivt överbelastande för de studerande.

Samtidigt var andra forskare såsom Hendrickson (1980) och Johnson (1988) oroade över konsekvenserna av en omorientering från fokus på språkliga aspekter till innehåll i språkklassrummet och pekade på att det föreligger ett behov av att uppmärksamma inläraren på språkfel på grund av det gap som finns mellan interimsspråket och målspråket (Schmidt 1983). Schmidts studie visade att inläraren måste fästa uppmärksamhet (*noticing*) både på sina egna fel i den egna texten och på lärarresponsen. Med andra ord, ur ett kognitivt perspektiv leder lärarresponsen inte till inlärning om inläraren inte ser och förstår sina egna fel. Vid *noticing* finns det förutsättningar för inläraren att undvika ett och samma fel i nya texter. På liknande sätt påpekade Long (1991) att det finns ett behov hos L2-inlärare att fokusera på form.

Enligt Ferris (2003) fanns det på 1980-talet en grupp av forskare inom L2-skrivforskning som också var verksamma som lärare och som såg respons som sitt ansvar och som en naturlig del av undervisningen. De visste att studerande önskade och förväntade sig respons från sina lärare, framförallt på språkliga aspekter (jämför artikel 4). Ett exempel är Cohens (1991) studie som visade att lärare som undervisade i engelska som främmande språk fokuserade på

innehåll och organisation men också gav kommentarer på grammatik, ordval och interpunktion.

De texter som varit mest refererade och haft störst inflytande på responsforskningen inom L1 och L2 till dags dato är författade av L1-forskarna Sommers (1982) samt Brannon & Knoblauch (1982). Dessa författare behandlar problematiken med respons ur tre synvinklar. För det första, att lärare i alldeles för stor utsträckning tar kontroll över skribenters texter, vilket gör att skribenterna inte kan utveckla sina egna idéer, något som i sin tur minskar deras motivation. Brannon & Knoblauch (1982) ville med andra ord ändra lärarnas attityd till skribentens rätt till sin egen text, bl.a. med rekommendationen att lärare bör ge färre uppmaningar och direktiva kommentarer. Ferris (2003) påpekar emellertid att alla studerande inte har en inre motivation, utan endast anstränger sig för att få betyg. Därmed finns det tre olika typer av studerande: de betygsorienterade, de som vill utveckla skrivandet och de som har både inre och yttre motivation. Dilemmat är att läraren inte enbart kan vara en hjälpsam rådgivare utan måste följa institutionella rutiner och dessutom har makten att bestämma över hur responsen ska se ut (Straub 1996). Dessa synpunkter visar på en betydande komplexitet.

Det andra problemet som Sommers (1982) och Brannon & Knoblauch (1982) lyfte fram, och som ökar komplexiteten ytterligare, var att lärarkommentarerna ansågs vara för generella och inte textspecifika, i den meningen att en och samma kommentar användes om och om igen i responsen på olika texter. Också Sperling & Freedman (1987) tog upp problematiken med generella kommentarer som kan leda till missförstånd hos skribenten. Sperling & Freedman (1987) fann att läraren responderade på aspekter som inte hade gått igenom i klassrummet och att kommentarerna därför blev obegripliga för skribenten. Dessa forskare anser att läraren bör ge respons på aspekter som man har gått igenom explicit i klassrummet eller så måste de ta reda på vad de studerande redan vet. Sperling & Freedman (1987) betonade att lärare är auktoriteter för studerande, som därför anpassar sitt skrivande till lärarens värderingar för betygets skull, dvs. de är styrda av det som brukar anges som yttre motivation och inte enbart av inre motivation, vilket överensstämmer med Brannon & Knoblauch (1982) samt Sommers (1982) påpekanden. En annan L1-skrivexpert (Elbow 1999) hävdade att responsen kan vara hur icke-direktiv som helst men att lärarkontroll alltid finns på grund av maktförhållandet mellan lärare och elever, där läraren sätter betyg och är styrd av institutionella förhållanden, vilket flera forskare senare har påpekat (t.ex. Burns 1996). Ferris (2003) menar emellertid att de flesta lärare låter studenterna själva avgöra om de vill lära för betyget eller för livet. Att lära för betyget är ständigt närvarande i all undervisning. Enligt Ferris (2003) finns det troligen två åsikter hos lärare: responsen ska vara motivationsbevarande genom att inte fokusera för mycket

på slutprodukten samt nödvändigheten att inrikta sig på betygssättning. Min tolkning är att detta skapar ett dilemma. Som ett tredje problem uppmärksammade Knoblauch & Brannon (1981) även betydelsen av en relation mellan elevens uppfattning och lärarens önskade ”ideala” text. Det fanns vid den tidpunkten bara en svag indikation på betydelsen av relationsskapande mellan läraren och eleven. Ett viktigt påpekande av Knoblauch & Brannon (1981) var att orsaken till ineffektivitet i lärarresponsen inte behöver ligga i själva responsen utan i en större kontext, exempelvis i undervisningssituationen. Det kan noteras att ovanstående forskare redan 1981 uppmärksammade att det fanns ett behov av forskning som behandlar L1 och L2 separat.

2.2.3 1990-talet: andraspråksskrivande växer fram

Som ovanstående genomgång visar har responsforskning i andraspråksskrivande haft starka influenser från förstaspråksskrivande sedan 1980-talet. Forskningsfokus på respons inom andraspråksskrivande och skrivande i främmande språk ökade vid sidan av förstaspråksskrivande under 1990-talet. Skillnaderna mellan L1- och L2-skrivande uppmärksammades allt tydligare, bl.a. av Silva (1988, 1993, 1997, 1998) och Ferris (1994). Silva (1993) undersökte L1- och L2-studerandes texter och konstaterade att det fanns “a number of salient differences between L1 and L2 writing with regard to both composing processes... and features of written texts.” (s. 657) I sin artikel ”On the Ethical Treatment of ESL Writers” hävdade Silva (1997) att man ska visa L2-skrivare respekt genom att 1) visa förståelse, 2) placera dem i en lämplig inlärningskontext och 3) göra en rättvis bedömning (s. 359) – allt på grund av fundamentala skillnader mellan L1- och L2-studerande.

I början av 1990-talet presenterades nya forskningsresultat inom L2 med starkt fokus på processorienterat skrivande, som gav ett bredare perspektiv genom att globala och språkliga aspekter integrerades i responspraktiken. En del forskare, t.ex. Leki (1990) och Silva (1993), uttryckte starka åsikter om att andraspråksskrivare samtidigt med respons på innehållet också behöver få respons på språket. Detta kan ses som kontrast till Hillocks (1987) respons-triangel, där de globala aspekterna i hierarkin var överordnade och skulle inriktas på övergripande innehåll och organisation, medan fokus på respons avseende språket (lägre nivå) skulle komma i ett senare skede. Några år därefter uttryckte Ferris (2003) behovet av fokus på språket såväl som på innehållet på följande sätt: “L2 students have tremendous needs for expert feedback on their written errors. Students in many contexts will fail their writing courses ... solely because of language errors...” (s. 24). Några forskare (Fathman & Whalley 1990; Ferris 1995, 1997) hade tidigare uppfattningen att andraspråksskrivare var

kapabla att hantera innehållsliga och språkliga aspekter samtidigt, varför principen "innehållet först, språket senare" inte behövdes. Dessutom ansåg ovan nämnda forskare att L2-skribenter har mera omfattande och större variation av fel jämfört med L1-skribenter, varför de behöver input i form av respons på språkliga aspekter. De menade också att senareläggning av responsen på språkliga fel till sista utkastet tar bort möjligheten för skribenten att kunna upptäcka och rätta till sina fel.

Ur det kognitiva perspektivet, där begreppet *noticing the gap* lanserades på 1980-talet, utvecklade Swain (1993) och Schmidt (2001) konceptet vidare och menade att lärarrespons kan bidra till att minska gapet (Swain 1993) mellan interimspråket och målspråket. *Noticing* definierades som inlärarens förmåga att kunna upptäcka, uppmärksamma och öka medvetenheten om gapet mellan input och output (Schmidt 2001). Av denna anledning ansåg flera forskare (Ferris & Hedcock 1998, Conrad & Goldstein 1999) att dikotomin innehållspråk var onödig, men hävdade samtidigt att olika skribenter har olika individuella behov under skrivprocessens olika stadier.

Respons kopplades också till en större kontext på 1990-talet genom att responsen i högre grad uppmärksammades som relationen mellan läraren och skribenten och inte enbart mellan texten och läraren. Skrivforskare både inom L1 (Straub 1996) och L2 (Conrad & Goldstein 1999) påpekade också detta. Till skillnad från Brannon & Knoblauchs (1982) påstående på 1980-talet, menade vissa forskare (Conrad & Goldstein 1999, Ferris 1997, Patthey-Chavez & Ferris 1997) att, i jämförelse med L1-skribenter, kan L2-skribenter tolerera och förstå direkt respons bättre än indirekta/generella³ kommentarer. Senare forskning har visat att de studerande som kommer från andra kulturella regioner än USA är vana vid direkt/specifik respons och uppmaningar, och att de inte förstår den indirekta respons som lärare i USA ger, en respons som dessa lärare under sin utbildning uppmanats att ge (Ferris 2009, Goldstein 2008).

Ferris (2003) hävdar att utvecklingen inom andraspråksskrivande har gått framåt genom en ökad medvetenhet hos andraspråksforskare gällande både förstaspråks- och andraspråksskribenters specifika behov. Hon menar vidare att förstaspråksforskare sällan är medvetna om olikheterna mellan första- och andraspråksskribenter. Enligt Ferris (2003) fanns det i början av 2000-talet en tydlig tendens att andraspråksskrivande var på väg att utvecklas till ett eget område, samtidigt som många frågor kvarstod. Hon skrev 2003: "As L2 writing

3 Det finns ingen fastställd definition av indirekta eller direkta kommentarer när det gäller verbala lärarkommentarer (jämför med WCF i 2.3.3). Begreppet *indirekt* används oftast synonymt med *generell* och *direkt* synonymt med *specifik* (avsnitt 6.3).

research becomes more extensive and varied in its own right, ..., L2 writing as a separate area of inquiry is still in the early stages.” (s. 15)

2.3 Nuläget i responsforskning om andraspråks-skrivande: ett eget område med fyra inriktningar

I dag kan andraspråksskrivande betraktas som ett eget internationellt etablerat forskningsfält vid sidan av förstaspråksskrivande. Tidskriften *Journal of Second Language Writing* har sedan starten 1992 kontinuerligt publicerat artiklar om respons. En ny tidskrift, *Journal of Response to Writing*, har publicerat flera artiklar med andraspråksfokus. Lynn M. Goldstein, professor i TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) och tillämpad lingvistik vid Middlebury Institute of International Studies at Monterey, USA, presenterade 2016 en internationell översikt av responsforskning på skrivande i andraspråksundervisning. Hennes översikt visade att sådan forskning har genomförts inom olika skolformer och studerandegrupper men framförallt bland högskolestuderande på skrivkurser i USA. En mycket produktiv forskare i responsforskning inom skrivande är Dana R. Ferris, professor vid University of California. Enligt Goldstein (2016) har responsforskning också bedrivits i Nya Zeeland (John Bitchener), Australien (Neomi Storch), Canada (Jeremy Séror), Hong Kong (Fiona Hyland, Ken Hyland, Icy Lee), Japan (Hiroko Saito), Brasilien, Turkiet, Thailand och Korea.

Goldstein (2016) delar in responsforskningsutveckling inom andraspråksskrivande från 1990-talet fram till idag i tre stora områden, vilka presenteras i nästa avsnitt. I min avhandling behandlar jag områden som Goldstein (2016) framhåller som otillräckligt beforskade inom internationell andraspråksforskning om skrivande. Jag redogör för kunskapsläget inom Goldsteins (2016) tre områden i avsnitt 2.3.1, 2.3.2 och 2.3.4 nedan. Dessa områden återfinns i min avhandling som:

1. Studerandes uppfattningar om respons som studeras i artikel 1 och 4.
2. Lärares responspraktik (Vad ger lärare respons på och hur?). Detta område undersöks i de studier som beskrivs i artikel 1 och i kappans kapitel 5 (figur 1).
3. Lärares uppfattningar om respons behandlas i artikel 3.

Det är viktigt att undersöka lärares responspraktik och deras uppfattningar, eftersom tidigare studier (Lee 2008) har visat att dessa områden påverkar om och hur de studerande reagerar på respons. Till exempel fann Lee (2008)

att studerandes tillämpning av respons var påverkad av tre viktiga faktorer: lärarresponsens kvalitet, de studerandes motivation och de studerandes språkfärdighetsnivå.

Eftersom forskning om WCF är ett eget inflytelserikt forskningsområde (artikel 2) har jag tagit med det som ett fjärde område för att få en mer övergripande beskrivning av nuläget inom andraspråksforskning om respons. WCF beskrivs kronologiskt nedan (avsnitt 2.3.3).

2.3.1 Studerandes uppfattningar om respons

Det första området i responsforskning inom L2-skrivande växte fram på 1980-talet och senare med fler och mer systematiserade forskningsresultat på 1990-talet och handlade om studerandes perspektiv. Inom detta perspektiv undersökte man om och hur studerande reagerar på respons och vad de har för uppfattningar om respons (Goldstein 2016) (jämför artikel 4).

I avsnitt 2.2 nämnde jag skillnader mellan L2- och L1-studerande. En del studier har visat att det finns likheter mellan L1- och L2-skribenters värderingar. L2-skrivforskare som Ferris (1995), Hedgcock & Lefkowitz (1994) samt Straub (1997) inom L1 visade att studerande är generellt positiva till respons, framförallt varierad respons, som inkluderar både innehållsliga och språkliga aspekter. Studerande uppskattar både beröm och konstruktiv kritik men ogillar otydliga kommentarer. Andra studier som enbart fokuserar på L2-studerandes uppfattningar har visat att studerande inte alltid förstår kommentarerna eller syftet med kommentarerna (Ferris 1995, Hyland 1998, Lee 2008). De förstår inte heller hur de kan implementera lärdomen i lärarkommentarerna vid redigering (Cohen 1991, Goldstein 2010) och känner sig stundtals förvirrade (Conrad & Goldstein 1999, Ferris 1995). Det finns även forskning som har tittat på hur olika talhandlingar (påståenden, frågor, uppmaningar) värderas av studerande (jämför artikel 4). I en studie genomförd av Ferris (1995) föredrog de studerande konkreta förslag och i Sérors (2009) studie detaljerad respons. Enligt Goldstein (2016) har bara några enstaka studier undersökt om och hur responsfokus på innehåll jämfört med språk har påverkat studerandes textrevision. Det är viktigt att påpeka att det finns en mängd individuella och kontextuella faktorer som påverkar studerandes uppfattningar. Detta behandlas separat i avsnitt 2.5. Det tycks inte finnas några studier som pekar på att studerande inte önskar respons eller vill ha mindre respons (se artikel 4).

2.3.2 Lärares responspraktik

Det andra området handlar om lärares responspraktik. Flera studier har sedan mitten av 1990-talet undersökt hur lärarresponsen ser ut, med eller utan koppling till om och hur studerande använde sig av denna respons. Med tanke på den centrala diskussionen om responsbehovet eller betydelsen av dikotomin innehåll-språk har studier undersökt hur mycket och hur ofta lärare ger respons på innehåll och/eller språk. Vissa studier har visat att lärare fokuserar på innehållsliga aspekter, medan andra visar att lärare uppmärksammar språket. Lärarfokus på innehållsliga aspekter har påvisats i studier såsom Conrad & Goldstein (1999), Hyland & Hyland (2010) samt Leki (2006). Att lärare fokuserar på språket har framkommit i andra studier såsom Diab (2005), Montgomery & Baker (2007) samt Séror (2009). Vid sidan av vad lärare fokuserar på (innehåll eller språk) har forskare inom L2-skrivande uppmärksammat talhandlingar. Ferris (1997) visade att lärare skriver flest påståenden och därefter frågor, samt att uppmaningar förekommer i minst utsträckning. Enligt Ferris (2003) är hennes studie från 1997 den första som har tittat närmare på hur lärare ger respons i andraspråksskrivande. Ferris (2003) påpekade några år senare att studier om beröm och kritik, och hur balansen mellan dessa ska se ut, fortfarande inte fanns. Beröm och kritik har varit ett intresseområde i några enstaka studier, dock med olika resultat: i studien av Hyland & Hyland (2010) förekommer beröm medan beröm inte förekommer i Cohen & Cavalcanti (1990). Ferris (1997) och Sugita (2006) menar att kommentartyp kan påverka studerandes reaktion, medan andra (Conrad & Goldstein 1999) hävdar att det är förmågan att hantera innehållsmässiga problem i texten som leder till ett bättre skrivande. Ferris, Liu m.fl. (2011) samt Hyland & Hyland (2001, 2010) menar att generella, otydliga kommentarer är en möjlig orsak till att studerande inte förstår dem, vilket också Goldstein (2010) visat. Ferris, Liu m.fl. (2011) har påpekat att lärare inte alltid tar hänsyn till studerandes individuella behov. De ger inte heller konstruktiva och explicita förslag på förbättringar (Séror 2009). Flera forskare har poängterat att det finns ett antal faktorer som har lett till en variation i studiernas resultat avseende lärares responspraktik, bl.a. studerandes språkfärdighetsnivå (Ferris m.fl. 1997), att lärare tar hänsyn till studerandes individuella behov och önskemål (Hyland & Hyland 2010) eller att de inte gör det (Hartshorn m.fl. 2014, Lee 2008). Detta pekar återigen på att respons är ett komplext koncept som inte är fullt klarlagt.

2.3.3 Skiftet mot fokus på språklig korrekthet (WCF)

Det första stora skiftet inom responsforskning, som jag har behandlat tidigare, var från produkt till process. Det andra skiftet, enligt Eisenstein Ebsworth (2014), handlade om forskning kring WCF, dvs. hur mycket respons som ska ges på språkliga aspekter (se också Ellis 2012). Anledningen till skiftet var Truscotts (1996) utmaning, som innebar att man bör överge all sådan respons eftersom felrättning oftast är ineffektiv. Truscotts (1996) artikel skapade en intensiv debatt framförallt mellan Ferris (1999, 2004) och Truscott (1999, 2004, 2007, 2009), vilket påverkade den fortsatta forskningen dramatiskt (Bitchener & Ferris 2012). WCF är idag ett dominerande, dynamiskt och kontroversiellt område inom andraspråksforskning (Bitchener 2016). Truscotts (1996) artikel har gett upphov till många nya studier om olika aspekter såsom *fokuserad – mångsidig* eller *direkt – indirekt* respons inom WCF. Vid fokuserad respons väljer läraren en eller några språkliga aspekter, medan mångsidig respons omfattar relativt många eller alla språkliga aspekter i texten. Vid direkt respons anger läraren rätt version medan indirekt respons ges implicit med understrykning eller någon annan typ av markering. Ferris (2009) gör skillnad mellan två forskningstendenser gällande WCF: 1) andraspråksforskare som fokuserar på effektstudier för att se om WCF leder till inläring och 2) skrivforskare som är intresserade av att undersöka hur WCF kan bidra till bättre skrivande (s. 1). Ferris (2012) sammanfattar de senaste forskningsresultaten, vilka enligt henne visar att frågan *hurvida* respons ger någon effekt vid språkinläring inte längre är aktuell. Enligt Ferris (2012) finns det belägg för att hävda att WCF kan bidra till skriv- och språkutveckling och hon menar att den viktiga frågan är *hur* man kan förbättra denna respons beroende på en mängd olika faktorer. Bland forskare inom WCF råder idag ingen konsensus om vilken typ av WCF som är gynnsam för studerande (Bitchener 2016; Guénette 2007; Hyland & Hyland 2010; Lee 2005, 2008, 2014). Enbart respons i sig är ingen garanti för förbättring av skrivande eller inläring (Bitchener & Ferris 2012, Hyland & Hyland 2010), vilket också lärare har insett (Hartshorn m.fl. 2014). Hyland & Hyland (2010) poängterar emellertid att "...it is almost certainly a highly significant factor." (s. 4)

Vid sidan av den dominerande WCF-forskningen, som utgör en del i det stora komplexa området respons, har andra forskare (Ferris 2002; Hyland 1998; Hyland 2004; Hyland & Hyland, 2010; Tardy 2006) behandlat responsgivning ur ett bredare perspektiv och hävdar att respons bör ges mångsidigt på flera aspekter såsom innehåll, organisation, stil och WCF för att bidra till utveckling och ökad medvetenhet samt självreglering hos skribenten på lång sikt.

2.3.4 Lärares uppfattningar om respons

Det fjärde och senaste utvecklingsområdet avseende respons inom andraspråksforskning började utvecklas först på 2000-talet och handlar om läraruppfattningar och bakomliggande faktorer som påverkar lärares responspraktik (Goldstein 2016) (artikel 3). Läraruppfattningar är omöjliga att analysera utan att ta hänsyn till den kontext som lärare befinner sig i. Även om den underliggande personliga synen på respons styr lärarnas responspraktik är det kontextuella faktorer som oftast bidrar till en konflikt mellan lärares aktuella responspraktik och uppfattning (Borg 2003) (artikel 3). Detta gäller även respons på skrivande i andraspråksklassrummet (Ferris 2014; Goldstein 2010, 2016; Lee 2009; Montgomery & Baker 2007).

Några studier (Lee 2008, 2011; Séror 2009) har rapporterat att examinationstraditioner och skolans policy påverkade lärares responspraktik negativt, bl.a. på grund av bristande stöd från skolledningen genom att möjligheter för kompetensutveckling saknades. I Lees (2008) studie kände lärare sig tvungna att anpassa sig till kontextuella krav och därigenom utföra responspraktik i strid med deras egna uppfattningar. Flera studier (Ferris 2007, Ferris, Liu m.fl. 2011, Hartshorn m.fl. 2014, Lee 2008, Séror 2009) framhåller tidsbrist som en påverkansfaktor eftersom lärare inte kunde ge den välbalanserade respons de egentligen önskade. I några studier (Ferris, Liu m.fl. 2011, Séror 2009) framkom att lärare skriver korta kommentarer för att vara tidseffektiva.

Hartshorn & Evans (2015) genomförde en världsomfattande surveyundersökning med fokus på lärare som undervisade i skrivande. Studien visade att lärare bedömde att respons på innehållet till andraspråksskribenter var lika viktigt som till förstaspråksskribenter. Samtidigt ansåg de att andraspråksskribenter behöver dubbelt så mycket språkinriktad respons som förstaspråksskribenter. En annan omfattande studie av Hartshorn m.fl. (2014) bestod av en enkätundersökning med över 1000 andra- eller förstaspråkslärare från 69 länder och gällde lärares åsikter avseende innehållsliga aspekter jämfört med WCF (grammatik och ordval). Lärares personliga erfarenhet var den faktor som hade störst påverkan på valet av respons. Andra faktorer som påverkade deras val var den egna utbildningsbakgrunden, kollegornas synpunkter, institutionella förväntningar och studerandes uppfattningar. Hartshorn m.fl. (2014) samt Ferris, Brown m.fl. (2011) visade att lärarnas val av rättningstyp inte påverkades särskilt mycket av individuella skillnader hos studerande, vilket också inkluderade deras språkliga kompetensnivå.

2.4 Aktuella forskningsbehov

Goldstein (2016) summerar forskningsläget i dag och konstaterar att ett antal studier har genomförts på 2000-talet inom responsforskning i andraspråkskrivande. Dessa studier har designats väl och behandlat viktiga forskningsfrågor. Enligt henne har studiedesign och resultatredovisning noggrant beskrivits, vilket gör att dessa studier är jämförbara till en viss grad. Man har undersökt och därmed skaffat en större förståelse inom områden som 1) varför lärare ger respons på ett visst sätt, 2) vad studerande har för uppfattningar, 3) varför studerande använder eller inte använder respons samt 4) bakomliggande faktorer som påverkar responsgivandet. Goldstein (2016) framhåller att alla dessa fyra områden undersökts tidigare var för sig samt i olika kontexter och därför är svåra att jämföra. För att skaffa en helhetsuppfattning (*the whole picture*) menar hon att undersökningar inom alla fyra områden behövs. Detta kan göras genom djupundersökningar i en och samma kontext. Ett alternativ är att enbart några områden inkluderas som en del av undersökningsprocessen i en och samma kontext; exempelvis undersöker man studerandes uppfattningar tillsammans med den responsanalys dessa studerande fått från sina lärare. Goldstein (2016) räknar också upp ett antal aktuella frågor som responsforskningen ännu inte har hittat svar på. De frågor som är relevanta att nämna i förhållande till föreliggande avhandling är:

What do teachers choose to comment on or not comment on and why? What factors – contextual, philosophical, pedagogical, and interpersonal – play a role in these choices? What are the range of factors that affect how teachers give feedback...? (s. 424)

Genom att ställa dessa och andra frågor hävdar Goldstein (2016) att det finns ett behov av responsstudier både på bredden och djupet i en specifik kontext liksom även mellan kontexterna. Jag följer Goldsteins rekommendation i mina tre studier (kappans kapitel 5, artikel 3 och 4), vilka utförts i en och samma kontext (figur 1). Enligt Goldstein (2016) kan man först efter en djupanalys av enskilda kontexter börja jämföra olika kontexter.

Att forskning inom nybörjarkontexten till stor del saknas (artikel 2) kan bero på bristande tillgång på just den kontexten, dvs. nybörjarnivå inom engelskspråkig högre utbildning där responsforskning bedrivits. Engelska som *lingua franca* kan vara en anledning till att fokus inte är på nybörjare, eftersom engelskan undervisas som första främmande språk i många länder. Studerande som börjar sina högskolestudier har oftast en flerårig undervisningsbakgrund i engelska och har passerat nybörjarnivån redan i grundskolan.

En annan orsak till att respons med nybörjare som målgrupp inte har undersökts kan vara att processorienterat skrivande har varit en trend i tidig skriv-

forskning och lärares praktik sedan 1980-talet där idéutvecklingen prioriterades, något som tillämpades på mer avancerade nivåer. Dessutom kan den starka trend som prioriterade rättning av språkfel (WCF) ha lett till att enbart respons på nybörjares språkliga aspekter uppmärksammades (artikel 2) utan något helhetsperspektiv.

2.5 Komplexitet och kontextuella faktorer i responsforskning

Genomgången av tidigare forskning i detta kapitel visar att respons är ett komplext koncept. Ur lärarperspektiv har Evans (2012) skapat en kunskapsöversikt av formativ feedback under 2000-talet. Hon illustrerar respons som ett landskap, där lärarrollen i olika avseenden, såsom i relationen mellan studerande och lärare, påverkas av ett antal faktorer som ändrar sig i tid och rum på personlig och institutionell nivå. Evans (2012) anger en lista av sådana faktorer, indelad i två grupper.

I den första gruppen ingår tolv omgivningsfaktorer, dvs. gemensamma faktorer för lärare *och* studerande avseende respons: 1) förmåga/intelligens och förståelsenivåer avseende akademiskt innehåll och process, 2) personlighet, 3) kön, 4) kultur och etnicitet, 5) social och kulturell bakgrund, 6) tidigare erfarenheter av lärande och kurser, 7) psykologi: motivation/självständighet/attribuering, 8) upplevd relevans av uppgiften och responsen, 9) förmåga att navigera i lärandemiljöer och finna relevant information, 10) värderingar om lärande och förväntningar från omgivningen, 11) kognitiv stil och olika ansatser till lärande, 12) upplevd roll inom den akademiska lärandemiljön.

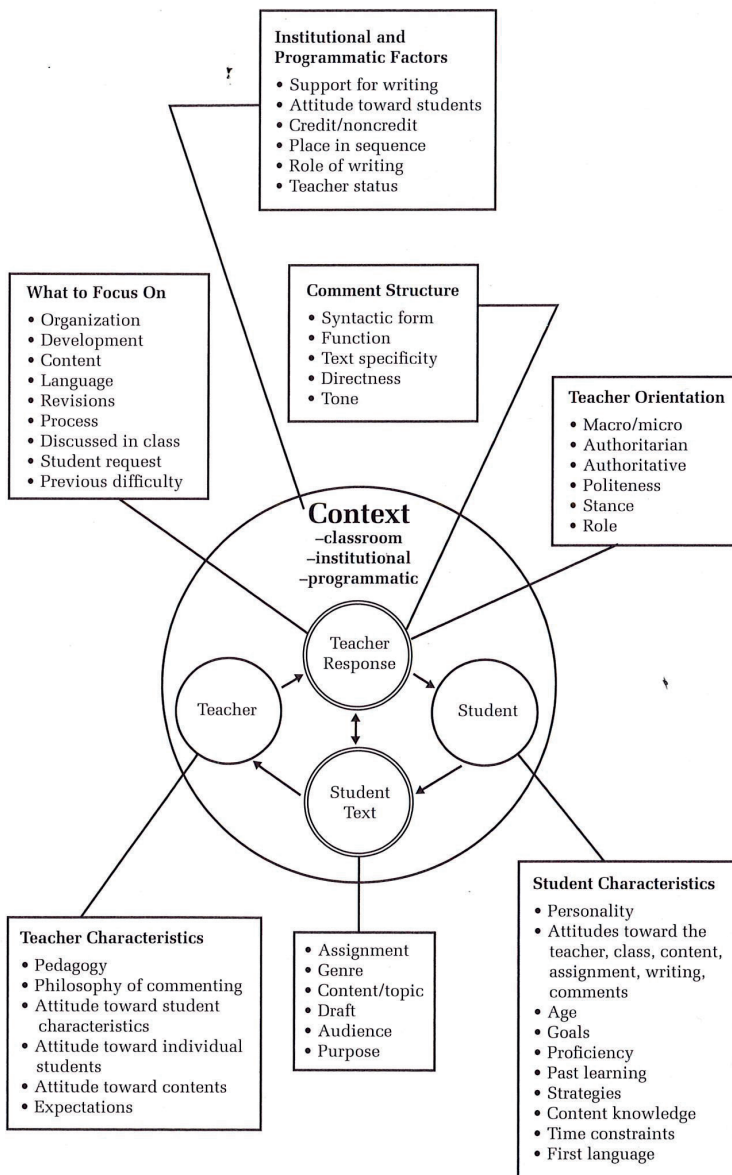
I den andra gruppen ingår bara *lärares* omgivningsfaktorer avseende respons: 1) medvetenhet om andra kontexter som eleven verkar inom, 2) samstämmighet med andra lärandemoduler, 3) kunskapsnivån och medvetenhet om på vilken nivå eleven kan ta till sig kunskap (Evans 2012:98).

Inom andraspråksskrivande framhåller Goldstein (2008) dessutom att det komplexa området respons innebär samverkan mellan olika kontextuella faktorer och olika fält (figur 3). Refererande till sin tidigare studie (2001) hävdar hon att

this context is a unique combination of factors stemming from the institution and the program within which the writing, commenting, and revising takes place, as well as factors that teachers and students bring to the process. (Goldstein 2008:9)

Utifrån ett studerandeperspektiv presenterar hon tre grupper av faktorer som kan påverka studerandes negativa och positiva reaktioner på lärarrespons: 1)

individuella faktorer (t.ex. motivation), 2) institutionella faktorer (t.ex. betygskriterier) och 3) relationen mellan lärare-studerande. I dagsläget har forskningen (t.ex. Hyland 1998; Hyland & Hyland 2001, 2010) betonat kommunikationens betydelse mellan lärare och studerande och ser respons i hög grad som en relation mellan lärare och studerande.



FIGUR 3. Goldsteins (2008:10) illustration av komplexiteten kring konceptet respons.

Lee (2008) betonar att vid sidan av sociopolitiska påverkansfaktorer i den aktuella kontexten vid en specifik situation är det angeläget att lägga stor vikt vid kulturella faktorer. De forskningsresultat som Lee (2008) samt Hyland & Hyland (2010) kom fram till i en asiatisk kontext behöver inte gälla i andra delar av världen, exempelvis Europa eller USA. Andra forskare har påpekat att studerandes kulturella bakgrund påverkar deras värderingar (Ferris 2007, Schulz 2001). Ferris (2007) anser att utrikesfödda andraspråksskribenter inte är lika känsliga för kritik som inrikesfödda i USA. Hon noterar att inrikesfödda lärare i USA undviker kritik i sin respons till andraspråkstalare, eftersom de är rädda att demoralisera och traumatisera sina studerande.

En faktor som Ferris (2003, 2004, 2013) framhåller och som ytterligare bidrar till komplexiteten är att andraspråksstuderande är en heterogen grupp. Hon och andra forskare (Bitchener & Knoch 2008, Hedgcock & Lefkowitz 1994) har lyft fram skillnader mellan olika studerandegrupper. Ferris (2009) delar in högskolestuderande i tre grupper: 1) flerspråkiga inrikesfödda studenter med föräldrar med ett annat modersmål än engelska och som lärt sig ett annat modersmål än engelska före skolstart, 2) internationella studenter ("temporära visa-studerenter") som befinner sig i landet en begränsad tid och 3) invandrare som planerar att stanna i landet. Grupp tre delar hon i sin tur in i två undergrupper: a) personer som anlänt efter 10 års ålder och/eller som bott i landet mindre än 8 år (*late arriving resident students*) och b) inrikesfödda barn till första generationens invandrare eller personer som har anlänt före 10 års ålder alternativt bott i landet 8 år eller längre (*early arriving resident students*). Dock gäller denna indelning enbart högskolestuderande, men den visar på ytterligare komplexitet, som i sin tur påverkar lärarnas responspraktik. En studie av Hedgcock & Lefkowitz (1994) visade olikheter mellan internationella studenter (grupp 1 ovan) och invandrare (grupp 2 ovan). Författarna förklarar detta med att invandrare är intresserade av att klara sig i samhället och därför behöver anpassa sig till målspråkets skrivnormer. Internationella studenter som vistas i landet en kortare period ser däremot skrivandet som en möjlighet att träna språket.

Enligt Ferris (2013) samt Tardy & Whittig (2017) har antalet andraspråksstuderande som har bosatt sig i landet ökat markant i USA. En viss ökning har även skett i Sverige, vilket ställer helt andra krav på undervisningssituationen, inte minst på grund av den heterogenitet som andraspråkstalare i Sverige uppvisar.

Ovanstående komplexitet är en avgörande anledning till att forskare inte kan ge tydliga rekommendationer om hur responsen bör ges. Detta poängterades redan i tidig responsforskning i andraspråksskrivande (se Fathman & Whalley 1990). På senare år har samma problematik diskuterats av Hartshorn m.fl. (2014). Olika faktorer samverkar och påverkar varandra och därför är det svårt att se ett entydigt mönster för att kunna ge rekommendationer.

Avslutningsvis vill jag koppla ovanstående diskussion om komplexitet till heterogenitet, inte bara inom gruppen L2-skribenter utan också i förhållande till L1-skribenter. Det är påtagligt att det är nödvändigt att klargöra skillnader mellan L1- och L2-skribenter, vilket påpekats bl.a. av Silva (1993) och Ferris (2003) (jämför avsnitt 2.2.3). Enligt Schleppegrell (2004) är akademiskt skrivande utmanande både för förstaspråks- och andraspråkstalare. Emellertid hävdar flera forskare att skrivande på ett andraspråk är ännu mer mödosamt (t.ex. Hyland 2003, Politzer-Ahles m.fl. 2016, Saville-Troike 2009, Silva 1993), vilket gör att respons i andraspråksskrivande bör behandlas som ett eget område och inte bara bygga på kunskap från L1-forskningen. Båda skrivargrupperna måste lära sig innehållsliga, organisatoriska och genreprinciper men, som nämnts tidigare, är WCF av stor betydelse för L2-skribenter (Bitchener 2008), eftersom de kontinuerligt lär sig både innehållsliga aspekter och språkhantering. Kaplan (1986) och Connor (1996) har uppmärksammat att andraspråksskribenter kan vara högst kompetenta i textskrivande på sitt eget modersmål utan att för den skull kunna skrivkriterier i målspråket. Det betyder att L2-skribenter på nytt måste lära sig de globala aspekterna samtidigt med språkinläring, vilket påverkar responspraktiken. Connor (1996) och Saville-Troike (2009) har påpekat att andraspråksskribenter väljer ett antal uttrycksätt utifrån sina kulturella ramar, där skrivandet ses som en social akt för att förmedla budskap som kommer till uttryck på olika sätt.

I samband med komplexiteten är det relevant att belysa betydelsefulla specifika forskningsbaserade aspekter som framhävts i internationell forskning (bl.a. Ferris 2016) avseende L2-talare jämfört med L1-användare. L2-skribenters texter är annorlunda jämfört med L1-skribenters (Silva 1993, Hyland 2003) och L2-skribenters fel skiljer sig från L1-skribenters när det gäller felens karaktär och frekvens (Bitchener & Ferris 2012). En granskning av akademiska texter (Santos 1988) visade att konsekvensen blir att L2-skribenters texter bedöms och betygsätts hårdare än L1-skribenters, vilket i sin tur leder till att andraspråksstuderande hamnar på lägre nivåer i (skriv)kurser (Ferris 2016). Därmed riskerar deras utbildningstid att bli längre än nödvändigt. Ferris (2016) avslutande kommentar som berör skillnaderna mellan L1- och L2-skribenter är följande:

4 Nyfikna läsare kan fördjupa sig i Silvas (1993) metastudie som ger en översikt av 72 undersökningar om skillnader och likheter mellan L1- och L2-skribenter.

...although L2 writing experts may wish, from a philosophical standpoint, that institutions would take a more broadminded view of L2 writers' differences – embracing them rather than trying to train L2 students to write like L1 students – the truth is that L2 writers *are* different, and sometimes these distinctions *do* matter in some highly practical and sometimes painful ways. (s. 149) (kursiv i original)

Sammanfattningsvis visar ovanstående att många ledande forskare pekar på en betydande komplexitet kring konceptet respons och jag har därför valt att undersöka respons ur ett helhetsperspektiv, vilket jag behandlar i nästa kapitel.

3. Hermeneutik som vetenskapsteoretisk ansats

Det vetenskapsteoretiska vägvalet i avhandlingen är hermeneutik. I artikel 2 diskuterade jag ontologiska och epistemologiska positioner av två centrala perspektiv inom andraspråksutveckling: sociokulturell teori och processbarhetsteori. Processbarhetsteorin är en kognitiv teori som är “limited to the linguistic processor in our mind” (Jakobson 2018a:250). Den betonar därför inte omgivningens betydelse för språkutvecklingen, vilket däremot sociokulturell teori gör. Det finns en utvecklingspotential i sociokulturell teori som enligt Bitchener & Storch (2016) kan förverkligas med hjälp av aktivitetsteori – en möjlighet som jag tidigare påpekat endast är i en startfas (Jakobson 2018b).

Jag fann att det behövs ett alternativ till ovanstående teorier och därför genomförde jag en analys i artikel 2 som föreslår en hermeneutisk ansats inom andraspråksforskning. Hermeneutik innebär en tydlig form av holism (jämför artikel 2). Valet av hermeneutisk holism möjliggör en belysning av det komplexa konceptet *respons* (jämför avsnitt 2.5). Tolkning, grundidén i hermeneutik, är det bärande och överordnade perspektivet i stora delar i avhandlingen (i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare) för att uppnå en grundad förståelse för begreppet *respons*.

3.1 Bakgrund

Hermeneutik som forskningstradition har rötter i flera epoker i historien. Under 1900-talet vidareutvecklades teorin framförallt av den tyska filosofen

Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Inspirerad av vännen och filosofen Martin Heidegger (1889–1976) byggde Gadamer sin filosofiska hermeneutik på äldre epokers hermeneutiska tänkande, som han vidareutvecklade, framförallt i sitt livsverk *Wahrheit und Methode* (första utgåva 1960, ny utgåva 2010). Han fortsatte denna utveckling som en distinkt interpretativ vetenskapsteoretisk position (Gadamer 1986) fram till sin död. Ordet *hermeneutik* härstammar från det grekiska ordet *hermeneuein* och betyder tolka. Det grekiska ordet ἐρμηνευτική är bildat av verbet ἐρμηνεύειν som betyder 'förstå' eller 'tolka' och substantivet τέχνη som betyder 'konst', vilket således ger det sammantagna begreppet *förståelsens eller tolkandets konst*. Därför kallar Gadamer (1986) hermeneutik för *die ... Kunst des Verstehens* (konsten att förstå) (s. 92) och ser tolkningen som likvärdig med förståelse.

Enligt Gadamer (1986) uppnås den bästa tolkningen och förståelsen i en speciell kommunikativ process som framkommer med hans koncept *Rede und Gespräch*, vars centrala innebörd är *dialog, samtal* och *ostörd kommunikation* för att uppnå ett gemensamt omdöme (Bernstein 1987). Tolkningen och förståelsen skapas genom en inre dialog (*der Dialog der Seele mit sich selbst*) som självreflektion eller genom en dialog med exempelvis omgivningen eller samtalspartnern som leder till en ökad dialogisk förståelse. Förståelsen vidgas och berikas i en synvinkel som Gadamer kallar *Horizont* och som är begränsad, ändlig, föränderlig och flytande. Det viktigaste för Gadamer är att samtalet är öppet och äkta, och den högsta principen inom hermeneutiken är öppenhet. Med stöd från Aristoteles, Platon och Heidegger utvecklade Gadamer kommunikationstemat och hävdade att *die Kunst des Verstehens* ligger i erkännandet av samtalspartnerns argumentationsstyrkor. Erkännandet är ett led i en gemensam sammanhängande förståelse mellan tolkaren och den tolkande. Denna gemensamma förståelse kan uppfattas som en överenskommelse som Gadamer (1986) kallar *Horizontverschmelzung* (horisontsammansmältning) (s. 475). Den uppstår i en dialog och visar hur människor kan uppnå samförstånd. Han ser sammansmältningen som en förutsättning för att människor ska kunna förstå varandra. Ett samtal eller en dialog är enligt Gadamer:

en process av ömsesidig förståelse. För varje äkta samtal gäller att man öppnar sig för den andre, tar hans synpunkter på fullt allvar och lever sig så in i honom att man kanske inte förstår hans individualitet men väl vad han säger. Det handlar om den sakliga⁵ rätten i hans åsikt så man blir ense med varandra om saken. (WM, s. 389; TM, s. 347 i Bernstein 1987:223)

5 Originalöversättningen från engelska var "objektiva".

Gadamer (2010 [1960]) betonar att samtalet inte ägs av den ena eller den andra samtalspartnern utan skapar ett gemensamt språk (s. 384). För att kunna enas om en sak som ska uppstå ur samtalet måste därför ett gemensamt språk utarbetas i samtalet. Enligt Gadamer är det inte korrekt att säga att parterna anpassar sig till varandra. Det är snarare så att de i ett lyckat samtal hittar fram till sakens äkta väsen och att det är detta som binder dem samman i en ny gemenskap. Förståelse i ett samtal är inte samma sak som att genomdriva sin egen ståndpunkt utan en förvandling i riktning mot det som är gemensamt och där man inte förblir vad man var.

Tolkning och *förståelse* är de begrepp som är gemensamma för hela paradigmet *hermeneutik*, begrepp som kan ses som paraplykoncept för flera inriktningar inom hermeneutiken, vilka Tsai (2011) kallar "en familj av teorier" (s. 2). Enligt Alvesson & Sköldberg (2008) omfattar hermeneutik tre huvudinriktningar: aletisk/djuptolkande hermeneutik, objektiviserande/empirisk hermeneutik och praktisk hermeneutik/texttolkning. I den hermeneutiska eller tolkande processen i sin helhet ansluter jag mig inte till någon snävare inriktning såsom aletisk eller objektiviserande hermeneutik, utan ser dem som komplementära, i enlighet med Alvesson & Sköldberg (2008). Detta gäller också, enligt min uppfattning, den tredje huvudinriktningen, dvs. praktisk hermeneutik/texttolkning, i relation till de andra två.

Hermeneutik används idag som en teoretisk ansats vid sidan av andra vetenskapsområden inom utbildningsvetenskap (Davey 2017). Enligt From & Holmgren (2000) är den klassiska hermeneutiken baserad på Gadamers verk att föredra när det gäller pedagogikens studieobjekt, vilket också gäller mitt projekt om responsstudier i andraspråksklassrummet. Gadamer (1997) ser på bildning som undervisning som innebär att lära för livet (s. 24). Han refererar till det latinska ordet *formatio* som betyder bildning (engelska: *to form*). Ordet har inget ursprung i "det tekniska" utan handlar om en utvecklingsgång eller överföring "av varandet" och "varat" som "växer fram ur formandets och bildandets inre förlopp och därför förblir i ständig fortbildning och vidareutveckling." (s. 25)

Enligt From & Holmgren (2000) är en anknytning till hermeneutik lämplig inom utbildningsväsendet och därmed också i språkundervisningen, eftersom hermeneutiken erbjuder en möjlighet för forskaren att gå på djupet. Författarna menar att utbildningsväsendets sociala och situationsberoende karaktär är näbar via hermeneutiken, eftersom "den ömsesidiga relationen mellan hermeneutiken och pedagogikens studieobjekt implicerar både precisa forskningsfrågor och utarbetade hermeneutiska ansatser i anslutning till dessa." (From & Holmgren 2000:221) I likhet med ovanstående hävdar Alvesson & Sköldberg (2008) att hermeneutiken ser saker i ett sammanhang (som Heidegger benämner *Umsicht*) och därför är det viktigt med hänsynstagande till kontexten

(som Heidegger kallar *Durchsicht*). Med andra ord har hermeneutik en fram-
åtsyftande karaktär samtidigt som den uppmärksammar nuvarande situation
(*Befintlichkeit*) inklusive kringliggande kontext (Ödman 2017:25).

Hermeneutiken har ett öppet sinne för empirin, dvs. en empirisk känslighet
för oväntad empiri. Alvesson & Sköldberg (1994) lyfter till exempel fram att
inom aletisk hermeneutik uppmärksammas Heideggers uttalande “uppenba-
rande av något som är dolt” (s. 131). Ett centralt begrepp i detta sammanhang
är *avslöjandeprocessen*. Att avslöja något som varit dolt definierade Heidegger
som sanning (s. 132).

I en hermeneutiskt grundad forskning inom ämnet utbildningsvetenskap
ses upptäckter som nya bidrag och även här som ett resultat av ett öppet sinne
för oväntad empiri. Därför är hermeneutiken speciellt lämplig för ett obe-
forskat område som respons i en nybörjarkontext i andraspråksforskning.
Hermeneutiken möjliggör utveckling av modeller och upptäckter av nya re-
sponskategorier. Responsforskning i nybörjarkontexten handlar inte om att
utgå från helt färdiga koncept utan är en utforskande resa för att upptäcka nya
aspekter som inte behöver vara relevanta för mera avancerade språkanvändare.

Det finns några centrala begrepp och idéer i hermeneutiken som jag nu
kommer att behandla genom att diskutera deras betydelse för min avhandling.
Dessa begrepp och moment är främst baserade på Gadamer's filosofiska her-
meneutik som framställts i *Wahrheit und Methode* (2010 [1960], 1986) och i
Bernsteins (1987) diskussion av Gadamer's filosofi.

3.2 Den hermeneutiska spiralen: förförståelse – förståelse samt delar – helhet

Hermeneutikens främsta symbol är *den hermeneutiska spiralen*. Spiralens inne-
hållsliga mening består av *delar* och *helhet* (*die Teile und das Ganze*) i samband
med *förförståelse* och *förståelse*. Spiralen var ursprungligen Schleiermachers
(1768–1834) idé i form av en cirkel. Den hermeneutiska spiralen beskriver
en process som successivt ökar förståelsegraden, vilket inkluderar bl.a. inten-
tionalitet eller *Sinnerwartung*, som Gadamer kallade det (1986:56). Gadamer
refererar till Schleiermacher som utvecklade och utvidgade den hermeneu-
tiska cirkeln “när han som ett väsentligt kännetecken på förståelse vidgår att
en enskild mening bara kan ges av ett sammanhang, som ytterst är helheten”
(Gadamer 1997:128), vilket betyder att man strävar efter helhetsförståelse.
Radnitzky (1970) omvandlade cirkeln till en spiral eftersom han ansåg att cir-
kulerandet pågår successivt genom samspelet mellan delar och helhet för att
skapa en fördjupad förståelse (*Verstehen* i Gadamer 1986:60) som bygger på en

bakomliggande förförståelse (*Vormeinung* i Gadamer 1986:60). Spiralen slutar aldrig eftersom det inte finns någon slutgiltighet i hermeneutiken utan en hermeneutisk forskningsprocess är iterativ och dynamisk i kunskapssökandet.

Med Gadamers (1986) ord innebär den hermeneutiska vetenskapsfilosofin inte en absolut position utan snarare erfarenhetens väg. ("Die 'hermeneutische' Philosophie versteht sich von da aus nicht als eine 'absolute' Position, sondern als ein Weg der Erfahrung." (s. 505)) Människor är historiska var-elser och ständigt på väg mot något nytt. Enligt Gadamer (1997) gäller sambandet mellan delar och helhet inte bara att kunna binda ihop delar till helheten i en text, utan även människors tankemönster på samhällsnivå "som ett livsmoment i människans totala sammanhang." (s. 128) Ur ett epistemologiskt perspektiv framstår alltså sambandet mellan delarna och helheten som grundläggande i hermeneutiken.

Enligt Gadamer (1986) går forskaren/tolkaren, dvs. forskningsprocessen och tolkningen, successivt genom förförståelse- och förståelsespiralen (s. 61). Grunden är forskarens reflektiva deltagande under forskningsprocessen med ett intersubjektivt förhållande till forskningsområdet, vilket skapar en fördjupad förståelse. Det finns således alltid en viss förförståelse av det vi tolkar och utforskar (Gadamer 1986:61). Baserat på Husserl och Heidegger menar Gadamer att kunskapen är intuitiv. Husserl framhåller att människan redan befinner sig i en *Lebenswelt* tillsammans med andra människor som är präglad av vår kultur och vårt språk (Bernstein 1987). Som Heidegger uttrycker det är människans *In-der-Welt-sein* i grunden tolkande (Alvesson & Sköldberg 2008). Med utgångspunkt i ovanstående begrepp bygger den hermeneutiska slutledningen på en förförståelse som alltid är öppen för förändring. Därmed går det inte att redovisa förförståelsen på ett uttömmande och slutgiltigt sätt.

Nedan kommer jag att diskutera hur den *hermeneutiska spiralen* är kopplad till mitt avhandlingsprojekt, först med begreppen *förförståelse* – *förståelse* och därefter med begreppen *delar* – *helhet*. Spiralen i min avhandling illustrerar hur dessa begrepp relateras till varandra under forskningsresan (figur 4).

3.3 Tillämpning av den hermeneutiska spiralen i avhandlingen

Spiralen (figur 4) illustrerar den tidigare nämnda processen mellan förförståelse och förståelse i ett sammanhang mellan delarna och helheten. Det pågår ett pendlande mellan delarna och helheten, som Gadamer (1986) kallar *die hermeneutische Regel* (den hermeneutiska regeln) (s. 57), som innebär att den explicita förståelsen kommer genom att "die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch dieses Ganze bestimmen." (s. 57) Detta tolkar jag som att delarna bestämmer helheten och att helheten bestämmer delarna. Gadamers klassiska formulering har översatts till svenska av Melberg i Gadamer (1997): "Den mening, som föregrips som helhetlig, blir till uttrycklig förståelse när de delar, som bestämts av helheten, själva bestämmer denna helhet." (s. 137)



FIGUR 4. Teoretisk beskrivning av forskningsresan i form av en hermeneutisk spiral.

Vid sidan av begreppen tolkning och förståelse menar Gadamer (2010) att tillämpning är ytterligare en central komponent inom hermeneutiken. Jag tillämpar den hermeneutiska spiralen i min forskningsresa (se figur 4). En hermeneutisk spiral utgår från en förförståelse. Forskningsresan i kontexten med internationella studenter, beskriven i avsnitt 1.4, hade från början inte någon explicit hermeneutisk grund i artikel 1. Det fanns en förförståelse när forskningsresan startade i form av min erfarenhetsbaserade kunskap som lärare, där vissa responskategorier såsom innehåll, organisation och språkliga aspekter var kända för mig. När jag påbörjade min forskningsresa hade jag ingen helhetsbild av ämnet respons. I artikel 1 tog jag delar ur en tidigare använd modell

från Hyland (2001). Hyland (2001) strävade efter respons på texten och betonade samtidigt relationens betydelse mellan lärare och studerande. Dessa textaspekter och relationen mellan lärare och studerande uppfattade jag som viktiga steg mot en helhetssyn, vilket jag kallar *första delförståelse (a)* i kontexten med internationella studenter. Delförståelse är ett moment för att uppnå ett nytt förståelsetillfälle.

Valet av en hermeneutisk inriktning skedde under resans gång, nämligen i arbetet med artikel 2 och ledde till en ny förförståelse. Då påbörjade jag också en utveckling av begreppet *respons* som startade med en preliminär bestämning (se avsnitt 1.2.1)

I responsanalysen (kappans kapitel 5) identifierar jag nya responskategorier som utgör delar i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare. Under utvecklandet av en egen responsanalysmodell (jämför kappans kapitel 5) strävade jag efter en så stor variation av underkategorier som möjligt. Samtidigt vidareutvecklade jag begreppet *respons*. Genom att testa omfattningen av respons i alla underkategorier (Jakobson 2018c) uppnåddes en ny *delförståelse b* i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare, varvid en bättre tolkning av helheten uppnåddes. En slutlig responsmodell kan aldrig skapas inom forskningen eftersom respons är kontextberoende och ytterst komplex, som tidigare påpekats.

Responskategorier som utgör delar förekommer i ett ömsesidigt sammanhang och tillsammans bildar de ett mönster. I detta mönster är det lärares och studerandes värderingar och övertygelser som undersöks i de studier som presenteras i artikel 3 och 4 för att analysera hur viktiga delarna är och om vissa delar är mer betydelsefulla än andra. Lärares och studerandes uppfattningar är betydelsefulla för forskaren, eftersom respons är ett samspel mellan alla parter intentioner. Genom att först analysera lärarnas uppfattningar uppnåddes *delförståelse c* och därefter uppnåddes *delförståelse d* genom att analysera studerandes uppfattningar. Denna intersubjektivitet kan ge ett meningsskapande hos de aktiva deltagarna i en hermeneutisk dialog. Gadammers strävan mot en samstämmighet fokuserar på innebörden i dialogen där "individerna möter varandra som jämlikar och deltagare" (Bernstein 1987:300), vilket utgår från en positiv syn på människan. Lärare och studerande har enligt min mening förmågan att ta ställning till och utveckla samspelet. Genom att delta i forskningsprocessens dialog bidrar lärare och studerande i denna avhandling till underlag för helhetsförståelse av konceptet respons.

Nästa steg i spiralen som ännu inte genomförts är att sätta ihop olika områden från kappans kapitel 5, artikel 3 och 4 till ett mera enhetligt perspektiv (*delförståelse a, b, c* och *d*). Artikel 3 och 4 samt kappans artikel 5 kommer att utgöra förförståelse för framtida arbete som har påbörjats för att binda ihop tre huvudområden till en helhet: lärares responspraktik, lärares uppfatt-

ningar och studerandes uppfattningar (Jakobson 2018d). Figur 4 illustrerar också hur processen att utveckla definitionen av respons pågick och fastställdes. Responsbegreppet i avhandlingen definieras i nästa kapitel.

4. Definition av respons i avhandlingen

I kapitel 2 sammanfattade jag de centrala begreppen i *formativ feedback*, som av flera forskare används liktydigt med *formativ bedömning*. I kapitel 3 behandlade jag de centrala begrepp inom *hermeneutiken* som jag använt i min avhandling. Dessa kapitel utgör en grund för att jag nu kan utveckla avhandlingens definition av *respons*.

Formativ feedback och hermeneutik har några gemensamma grundidéer. Den första gemensamma grundidén handlar om den projektiva karaktär som präglar både formativ feedback och hermeneutik där båda strävar efter förnyelse och nyskapande. Hermeneutikens projektiva karaktär kommer till uttryck genom dess strävan efter ny kunskap och bildning, vilket också är grundläggande i formativ feedback (avsnitt 2.1). Formativ feedback är en integrerad del i undervisningen där läraren samlar belägg, tolkar och fattar beslut för fortsatt lärande med det primära syftet att leda lärandet framåt. Läraren synliggör vad de studerande har klarat av, tydliggör vad som behöver utvecklas och hänvisar till strategier för hur kunskaper kan utvecklas.

Den andra gemensamma grundidén syftar på kommunikationens centrala betydelse. En kontinuerlig dialog under responsarbetet ser jag som en speciell och viktig typ av kommunikation mellan lärare och studerande (jämför avsnitt 1.2.1). Dialog som ett medel för djupare engagemang och vidare lärande har av forskare konstaterats vara betydelsefullt för formativ feedback (jämför avsnitt 2.1), och har betonats i tidigare responsforskning inom skrivande i språkundervisning (jämför avsnitt 2.2). Dialog är också ett av nyckelbegreppen i hermeneutik (jämför avsnitt 3.1).

Till skillnad från dialog- och kommunikationskonceptet i formativ feedback som bara syftar på den enskilda dialogen går Gadamer ett steg längre. Gadamer (2010 [1960], 1987) hermeneutik ger en mer specifik innebörd i kommuni-

kationen och på en teoretisk nivå. Hans *Rede und Gespräch* omfattar några centrala teman i detta avseende såsom *öppen dialog, samtal, ostörd kommunikation* och *gemensamt omdöme* (se Bernstein 1987), vilket kan betecknas som en hermeneutisk dialog. Strävan efter samstämmighet i en ömsesidig öppen kommunikation mellan likvärdiga individer ses som en förutsättning för att uppnå en så bra överensstämmelse som möjligt mellan deltagare. Denna överensstämmelse, dvs. *horisontsammansmältning*, är inte bara en anpassning utan en förvandling mot det gemensamma nya. I min avhandling avses med en sådan överensstämmelse förståelsen mellan lärare och studerande. I idealfallet uppnås god respons om responsens innebörd uppfattas lika av lärare och studerande. Den gemensamma förståelsen är en förutsättning för att responsen ska uppnå sitt syfte, dvs. att komma till användning, vilket gynnar studerandes språkutveckling.

I det initiala skedet kan det vara svårt att uppnå samstämmighet på grund av ett antal komplexitetsfaktorer (jämför avsnitt 2.5), exempelvis många nybörjarstuderande med olika bakgrund. Därför bör både lärares och studerandes intentioner komma till uttryck i en öppen dialog, vilket innebär att vikten av innehållet i dialogen uppmärksammas. Innehållet kan delas in i två separata områden: vad som ska fokuseras på och hur det ska göras. Ovanstående idéer använder jag som utgångspunkt för att definiera begreppet respons i min avhandling.

En övergripande definition fokuserar på att de ideala förutsättningarna för god respons sker i en hermeneutisk dialog mellan lärare och studerande där båda strävar mot en gemensam förståelse. Respons definieras i avhandlingen mera precist av två faktorer. För det första handlar det om vad lärare iakttar, uppmärksammar och tolkar i de studerandes muntliga eller skriftliga språkproduktion. För det andra fattar lärare beslut och reagerar i form av skriftliga kommentarer som kan innehålla information om studerandes nuvarande kunskapsläge. Informationen i form av förslag kan också syfta framåt på vad som kan förbättras och hur, för att stärka lärandet under språkutvecklingsprocessen. Respons vidarebefordras till de studerande med ambitionen att de ska tillämpa den lärdom som förmedlas. När respons tillämpas kan språkutvecklingen drivas framåt, vilket på lång sikt hjälper studerande att ta till sig grunderna i språket så att de så småningom ska kunna bli självständiga språkavvändare.

En första uppdelning av respons handlar om att lärare under responstillfällena fattar beslut inom två områden: 1) *vad* de ska koncentrera sig på i sina kommentarer, dvs. *responsfokus*, och 2) *hur* de ska formulera kommentarerna dvs. *responsätt*. Responsen kan ges på olika sätt, exempelvis som beröm, kritik eller förslag, vilka speglar mellanmänskliga relationer och utgör responsättet. Lärare koncentrerar sig på de aspekter som de anser är viktiga, exempelvis språklig korrekthet, och väljer därmed responsfokus.

I nästa kapitel redogör jag för min tolkning av responsfokus och responsätt. Där beskrivs min motivering för huvudkategorierna responsfokus och responsätt samt utvecklandet av en responsanalysmodell med underkategorier i respektive huvudkategori.

5. Utvecklandet av en responsanalysmodell

I detta kapitel behandlar jag forskningsfråga 1a och 2 i avhandlingen baserad på den grund som lades i artikel 1. Fråga 1a i avhandlingen lyder: Hur kan en helhetsmodell utvecklas för analys av lärarrespons (responspraktik, läraruppfattningar och studerandes uppfattningar) i en nybörjarkontext på en empirisk grund? Fråga 2 lyder: Vilka typer av responsformuleringar använder lärare i sin responspraktik för nybörjare och hur kan de tolkas?

För att svara på frågorna analyserar, strukturerar och klassificerar jag responsen i en ny kontext jämfört med den studie som presenteras i artikel 1. Modellutvecklingen som sker i detta kapitel är ett första steg för att kunna analysera lärares responspraktik inom svenska som andraspråk i nybörjarkontext.

I avsnitt 5.1 nedan redovisar jag hur tidigare studier har behandlat responskategorier, vilka modeller som har skapats för detta och motiverar varför jag relaterar till några av dessa modeller. I samma avsnitt diskuterar jag problematiken med avsaknaden av en indelning i huvudkategoriseringen *responsätt* och *responsfokus*. I avsnitt 5.2 motiverar jag valet av den slutliga huvudindelningen av responsätt och responsfokus i den av mig utarbetade modellen. Därefter redovisar jag underkategorier inom huvudkategorierna responsätt och responsfokus i min analysmodell. Avsnitt 5.3 inkluderar den här aktuella studiens kontext, datainsamling och en detaljerad beskrivning av hur jag utvecklat underkategorier. I avsnitt 5.4 diskuteras problematiken med responsanalysen. Slutligen presenteras definitioner av alla underkategorier med tillhörande exempel i avsnitt 5.5.

5.1 Motiverat vägval utifrån tidigare modeller

Den första responsanalysmodellen inom andraspråksskrivande skapades av Ferris m.fl. (1997) och Ferris (2003). Under de senaste 20 åren har fler forskare inom andraspråksskrivande försökt konstruera responsanalysmodeller som visar relationer mellan olika responstyper. Avsikten med vissa av dessa modeller har varit att undersöka vad lärare ger respons på och hur mycket. Andra studier har undersökt om och hur studerande utvecklat sitt skrivande under processkrivande med hjälp av respons (Goldstein 2016). En del modeller är alltför detaljerade och/eller anpassade för avancerade skribenters akademiska skrivande (t.ex. Storch & Tapper 2000, Hyland & Hyland 2010) vilket gör att de inte passar i den nybörjarkontext som jag undersöker.

Tidigare modeller innehåller olika uppsättningar av kategorier (se bilaga 1) men har huvudsakligen refererat till och anpassats från Ferris m.fl. (1997). Nedan beskriver och diskuterar jag tre modeller (Ferris m.fl. 1997, Ferris 2007, Hyland 2001) som har varit tongivande och betydelsefulla för min modellutveckling. Ferris m.fl. (1997) kategoriserade 1500 kommentarer skrivna av en erfaren lärare till 47 studenter med olika kulturell bakgrund i USA. Det handlade om en skrivkurs på avancerad nivå som gavs under två terminer i processkrivande. Syftet var att analysera kommentarer både ur en pragmatisk synvinkel och utifrån kommentarernas språkliga form (se tabell 1). Ett ytterligare syfte var att studera om det fanns skillnader i respons mellan starka och mindre starka studenter, mellan olika texttyper och under olika tidpunkter under kursen.

TABELL 1. Bearbetad återgivning av Ferris m.fl. (1997:163) och Ferris (2007:189) modeller.

Ferris m.fl. (1997)	Ferris (2007)
<p>A. Aim or Intent of the Comment:</p> <p>1. Directives:</p> <p>a. Ask for information</p> <p>b. Make suggestion/request</p> <p>c. Give information</p> <p>2. Grammar/Mechanics</p> <p>3. Positive Comments</p> <p>B. Linguistic Features of the Comment:</p> <p>1. Syntactic Form:</p> <p>a. Question</p> <p>b. Statement/Exclamation</p> <p>c. Imperative</p>	<p>Comment types:</p> <p>1. Ask for information/Question</p> <p>2. Direction/Question</p> <p>3. Direction/Statement</p> <p>4. Direction/Imperative</p> <p>5. Give information/Question</p> <p>6. Give information/Statement</p> <p>7. Positive Comment/Statement or Exclamation</p> <p>8. Grammar/MechanicsComment/ Question, Statement, or Imperative</p>

Det fanns ett antal problem med modellen utvecklad av Ferris m.fl. (1997). Som Hyland & Hyland (2001) påpekar, “the schema tends to confuse pragmatic and formal criteria and contains considerable overlaps.” (s. 190) Också

Ferris m.fl. (1997) menade att modellen bör utvecklas vidare eftersom den var av tentativ karaktär (s. 168) och ledde till vissa problem för analysen. Till exempel hävdar dessa författare att “the teacher’s comments did not always break down neatly into single phrases, sentences, or idea units” (s. 168), vilket gör att analysprocessen kan bli komplicerad. Modellen har utvecklats vidare av Ferris (2007) där hon anger modellen som ett exempel på hur både forskare och verk-samma lärare själva kan utföra responsanalys (se tabell 1). Jag tar hennes modellutveckling som en stafettpinne för min forskning. Samtidigt är mitt syfte att undersöka om lärare fokuserar både på innehåll, organisation och språk, vilket Ferris m.fl. (1997) och Ferris (2007) inte gjort. Därför använder jag även Hyland (2001) som tar upp dessa alternativ under huvudkategorin “produkt” (se tabell 2). Frågan om vad lärare bör fokusera på har i tidigare studier varit central i processkrivandet med icke-nybörjare (jämför avsnitt 2.2.2 och artikel 2). Hylands (2001) studie är också ett lämpligt underlag för min studie eftersom hon analyserar respons inom distansundervisning, vilket jag också gör i avhandlingens båda kontexter.

Med tanke på den centrala diskussionen om betydelsen av innehåll respektive språk, dvs. huruvida lärare bör fokusera på textens innehåll eller språk, har studier undersökt hur mycket respons lärare ger på innehåll och/eller språk. Även om det finns olika uppfattningar mellan forskare, framförallt mellan experter inom förstaspråksskrivande å ena sidan och andraspråksskrivande å andra sidan, finns det fortfarande en stark uppfattning hos både L1- och L2-forskare att fokus bör ligga på globala aspekter av texten, såsom innehåll och organisation (se avsnitt 2.2.3, 2.5). Eftersom nybörjarkontexten inte studerats tidigare är det okänt vad lärare tar upp i sin respons på nybörjares texter. Dessutom är det möjligt att nybörjare skriver olika texter med ett nytt innehåll varje gång och därmed får respons enbart en gång, vilket innebär att responsstudier med processfokus (jämför processforskningens dominans i avsnitt 2.2.2) inte är jämförbara med nybörjartexter. Med andra ord skiljer sig respons med flera utkast på en och samma text som utvecklas och omarbetas under skrivprocessen från situationen med studerande som skriver en ny text med ett nytt innehåll varje gång.

Hylands (2001) modell anpassade jag till min studies syfte i artikel 1. Erfarenheter från den studie som presenteras i artikel 1 visade att det uppstod svårigheter att kategorisera olika responstyper. Mer specifikt var det svårt att veta i vilken kategori en kommentar om grammatik som gavs i form av uppmuntran/beröm skulle placeras. Några psykologer (Sutton m.fl. (2012)) menar att responsfokus och responsätt är två helt olika perspektiv och därför bör undersökas som två separata områden (s. 331).

Avseende responsätt påminner Sutton m.fl. (2012) om att respons är en mellanmänsklig aktivitet, som sker i form av kommunikation och som kan

ges i form av beröm, kritik eller förslag. Flera forskare (Hyland & Hyland 2001, Sutton m.fl. 2012) menar att dessa sätt att ge respons (förslag, beröm, kritik), och inte bara responsens skilda fokuseringar, kan ha avgörande betydelse för hur responsen tas emot av studenten. Därför bör responsätt undersökas vid sidan av responsfokus också i en nybörjarkontext. Förslag, som Hyland & Hyland (2001) definierar som en form av konstruktiv kritik, har varit ett inslag enbart i några enstaka studier avseende andraspråksskrivande (bilaga 1). Eftersom kritik som ett eget responsätt bara uppmärksammats i två tidigare studier (Hyland & Hyland 2001, 2010) är det intressant att se om kritik förekommer i nybörjartexter i en svensk kontext (se också avsnitt 5.4). Relativt många studier inkluderar beröm (åtta av tio) (bilaga 1) utan att göra någon skillnad mellan specifikt och allmänt beröm, något som också är viktigt att undersöka. Till skillnad från Ferris m.fl. (1997), men i linje med Ferris (2007), försöker jag i min analysmodell att sätta den lingvistiska formen av kommentarer i relation till responsättet. Till exempel kategoriserar jag förslag i olika former som uppmaningar, påståenden och frågor.

Tidigare studier involverade endast ett litet antal lärare, maximalt fyra personer (bilaga 1). Mot bakgrund av vad som sagts ovan finns det ett behov av en tydlig modell som skiljer på de stora responsområdena fokus (med dikotomin innehåll-språk) och sätt. Till skillnad från ovannämnda studier genomförde Straub (1996, 2000a) en storskalig studie med en sådan indelning. Jag diskuterar detta i nästa avsnitt.

TABELL 2. Återgivning av Hylands (2001:240) modell och resultat.

Focus on product					Focus on learning process		
Tutor	Content	Organization	Language Accuracy	Presentation	Encouragement	Reinforcement of learning material	Suggesting learning strategies
A	49.2	13.3	13.3	1.7	11.7	0.8	10.0
B	35.3	7.0	40.0	1.2	9.4	4.7	2.4
C	52.5	22.5	12.5	0.0	3.3	4.2	5.0
D	37.2	15.1	30.2	2.3	7.0	1.2	7.0
All tutors	44.8	15.1	22.1	1.2	7.8	2.7	6.3

5.2 Huvudindelningen responsätt – responsfokus

Straub (1996, 1997, 1999) och Straub & Lunsford (1995) var de första L1-skrivforskare som delade upp respons i två stora områden: sätt och fokus. Straubs (1996, 1997, 1999, 2000a) och Straub & Lunsfords (1995) studier inom L1 är viktiga att nämna eftersom Straubs ambitiösa och kreativa projekt var banbrytande, vilket bland annat Ferris (2003) har påpekat. Straubs projekt är de hittills största enskilda studierna och de inkluderar tolv skrivexperter som responderade på tolv studenttexter samt hans egen respons på dessa texter. Straubs studier var praktikinära eftersom de deltagande skrivexperterna var både praktiker och akademiker. Dessa studier (1996, 1997, 1999, 2000a, 2000b) behandlade respons både på bredden och på djupet. Straub systematiserade lärarkommentarer utifrån hur olika lärare förhöll sig i sin respons (analytiska, deskriptiva, auktoritativa etc.) (se artikel 3). Straub beskrev hur respons hade getts av experter och rekommenderade utifrån analysen hur respons bör ges. Enligt Ferris (2003) var det Straub (1996) som först påtalade responsens funktion som en relationsskapande länk mellan skribenten och läraren.

Emellertid är inte alla Straubs (2000a) och Lunsford & Straubs (2006) underkategorier, framförallt med avseende på fokuseringar, relevanta för min studie, eftersom deras studier handlar om respons i en akademisk L1-kontext. Med hjälp av Straubs (1996) huvudindelning fokus och sätt kan dock relevanta underkategorier skapas. Andra L2-forskare har utvecklat sådana underkategorier, men utan att sortera dem under respektive huvudområde. Hyland & Hyland (2001) och Hyland & Hyland (2010) har gått ett steg längre och konstruerat en enkel korrelationsmodell som beskriver responsätt och fokus med några enstaka kategorier. För mig, som är mest intresserad av att skapa en heltäckande bild, är det nödvändigt att identifiera alla kategorier som används av lärare verksamma i en nybörjarkontext. Med inspiration från tidigare studier är det rimligt att i en nybörjarkontext utveckla nya underkategorier med eget insamlat material. De delar som bildar helheten i min responsanalys kan vara komponenter som fastställts i tidigare studier, men det kan också finnas nya. Därmed finns det ett behov av att utveckla en responsanalysmodell i nybörjarkontexten.

I följande avsnitt sammanfattar jag resultatet i form av de underkategorier som kom fram efter min genomförda responsanalys inom respektive huvudkategori: fokus och sätt. En del underkategorier är hämtade från tidigare forskning, medan några är sådana som jag utvecklat induktivt i studien och som presenteras i avsnitt 5.2.1 och 5.2.2.

5.2.1 Responssätt

Några responsättkategorier som används i föreliggande studie är huvudsakligen hämtade från Ferris m.fl. (1997) och Ferris (2007). Kategorierna inom huvudområdet responsätt är: *Ren information* ('Give information'), *Förslag* ('Make suggestion') i form av frågor, påståenden och uppmaningar), *Beröm* ('Positive comment') och *Kritik* ('Criticism'). I ovannämnda studier bestod *Beröm* bara av en kategori, medan jag valde att göra en uppdelning i *Specifik* och *Generellt beröm*. De nya kategorier som utvecklades ur empirin inom responsätt är: *Förfrågan om innehållsinformation* (dock delvis hämtad från Ferris 2007: 'Ask for information/Question'), *Specifik kritik* (dock delvis hämtad från Hyland och Hyland 2001, 2010) och *Artighet*. *Kritik* förekom enbart i form av specifika kommentarer i min studie.

5.2.2 Responsfokus

När det blev dags att skapa underkategorier till huvudkategorin *Fokus* inkluderade jag de väl etablerade underkategorierna *Innehåll* ('Content') och *Organisation* ('Organization') som i tidigare forskning (t.ex. Hyland 2001) framhållits som viktiga. Dessa kategorier har uppmärksammats av flera forskare (se avsnitt 2.2) men fokuserade inte på nybörjare. Vad gäller området fokuseringar är *Språklig korrekthet* ('Langugae accuracy') och *Hänvisning till läromedel* ('Reinforcement of learning material') hämtade från Hyland (2001). *Hänvisning till kursmål* är en ny kategori från empirin. *Språklig korrekthet* har varit inkluderad i tidigare studier (bilaga 1) men den har inte delats in i så många underkategorier som i detta kapitel i min studie, där jag tar upp *Grammatiska strukturer*, *Ordval*, *Stavning*, *Interpunktion* och *Språk generellt*.

5.3 Metod för responsanalysmodell

Nedan följer en detaljerad beskrivning av hur ovanstående underkategorier utvecklats. Mer specifikt innehåller detta avsnitt den inkluderade kursens kontext, datainsamling och analysprocess.

5.3.1 Kursen i svenska för invandrare (SFI) på nybörjarnivå

Idag finns det flera privata och kommunala utbildningsaktörer som erbjuder kurser i svenska för nybörjare på heldistans. Det har dock varit svårt att få tillgång till dessa aktörer. Orsaker som angavs var att skrivande inte ingick i kursen eller att aktörerna inte ville medverka till insamlingen av material. Till slut hittade jag ett svenskt utbildningsföretag som erbjuder heldistansundervisning i svenska på nätet för vuxna invandrare (svenska för invandrare, SFI) och som var villiga att delta i forskningen. SFI-utbildningen är en del av det svenska nationella utbildningssystemet, vars mål är att ge grundläggande kommunikativa färdigheter i svenska språket och om kulturen. Alla svenska immigranter som är över 16 år och har uppehållstillstånd har möjlighet att gå en kostnadsfri SFI-kurs. Utbildningen består av fyra nivåer (A–D) och har tre olika studievägar (1–3) (Skolverket 2016). Studieväg 1 (kurs A och B) är avsedd för personer med liten erfarenhet av tidigare studier. Studieväg 2 (kurs B och C) är avsedd för studerande med relativt lång skolgång och studieväg 3 för mycket studievana studerande (kurs C och D).

Studiens lärarrespons är insamlad från C-kurser studieväg 3 för nybörjare som gavs under hösten 2015 (tillfälle 1) och våren 2016 (tillfälle 2). Studierna skedde med fri fart under förutsättning att de studerande kunde visa upp framsteg under kursens gång. Tillfälle 1 gavs för första gången som nätundervisning av utbildningsföretaget. Lärares första respons på den första texten gavs i augusti 2015 och den sista responsen (uppgift 9) i mars 2016 vid tillfälle 1. Vid tillfälle 2 gavs den första responsen på den första texten i januari 2016 och den sista (uppgift 9) i september 2016.

5.3.2 Datainsamlingsmetod och informanter

Efter varje avslutat kurstillfälle vidarebefordrade utbildningsföretagets kontaktperson lärarnas respons tillsammans med de studerandes texter till mig. Texterna var skrivna av 39 studerande (10 vid kurstillfälle 1 och 29 vid kurstillfälle 2) som kom från 22 olika länder. Alla studerande hade fått respons under nätkursens gång. Fem lärare som hade gett respons blev tillfrågade om de ville delta i undersökningen (se bilaga 4). Tre relativt erfarna lärare (varav två mer erfarna) i svenska som andraspråk och med lärarutbildning valde att delta. Lärare 1 hade gett respons på 181 texter till 20 elever, lärare 2 på 33 texter till 4 elever och lärare 3 på 85 texter till 9 elever.

Undervisningen genomfördes via en lärplattform där materialet var uppdelat i sju moduler, där varje modul representerade ett vardagligt ämne. Materialet bestod av olika typer av texter, övningar, ordlistor och videoföreläsningar, ex-

empelvis om grammatik och uttal. I materialet ingick exempeltexter av presentationer, annonser och vykort. Under kursens två tillfällen fick de studerande totalt nio skrivuppgifter och alla fick samma uppgift och i samma ordning under hela kursen. Uppgifterna inkluderade berättelser, annonser och beskrivningar. Uppgiftsbeskrivningar innehöll bl.a. instruktioner om vilken information som skulle finnas med i texten och i vissa fall hur texten skulle vara uppbyggd.

Dataanalysmaterialet avser respons på fem skrivuppgifter av nio möjliga (nr. 1, 2, 3, 6 och 7) som dessa tre lärare hade gett en gång per text till tolv elever. Detta gav totalt 60 texter som ingick i studien. I enlighet med Revesz (2015) rekommendation för att öka koherensen i materialet valdes bara de texter ut för analys där samma lärare hade gett respons. Skrivuppgifterna 4, 5, 8 och 9 hade även kommenterats av andra lärare och valdes därför bort. Lärare 2 hade lämnat respons till fyra studerande och därför valdes responsen till dessa fyra ut för analys. För att skapa jämförbarhet och en hanterlig mängd data gjordes valet att inkludera respons som getts till fyra studerande även för lärare 1 och 3, även om dessa gett respons till flera studerande.

TABELL 3. *Demografiska fakta om de lärare (n=3) och studerande (n=12) som ingick i studien.*⁶

Lärare	Studerande	Födelseår	Kön	Ursprungsland
1	1	1972	m	Turkiet
1	2	1984	m	Pakistan
1	3	1995	m	Syrien
1	4	1988	m	Irak
2	5	1977	k	Thailand
2	6	1976	k	Rumänien
2	7	1983	k	Storbritannien
2	8	1991	m	Slovakien
3	9	1988	k	USA
3	10	1983	k	Brasilien
3	11	1989	k	Lettland
3	12	1984	k	Frankrike

Det fanns också en ambition att i så stor utsträckning som möjligt välja studerande med olika bakgrund. Den enda information jag fick från utbildningsföretaget om de studerandes bakgrund gällde namn, ålder, kön och ursprungsland. För att uppnå variation av olikheter inom gruppen valde jag studerande från

⁶ Urvalet består av de studerande som lärare gett respons till. Vid ett senare tillfälle besvarade nio av tolv av dessa studerande enkäten som avser uppfattningar.

olika länder och proportionerligt från olika åldersgrupper med så lika antal kvinnor och män som möjligt. Av de tolv studerande som valdes var fem män och sju kvinnor. Tre studerande var födda på 70-talet, sju på 80-talet och två på 90-talet (se tabell 3).

5.3.3 Dataanalys och modelldesign med underkategorier

En noggrann läsning av all lärarrespons genomfördes. Vid varje responstillfälle, dvs. respons på en text, separerades verbala kommentarer från rättning av grammatiska, lexikala fel eller dylikt. Verbala kommentarer förekom i slutet av studerandes texter och inte i marginalen, eftersom det inte var möjligt att skriva dem i lärplattformen. Alla tre lärarna skrev sina kommentarer på svenska.

Två initiala analyser som förberedelser för dataanalys genomfördes. Den första analysen berörde verbala slutkommentarer och inkluderade två olika dimensioner: responsätt och responsfokus. Tabell 4 exemplifierar verbala kommentarer och klassificeringen av ett responstillfälle. Den andra initiala analysen gäller respons på antalet felrättningar. Två lärare responderade i form av omformuleringar ("tips") som innehöll enstaka ord, fraser eller korta meningar. Dessa omformuleringar hade de båda lärarna skrivit utanför de studerandes text och efter slutkommentarerna (se bilaga 2 och 3). En lärare korrigerade fel i studerandes texter oftast genom direkt rättning (gav rätt version med röd textfärg) eller indirekt genom understrykningar (se bilaga 3). Resultaten av den andra initiala analysen ingår inte i avhandlingen utan är ett område för fortsatt forskning.

Under kodningen av verbala kommentarer konstruerades underkategorier (se 5.2.1 och 5.2.2) från data och därefter hänfördes data till underkategorier i enlighet med Strauss (1987) rekommendation. Verbala kommentarer undersöktes på följande sätt. Jag läste och räknade kommentarerna från alla responstillfällen bestående av en mening, en självständig fras eller ett ord, vilka identifierades som separata kommentarer (se exempel på kommentarer i vänsterkolumnen i tabell 4). Jag skapade tre olika Word-dokument, ett dokument per lärare, för responsanalys. Varje dokument innehöll 20 tabeller där varje tabell motsvarade ett kommentartillfälle och innehöll kommentarer på en studerandes text (fem texter multiplicerat med fyra studerande). I en tabell placerade jag alla lärares verbala kommentarer (lärarkommentarer) på separata rader i en kolumn för att underlätta analysen (se vänsterkolumnen i tabell 4).

TABELL 4. Exempel på respons avseende ett responstillfälle med kategorisering och klassificering av responsätt och responsfokus.

		Responsätt	Responsfokus
		Underkategorier:	Underkategorier:
		1. Information 1a. Ren information 1b. Förfrågan om innehållsinformation 2. Kritik 3. Förslag 3a. Påstående 3b. Fråga 3c. Uppmaning 4. Beröm 4a. Specifikt 4b. Allmänt 5. Artighet	1. Innehåll 2. Organisation 3. Språklig korrekthet (WCF) 3a. Grammatiska strukturer 3b. Ordval 3c. Stavning 3d. Interpunktion 3e. Språk generellt 4. Skrivandet generellt 5. Hänvisning till kursmål 6. Hänvisning till läromedel 7. Övrigt
	Lärarkommentarer:	Klassificering:	Klassificering:
1	Målet med kursen är att du ska kunna skriva sammanhängande texter som läsaren förstår.	1a (skriva sammanhängande) 1a (förstår)	5 (mål) 2 (sammanhängande) 3e (förstår=begripligt)
2	Språket och meningsbyggnaden behöver också vara varierad.	3a	3e (språk) 3a (meningsbyggnad) 3e (variation)
3	Du har fullt upp!	5	1
4	Bra att du varierar början på dina meningar.	4a	3a
5	Det blir bättre flyt då.	1a	3e
6	Titta också på uttryck och fraser.	3c	3b
7	Då blir du säkrare på vad det heter och hur det stavas.	1a	3b (ord) 3c (stavning)
8	Skriv lite varje dag.	3c	4
9	Läs också gärna högt en stund varje dag (10 min räcker) för att öva upp flyt och uttal.	3c (Läs) 1a (bygga upp flyt och uttal)	3e 7 (uttal)

I tidigare analysmodeller (Conrad & Goldstein 1999, Ferris m.fl. 1997, Hyland 1998) kunde en kommentar gälla flera meningar. Dessa forskare har påpekat att det har varit svårt att avgöra var en kommentar eller responsenhet slutar och nästa börjar. Några få sådana sammansatta meningar återfinns också i föreliggande studie men de behandlades inte som en enda kommentar utan som flera, vilket möjliggjorde en tydligare klassificering. Jag kategoriserade totalt 292 lärarkommentarer (lärare 1: 127, lärare 2: 92, lärare 3: 73) som sedan analyserades ytterligare.

Om en mening eller fras uttryckte fler än ett responsätt eller responsfokus kom de i analysen att klassificeras som separata enheter. Med klassificering menar jag att hitta, identifiera och placera in en enhet under rätt underkategori. Lincoln & Guba (1985) lanserade en "unitizing principle", som innebär att en enhet "must be the smallest piece of information about something that can stand by itself." (s. 345) Också Lee (2009) har påpekat att en kommentar kan innehålla flera responsenheter: "A feedback point can be an error corrected/underlined, or a written comment that constitutes a meaningful unit (a written comment comprising one sentence can consist of more than one feedback point, if it deals with more than one issue)." (s. 14) Genom att följa denna princip identifierade jag alla sätt och fokuseringar som separata enheter (om det fanns fler än en fokusering eller ett sätt) inom en och samma kommentar (se tabell 4, de två kolumnerna till höger).

Corbin & Strauss (1990) påpekar att det är fördelaktigt att jämföra likheter och skillnader, vilket jag tog fasta på genom att jämföra kommentarerna och enheterna. Vidare menar Corbin & Strauss (1990) att det är viktigt att observera alla kommentarer i varje genomgång från tidigare analys, exempelvis från lärare 1, såväl som i den nuvarande situationen, exempelvis lärare 2 och 3, för att skapa större precision och större enhetlighet. Efter analysen av de tre lärarnas respons jämförde jag alla kommentarer i respektive kategori lärarvis genom att ställa dem mot varandra. Jag pendlade ständigt mellan identifiering av eventuella nya underkategorier för responsätt och responsfokus samt kopplingen till de kategorier som uppträder i tidigare modeller. Detta innebar en växelverkan mellan teori och empiri.

Genom att följa Corbins & Strauss (1990) rekommendation om systematiska jämförelser blev det möjligt att bryta ner identifierade övergripande kategorier till underkategorier inom huvudkategorin responsätt och därefter inom fokus. Under kodningen blev det uppenbart att uppdelningen i sätt och fokus var nödvändig eftersom dessa områden har helt olika perspektiv. Corbin & Strauss (1990) anser att "precision is increased when comparison leads to subdivision of an original concept, resulting in two different concepts or variations on the first." (s. 9) Detta kodningsschema genomgick en pilottest i enlighet med Revesz (2015) med en erfaren lärare i svenska som andraspråk.

Därefter, under den fortsatta kodningsprocessen, genomfördes flera omgångar av kodning för uppbyggnad av modellen till dess mättnad uppstod, dvs. inga nya kategorier framkom utöver dem som redan var införda i modellen. Alla kategorier definierades (se avsnitt 5.5) så att de kan identifieras av andra forskare eller en annan bedömare.

Kodningsprocessen pågick i tre månader och genom att jag repeterade samma procedur flera gånger förbättrades processen och den kunde då uppnå den enhetlighet som Corbin & Strauss (1990) framhåller som viktig (s. 12). Detta innebar att specifika koncept huvudsakligen kunde grupperas i samma huvudkategori och samma underkategorier. Totalt räknade jag till 422 enheter inom *sätt* och 481 inom *fokus* baserat på sammanlagt 292 kommentarer.

5.4 Utmaningar med modellen

Det huvudsakliga problemet med kodningen var att tolka lärarnas syfte med kommentarerna avseende responsätt, dvs. vilken underkategori de tillhörde. Detta blev ett noggrant klassificeringsarbete. För att kunna identifiera och mera precist definiera olika kategorier var det också nödvändigt att analysera kommentarens grammatiska form, dvs. om det var ett påstående, en uppmaning eller en fråga, som därför inkluderades i analysen. Det uppstod ett val mellan semantisk eller grammatisk betydelse i ett antal kommentarer (t.ex. ”Här behöver du inte presentera dig.”). Mer specifikt kunde det vara svårt att tolka om en kommentar var avsedd som uppmaning, kritik eller information (lärare 1: 7 kommentarer) samt om en uppmaning skulle tolkas som kritik (lärare 2: 4 kommentarer; lärare 3: 5 kommentarer). För att undvika feltolkning frågade jag lärarna i tveksamma fall vad som menades efter en preliminär klassificering och kodning. Denna respondentvalidering som forskare kallat *member checking* (Lincoln & Guba 1985) ägde rum i form av en personlig intervju. Alla för tolkningen tveksamma kommentarer diskuterades med läraren under intervjun. Efter intervjun genomfördes den slutliga klassificeringen av kommentarerna, dvs. vilken eller vilka underkategorier läraren avsåg med kommentaren.

Det är intressant att notera att två lärare som hade använt samma kommentar kunde klassificera kommentaren olika. Utan respondentvalidering hade det inte varit möjligt att klassificera denna kommentar korrekt. Ett exempel på en sådan olikhet är ett uttalande där kommentaren “[h]är börjar du många meningar med Jag” enligt en lärare utgjorde kritik, medan en annan lärare ansåg att det istället handlade om information i form av ett påstående. Problemet var hur kritik ska klassificeras, eftersom kritik även kan uppfattas som information (se Treglia 2006). Det gällde att noga identifiera vilken innebörd läraren lade

i begreppet kritik. Den lärare som citeras ovan kände sig osäker på hur kritik skulle tolkas. Hon berättade att å ena sidan kan allt som saknas i en text tolkas som kritik men att å andra sidan kan läsaren uppfatta det som information eller ett påstående. I detta fall tolkade jag den citerade kommentaren som kritik.

En ytterligare respondentvalidering (Lincoln & Guba 1985) användes också som en andra kontroll av validiteten (s. 19). En månad efter den första respondentvalideringen i intervjun med lärarna sändes hela klassificeringen, i form av ett schema, till respektive lärare via epost. Schemat bestod av 20 tabeller per lärare (fem uppgifter och fyra studenter). Klassificeringen inkluderade också en kodningsförklaring (t.ex. 1a [skriva sammanhängande] i tabell 4) avseende minst varje enhet i tabellerna som för lärare beskrevs under de två första tabellerna som de tog del av. Lärarna ombads att noga granska klassificeringen och kommentera om de kunde upptäcka något som var inkongruent. Lärarna ombads också svara på några ytterligare frågor som visade deras avsikter med vissa specifika kommentarer där tveksamheter kunde föreligga. Ytterligare revideringar av klassificeringen genomfördes efter det att lärarna skickat mig sin respons på den tidigare gjorda klassificeringen. En slutlig granskning av klassificeringen som jag genomförde skedde i samband med att jag färdigutvecklade modellen för att undvika misstag.

Ett annat problem rör frågan huruvida de studerande som fick respons var riktiga nybörjare. Om de hade läst en språkkurs i svenska före C-kursen räknades de inte som nybörjare. Nio av tolv studerande (tabell 3) som i nästa studie (artikel 4) rapporterade sina uppfattningar om respons, uppgav då om de läst svenska före C-kursen eller ej. De genomförde också en självvärdering av sina skrivkunskaper före C-kursen. Efter att ha fått in enkätsvaren, identifierade jag sex av nio studerande (tabell 3) som nybörjare och tre som mer än nybörjare. Avseende tre studerande var det oklart vilken nivå de befann sig på vid kursstarten. Att modellkonstruktionen baseras på sex konstaterade nybörjare, tre okända och tre med högre nivå än nybörjare gör att det kan ifrågasättas om modellen gäller nybörjare. Dock handlar det om en nybörjarkurs där de studerande kan antas ha relativt låg färdighetsnivå.

Ett annat problem var att det var svårt att placera in kunskapskravens abstrakta värdeord som förekommer i kursplanen för SFI. Lärare använde följande ord i sina kommentarer: *begriplig*, *tydlig*, *sammanhängande*, *variation* och *flyt*. Jag tolkade den beskrivning som finns i kursplanen för SFI och kategoriserade alla sådana ord som "generella kommentarer om språket" (fokuskategori 3e) eftersom, enligt definitionen i kursplanen, dessa ord omfattade fler än en konkret fokuskategori. Ett undantag var ett ord (*sammanhängande*), som jag kategoriserade i underkategori 2: *Organisation*.

5.5 Definitioner av underkategorier med exempel

Baserat på 5.2.1 och 5.2.2 definieras nedan först underkategorier med exempel ur lärarnas respons i huvudkategorin *responsätt* och därefter i huvudkategorin *responsfokus*. Nedanstående underkategorier i respektive huvudkategori ligger till grund för utformningen av lärarenkäten och studerandeenkäten utom *Generella kommentarer om skrivandet (utan fokus)* och *Övriga kommentarer*. Utformningen av lärarenkäten beskrivs i artikel 3 och studerandeenkäten i artikel 4.

5.5.1 Responsätt

Huvudkategorin *responsätt* inkluderar följande underkategorier:

1. Information

1a. Ren information är kommentarer i form av påståenden som består av förklarande eller beskrivande uttalanden, vilka informerar om aktuell text och inte om nya texter. Att informera om lärandemål inkluderas i denna kategori.

Exempel: Du skriver en enkel annons som är delvis sammanhängande.

Exempel: Målet med kursen är att du ska kunna skriva sammanhängande texter som läsaren förstår.

1b. Förfrågan om innehållsinformation (Ge förslag på innehållet genom fråga⁷) är kommentarer i form av frågor som söker mer information än vad den aktuella texten ger. Dessa kommentarer berör alltså vad gäller responsfokus bara innehåll.

Exempel: Vilken storlek beställde du?

Exempel: Vad vill du att de ska skicka till dig?

7 Jag använder "Ge förslag på innehållet genom fråga" i enkäten eftersom denna benämning uppfattades som förstäelig för studerande som testade enkäten.

2. **Kritik** är en negativ värdering där läraren uttrycker en problematik. Kritik kan delas in i *specifik kritik* och *generell kritik*. Lärarna i föreliggande studie skrev inga generella kritiska kommentarer.

Exempel: Dina meningar är ibland väldigt långa.

Exempel: Du har dock en hel del stavfel och ordföljdsfel ...

3. **Förslag** är kommentarer som ger råd om framtida ändringar och lämnar till de studerande att besluta vilka framtida konsekvenser det får. Förslag presenteras i form av påståenden (3a), frågor (3b) eller uppmaningar (3c):

3a. Förslag som påstående är beskrivande eller förklarande uttalanden och de skiljer sig från ren information eftersom de syftar till framtida förbättringar i nya texter.

Exempel: Datum och ort är också bra att ta med.

Exempel: Här behöver du inte presentera dig.

3b. Förslag i frågeform skiljer sig från frågor som berör innehåll eftersom de relaterar till generell förbättring och inte tar upp innehåll.

Exempel: Har du stor eller liten bokstav på språk?

Exempel: Hur kan du variera meningarna mer?

3c. Förslag som uppmaning är en kommentar som kräver en förändring i texten eller ett agerande från de studerande.

Exempel: Kontrollera din text här!

Exempel: Skriv om så att det blir mer varierat!

Exempel: Fortsätt öva ordföljd!

4. **Beröm** är en positiv kommentar som kan ses som motsatt kritik. Beröm delas in i specifikt beröm och generellt beröm.

4a. Specifikt beröm är en positiv kommentar som relateras till en specifik aspekt som läraren fokuserar i kommentaren.

Exempel: Bra att du varierar början på dina meningar.

Exempel: Ordföljden är korrekt och varierande, bra jobbat!

4b. Allmänt beröm är en positiv kommentar som inte relateras till någon specifik aspekt.

Exempel: Fint!

Exempel: Bra jobbat!

5. **Artighet** är ett positivt uttryck som syftar till att uttrycka respekt i kommunikationen och inte har något att göra med beröm.

Exempel: Tack för din text!

Exempel: Lycka till!

5.5.2 Responsfokus

Huvudkategorin *responsfokus* innehåller följande underkategorier:

1. **Innehåll.** Läraren uppmärksammar idéer i skribentens text.

Exempel: Du skriver en bra sammanfattning av din dag.

Exempel: Du berättar också vad du vill att affären ska göra.

2. **Organisation.** Läraren fokuserar på textens uppbyggnad som introduktion, slutsatser och styckesindelning.

Exempel: Det är ett mail med bra struktur.

Exempel: Du har fått med hälsnings- och avslutningsfraser.

3. **Språklig korrekthet** handlar om språkliga aspekter som grammatiska strukturer (3a), ordval (3b), stavning (3c), interpunktion (3d) eller om generella kommentarer om språket (3e).

3a. Grammatiska strukturer som exempelvis ordföljd, bestämd form, presens

Exempel: Ordföljden är lite svår i början.

Exempel: Tänk på att när du börjar med tid eller plats så kommer verbet före subjektet: T. ex. Jag springer sen. (subjekt, verb, tid). Sen springer jag. (tid, verb, subjekt)

3b. Ordval

Exempel: Du visar variation i ordförrådet.

Exempel: Tycker jag- Exempel. Jag tycker att den här filmen är jättebra. =tycker-en åsikt, tycker om=gillar, tänker=planerar

3c. Stavning

Exempel: Jobba med att få rätt på stavningen!

Exempel: Jätteskönt-Det är typiskt att skriva ihop till sammansatta ord.

3d. Interpunktion

Exempel: Du behöver träna på skrivregler som när det ska vara punkt och stor bokstav.

Exempel: Kom ihåg stor bokstav i början av en mening. Innan jag åker...

3e. Språk generellt

Exempel: Språket är varierat.

4. **Skrivandet generellt** (utan fokus)

Exempel: Skriv lite varje dag.

5. **Hänvisning till kursmål** inkluderande kommentarer om kursens mål.

Exempel: Målet med kursen är att du ska kunna skriva texter som är vanliga i vardagslivet och som har med alla delar som behövs.

6. **Hänvisning till läromedel** inkluderar olika direkta och indirekta pedagogiska hjälpmedel

Exempel: Läs annonser i tidningar och på nätet och se hur de ska se ut.

Exempel: Du kan träna grammatik, ordförråd och mycket mer på www.digitalasparet.se

7. **Övriga kommentarer som inte fokuserar på skrivandet**

Exempel: *Se mina tips längre ner.*

6. Forskningsdesign och metod

Nedan beskriver jag några särskilda metoduspekter med avseende på mina tolkningar: *validitet*, *reliabilitet*, *överförbarhet* och *etik*. Det är emellertid inte alltid möjligt att göra skillnad mellan validitet och reliabilitet, varför överlappande diskussioner kan förekomma.

6.1 Motivering för vägval: hermeneutisk tolkning

Som jag tidigare har påpekat tillämpar jag det holistiska perspektivet hermeneutik för att göra det möjligt att belysa det komplexa konceptet respons i syfte att undersöka hur olika delar kan bilda ett mönster. Jag tar även hänsyn till kontextens "coverage" och detaljrikedom (Moss m.fl. 2006), vilket har bidragit till det tolkade resultatet. Det är den förståelseinriktade analysen som är avgörande, dvs. hur resultatet kan tolkas, inte bara empiriska resultat i sig.

6.2 Validitet

6.2.1 Att iscensätta validitet

Frågan om validitet för avhandlingen gäller hur kvalitetssäkrade de olika studiernas bidrag är. Enligt Dörnyei (2016) finns det ingen konsensus bland forskare om vilka definitioner eller termer för kvalitetssäkring som ska an-

vändas. Denscombe (2010) definierar validitet som “precision i de frågor som ställs, de data som samlas in och de förklaringar som presenteras. Vanligtvis har det att göra med de data och den analys som används i forskningen.” (s. 124) Med en hermeneutisk ansats innebär denna precision att förståelsen utgår från data och information samt analys av densamma via tolkning.

Som jag påpekat tidigare, har människan enligt det hermeneutiska synsättet alltid en förförståelse. Gadamer (1986) uttrycker det på följande sätt: “Vielmer wird eine philosophische Hermeneutik zu dem Ergebnis kommen, daß der Verstehende seine eigenen Voraussetzungen ins Spiel bringt.” (Filosofisk hermeneutik innebär att tolkaren sätter sina egna förutsättningar på spel, min översättning.) (s. 109) Att kunna förstå en annan människas horisont kan vara en utmaning. Människan är aldrig *tabula rasa* (förutsättningslös) utan befinner sig vid sin horisont som kan vidgas men han/hon kan inte uppnå den ultimata slutliga förståelsen. Bernstein (1987) menar att uppgiften är att utifrån sin horisont hitta vägar för att förstå sådant som fortfarande är okänt. Det ständiga sökandet leder både till en ny förförståelse och en bättre förståelse.

Meningen med tolkning är enligt Gadamer (1986) inte att komma fram till något slutgiltigt utan att skapa erfarenheter (s. 137), vilket Heidegger ursprungligen illustrerade med Schleiermachers hermeneutiska cirkel⁸. Moss m.fl. (2006) kopplar validitet till den hermeneutiska cirkeln, som på en övergripande nivå kombinerar de tolkningar som man kommit fram till för vidare tolkning. För att förstå helheten sätts tolkningarna i samband med delarna och delarna i ett samband med helheten. Bernstein (1987) betonar att det inte går att “förstå eller bringa förståelsen till en slutpunkt” (s. 202), utan tolkningar baseras på de empiriska belägg som framkommit, där varje del räknas för att komma fram till en koherent tolkning av helheten. Enligt Moss m.fl. (2006) är det tolkningar som ger validitet via den hermeneutiska spiralen, som är en “dynamic process where questions, evidence, and interpretations are iteratively elaborated and revised.” (s. 132, se även Bernstein 1987:264)

Bernstein (1987) understryker att vi behöver ta våra erfarenheter på allvar men samtidigt “utveckla ett kritiskt perspektiv” genom ett ständigt ifrågasättande (s. 264). Han påpekar att Gadamer hävdar att den information som ligger till grund för tolkningar måste beskrivas noga och utgöra grund för rimliga tolkningar i linje med hermeneutiken. I avhandlingens tre empiribaserade artiklar och i kappans kapitel 5 beskriver jag valet av informanter och datainsamlingen i detalj för att bidra till *descriptive validity* (Maxwell 1992). Där beskriver jag även vilket material som använts liksom analysprocessen och hur jag kom fram till slutsatserna. Det material som jag inte kunnat ta med i

8 Som jag framhållit tidigare är den hermeneutiska spiralen en utveckling av cirkeln.

artiklarna på grund av formaliabegränsningar finns inkluderade i kappan (t.ex. etiska aspekter och bilagor). Det övriga materialet, exempelvis intervjutranskriberingen, är tillgängligt vid förfrågan. Artiklarna, kompletteringen i kappan samt bilagor ger tillsammans en övergripande bild av avhandlingens materialinsamling, analys och tolkningar.

Ödman (2017) framhåller att det är viktigt att forskaren kopplar sina tolkningar till tidigare forskning (*teoretisk validitet*), vilket jag har gjort i samtliga artiklar och i kappan. Exempelvis använder jag Lunsfords & Straubs (2006) huvudkategorisering och Ferris m.fl. (1997), Ferris (2007) samt Hyland (2001) för att skapa min responsanalysmodell.

6.2.2 Metodval

Moss m.fl. (2006) citerar Gadamer (1987, s. 93) och betonar att Gadamer argumenterar för att "*the object itself* must determine the method of its own access" (i Moss m.fl., s. 132, kursiv i original), vilket innebär att forskningsfrågorna påverkar metodvalet. En grundlig beskrivning av hur material insamlades och analyserades är en validitetsökande aspekt i hermeneutiska studier. Fördelen med att använda olika metoder som enkäter och intervjuer är att de kompletterar varandra, vilket ger en mer övergripande bild eller mönster än om man bara använt en metod (Dörnyei 2016, Patton 2015).

Jag strävar efter en fördjupad förståelse av respons i min avhandling genom att använda kvalitativ information i form av intervjuer och fria kommentarer (artikel 3 och 4). En kvalitativ intervjustudie är enligt Trosts (2005) rekommendationer lämplig om forskaren undersöker människors sätt att resonera och vill få fram eventuella tankemönster. Detta gör jag i den studie som presenteras i artikel 3. Kvale (2014) rekommenderar intervjustudier för att få svar på forskningsfrågor som formulerats med ordet *hur* när man vill ta reda på tankar, uppfattningar och upplevelser. Under intervjun med lärarna påminde jag dem om att de skulle motivera sina val, något som var viktigt för att få fram djup information.

För att skapa så många delar i form av underkategorier som möjligt och kunna bedöma deras betydelse för helheten använde jag kvantitativa data som ger bredd, vilket uppnåddes genom kategorisering och klassificering av lärarkommentarer (artikel 1 och i kappans kapitel 5) samt användande av Likertskala (en och samma enkät till lärare och studerande i artikel 3 och 4).

Jag använde också rangordning (artikel 1 i kontexten med internationella studenter och artikel 3 och 4 i kontexten där studerande undervisar i svenska för invandrare) avseende underkategoriernas relation till helheten. Rangordning använde jag för att se vilka delar som bidrar mest till helhetsförståelsen av re-

spons. Rangordningen är inspirerad av Fishbeins & Aizens (1975) modell som ursprungligen utvecklats inom psykologin, men sedan den lanserades har tillämpats inom olika forskningsområden, till exempel utbildningsvetenskap och hälsovetenskap. På senare tid har denna modell kallats *RAM (Reasoned Action Model)* och en utveckling har skett från rent kvantitativa tillämpningar till mer kvalitativa, benämnda *Ideographic RAM* (Jaccard 2012). Motivet för att anknyta min forskning till denna modell är att den fokuserar på den relativa betydelse som lärares och studerandes attityder, uppfattningar och värderingar har, vilket innebär ett tydliggörande av det som dessa grupper prioriterar. Därmed skapar RAM-modellen en möjlighet att sätta olika underkategorier i relation till helheten. Min användning av modellen liknar de steg som Jaccard (2012:70) föreslår för en *Ideographic RAM*. Jag anpassade RAM-rangordningen till andraspråksforskning och tillämpade den i min responsstudie. Som jag nämnt ovan handlar rangordning i min avhandling om att olika underkategorier relateras till helheten. Underkategorierna är framtagna ur lärares responspraktik i den aktuella undervisningskontexten, vilket betyder att de kategorier som rangordnats och relaterats till helheten faktiskt använts i praktiken.

Risken för övertolkning av rangordningen kompenseras med Likertskala och intervjuer samt fria svar från de studerande. Genom att använda flera metoder och mättekniker (*measurement techniques*, Fishbein & Ajzen 1975) minskar risken för övertolkning av resultat jämfört med om de bara baserats på en metod eller mätteknik. Ett exempel på detta var ett motsägelsefullt resultat som uppstod när en intern rangordning enligt Likertskalan ledde till att kategorin värderades som mycket viktig medan rangordning mellan kategorierna enligt rangordningsmodellen gav motsatt resultat. När kategorin ställdes mot värderingen av andra kategorier kunde resultatet tolkas som mindre viktigt, vilket inte hade varit en möjlig tolkning med en ensidig Likertskalevärdering. På samma sätt kunde jag med hjälp av intervjuer och studerandes fria kommentarer i enkäten komma fram till den mest rimliga tolkningen.

6.2.3 Låg- och högstrukturering

En del forskare (Kvale 2014, Strauss & Corbin 1998, Trost 2005) framhåller att det inte finns några "renodlade" kvalitativa eller kvantitativa data- eller informationsinsamlingar, utan det handlar nästan alltid om blandformer med hög- och lågstrukturerade metoder, vilket också gäller min studie. Vad gäller lågstrukturering, finns det enligt Trost (2005) vid öppna intervjufrågor utrymme för kommentarer medan frågorna vid högstrukturering har fasta svarsalternativ eller fasta kategorier. Trost (2005) ser tre steg i den kvalitativa och kvantitativa forskningsprocessen: det första steget är datainsamling, det andra

databearbetning/analys och det tredje handlar om tolkning av analysen/bearbetningen. I min avhandling använde jag mig av en blandning av hög- och lågstrukturerade metoder för att skapa bredd och djup, vilket leder till en ökad förståelse. För att nå ett djup i tolkningarna använde jag huvudsakligen intervjuer och fria kommentarer men även tolkning av resultaten från högstrukturerade metoder såsom enkäter.

Avseende högstrukturerade metoder använde jag *operationalisering* och för lågstrukturerade metoder *sensitizing* (Patton 2015). Syftet med detta tillvägagångssätt var att få reda på hur informanterna skulle kunna uppfatta innebörden i frågorna/begreppen för att göra dem begripliga. Med operationalisering menar Patton (2015) "translating an abstract construct into concrete measures for the purpose of gathering data on the construct." (s. 361) Ett mer lågstrukturerat angreppssätt innebär att "sensitizing concepts are terms, phrases, labels, and constructs that invite inquiry into what they mean to people in the setting(s) being studied." (s. 360)

I kontexten med internationella studenter (artikel 1) finns två spår. Det första spåret handlar om responsanalys med lågstrukturerad ingång i form av tolkning av lärarkommentarer, som därefter struktureras enligt Hylands (2001) modell, vilket i sin tur leder till tolkning (lågstrukturering). Det andra spåret är studerandes uppfattningar, där jag använder rangordning som innebär en högstrukturerad ingång som därefter leder till tolkning, dvs. lågstrukturering. Analysen av de studerandes uppfattningar skapade en ny förförståelse som bidrog till en mer fullständig bild av helheten med dess olika delar.

I kontexten där studerande undervisar i svenska för invandrare (kappans kapitel 5, artikel 3 och 4) utvidgar jag den analys av respons som genomfördes i kontexten med internationella studenter för att identifiera vilka huvudkomponenter som bygger upp helheten och vilka underkategorier som bidrar till helheten. Detta gör jag i den studie som presenteras i kappans kapitel 5. Under utvecklingen av en responsanalysmodell sker en pendling mellan lågstrukturering-högstrukturering-lågstrukturering. I artikel 3 undersöker jag tre lärares syn på respons utifrån de framtagna underkategorier som de använt i sin praktik. Eftersom jag ville undersöka deras uppfattningar på djupet var det lämpligt att också satsa på en metodkombination *inom* studien bestående av individuella web-baserade intervjuer och en enkät. Lärarintervjun har en lågstrukturerad ingång men på samma gång också en högstrukturering genom att lärarna svarade på tematiska frågor i enkäten samt en lågstrukturering genom att de beskrev hur de motiverade sina svar. Slutligen gör jag en tolkning av lärarnas utsagor, vilket innebär lågstrukturering. Artikel 4 handlar om studerandes uppfattningar och är en enkätstudie med högstrukturerad ingång (samma fasta enkätfrågor som till lärare) med kommentärmöjlighet (lågstrukturering). När samma enkätfrågor används till lärare (artikel 3) som till studerande (artikel 4) handlar det om stan-

dardisering (Trost 2005) men ingångarna är olika; lågstrukturerad i artikel 3 och högstrukturerad i artikel 4. Det handlar om två olika semistrukturerade situationer: en intervju med följdfrågor (artikel 3) och en enkät med kommentarmöjlighet (artikel 4). Fasta enkätfrågor (högstrukturerad) gör det möjligt att testa responskategorier på bredden men det faktum att studerande också kan kommentera sina svar möjliggör även en viss djuptolkning (lågstrukturerad). Slutligen gör jag en tolkning av studerandes svar (lågstrukturerad).

6.2.4 Deltagarvalidering

I kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare samlas materialet för responsanalys, dvs. lärares och studerandes uppfattningar, från en och samma kurs. Att alla tre områdenas kontexter anknyter till varandra stärker validiteten. De i enkäten gjorda kommentarerna fick deltagarna att tänka tillbaka i tiden och sätta sig in i den kontext de befann sig i när de skrev (lärare) eller tog emot (studerande) respons. Ejlertsson (1996) kallar en sådan situation för kognitiv intervju. Enligt Ejlertsson (1996) är en lämplig tid för att återkalla minnesbilder ett år. Jag höll mig inom denna tidsgräns. Dessutom kände alla tre lärarna vid intervjutillfället igen sina kommentarer eller påpekade att de själva skrivit liknande kommentarer. De studerandes fria kommentarer är betydligt färre än lärarnas, men deras kommentarer tyder på att de kände igen sina lärares kommentarer (se artikel 4).

Några forskare (Dörnyei 2016, Maxwell 1992) menar att för att stärka legitimiteten, dvs. *interpretative validity*, är det viktigt att forskaren under den preliminära tolkningsprocessen hela tiden kontrollerar att tolkningen inte hamnar i konflikt med insamlad information och data. Om en sådan konflikt uppstår är det angeläget att reducera eller eliminera den. För att stärka reliabiliteten använde jag som tidigare framhållits deltagarvalidering (*member checking*, Dörnyei 2016). Ovannämnda aspekter av validitet innebar att jag först använde lärarintervjun som valideringsmetod när jag frågade lärare om deras intention med de kommentarer där jag var osäker på hur jag skulle klassificera dem. Lärare resonerade sig fram till eller gav ett svar direkt. När den preliminära tolkningen av alla kommentarer var klar, skickade jag den till respektive lärare som granskade min tolkning, svarade på mina frågor och kommenterade tolkningen (se avsnitt 5.4). Som ett annat led för att stärka validiteten skickade jag den preliminära intervjuanalysen (se artikel 3) till respektive lärare för att eliminera skiljaktigheter i deras värdering (se avsnitt 5.4). Detta skapade samtidigt en större förståelse för respons och dess underkategorier.

6.3 Reliabilitet

Reliabilitet, dvs. tillförlitlighet, “har att göra med metoderna för data- och informationsinsamling och intresset av att de ska vara stabila” (Denscombe 2010:125). Kvantitativa data och information innebär att någon annan kan göra om studien med samma resultat (Cohen m.fl. 2011) medan kvalitativ information betyder att metoderna är grundade i tidigare forskning samt i forskarens förståelse och erfarenhet.

Under enkätkonstruktionen delade jag, utöver beröm och kritik, också in fokus kategorier i direkt och indirekt respons (jämför artikel 3). Det är inte alltid lätt att avgöra gränsen mellan en direkt, dvs. specifik, och en indirekt, dvs. allmän, kommentar.⁹ Tidigare forskning har enbart fokuserat på direkt respons, dvs. specifika kommentarer avseende beröm men inte avseende kritik. Däremot finns det knapphändig information om hur kommentarer bör delas in i indirekt och direkt respons. Enligt Goldstein (2004) finns ingen konsensus om hur en sådan indelning ska göras.

Likertskalor och intervjuer, som jag i mina studier nu har testat på nybörjare, är väletablerade inom tillämpad lingvistik och pedagogisk forskning. Rankingsdelen har inte använts i tidigare responsstudier i en andraspråkskontext utom med få undantag och utgör därför ett utforskande inlägg. Följaktligen kan rangordning betraktas som en outvecklad metod vid tidigare analyser av den specifika kontexten respons. Metoden är dock väl beprövad inom andra forskningsdiscipliner, exempelvis psykologi. Komplettering i form av Likertskala (artikel 3 och 4) och intervjuer (artikel 3) ger högre reliabilitet.

Trovärdigheten ökar genom att erfarenheter av datainsamling i den första studien (artikel 1) bidrar till förbättrad datainsamling i påföljande studier, vilket jag teoretiskt har illustrerat i form av en hermeneutisk design och spiral.

Forskarens förförståelse har en central roll i avhandlingen. Vid sidan av den hermeneutiska spiralen är det Gadammers begrepp *horisontsammanmältning* som stärker reliabiliteten. Bernstein (1987) illustrerar detta med att “det är genom horisontsammanmältningen som vi prövar våra fördomar och sätter dem på spel.” (s. 201) Förförståelsen kan också vara ett hinder och behöver därför granskas. Jag som forskare och lärare (artikel 1) har lång erfarenhet av undervisning i främmande språk både i Sverige och utomlands vad gäller såväl nätbaserade kurser som undervisning i det fysiska klassrummet på olika utbildningsnivåer och i stora samt små grupper. Det är läraren-forskaren i en och samma person som analyserar och kategoriserar sin egen respons i artikel 1.

9 Observera att begreppen *indirekt respons* och *direkt respons* har en annan innebörd inom WCF (se avsnitt 2.3.3).

Teacher-researcher konceptet där läraren-forskaren analyserar sin egen respons har även använts i tidigare forskning (Best 2011, Conrad & Goldstein 1999, Straub 2000b, Sugita 2006). I dessa fall är det både tidigare forskning och forskarens erfarenhet som lärare/responsgivare som iscensätter forskningen. Detta gör responsforskningen både forsknings- och erfarenhetsbaserad. Bitchener & Ferris (2012) anser att det bör utföras fler forskningsstudier där läraren och forskaren är en och samma person för att forskningsresultaten ska komma till användning i praktiken (s. 113). Fördelen med erfarenhetsbaserad kunskap är att forskaren har privilegierad tillgång till information. Nackdelen är att information som forskaren uppfattar som trivial eller självklar kan bli utelämnad. En ytterligare nackdel kan vara att forskaren kan misstänkas för att ha snedvridit eller manipulerat undersökningen (*researcher bias*, Onwuegbuzie & Leech 2007). Jag använde en *insiderbedömare* och *expertvalidering* (Denscombe 2010) i artikel 1 för att minimera *researcher bias* (Onwuegbuzie & Leech 2007). När det gäller kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare, lärarintervjuer, skapade jag en förtroendefull situation med lärarna (*prolonged engagement, checking for representativeness*, Onwuegbuzie & Leech 2007), eftersom jag presenterade mig inte bara som forskare utan också som erfaren lärare. Detta finner stöd hos Gadamer (2010) som anser att äkta mellanmänskliga relationer inte är möjliga utan öppenhet i en dialog där deltagarna är jämbördiga (s. 367). Att jag presenterade mig som webbblårare och forskare underlättade en mera personlig kontakt med lärarna, eftersom vi hade samma läraryrkesbakgrund. Det gjorde att mötet mellan mig och lärarna kunde ge upphov till en mer förtroendefull relation med hög tillförlitlighet i svaren. Detta bidrog också till en likvärdig kommunikation och förståelse, dvs. en hög grad av horisontsammansmältning.

På grund av min lärarerfarenhet påverkade inte de deltagande lärarna mig på ett sätt som kan tänkas snedvrída resultatet. Jag följde intervjuguiden och tvingade inte på dem några förutfattade meningar (*researcher bias*, Onwuegbuzie & Leech 2007).

En annan aspekt kopplad till *researcher bias* (Onwuegbuzie & Leech 2007) är att jag själv är andraspråkstalare. Detta kan påverka intervjusituationen, eftersom lärare vid några enstaka tillfällen angav att de inte förstod intervjufrågan som jag därefter formulerade om eller förtydligade. Det är dock svårt att avgöra om de inte förstod frågan på grund av mitt andraspråk eller om det berodde på frågans abstrakta karaktär. Eftersom det förelåg en jämbördighet avseende praktiska kunskaper/erfarenhet uppstod en relativt tillförlitlig relation där det var möjligt att ha ett öppet samtal. Det var påtagligt att alla lärare upplevde såväl intervjun som enkäten som intressanta och en givande erfarenhet för vidare reflektion (*interpretative validity*, Dörnyei 2016). Validiteten stärks också genom att kontaktpersonen på utbildningsföretaget uttryckte att enkätresultaten var intressanta.

När det gäller artikel 4 kan det vara en fördel att jag är andraspråkstalare, eftersom jag kan sätta mig in i de studerandes situation, vilket betyder att jag i vissa situationer har en större förståelse än forskare med svenska som förstaspråk. Detta kom till uttryck exempelvis vid följbrevets (se bilaga 5) och enkätens utformning (se artikel 4) där jag var mycket noga vad gäller tydlighet (både layout och innehåll) för att studerande som behärskar svenska på en låg nivå skulle kunna förstå och svara på frågorna.

6.4 Överförbarhet och generaliserbarhet

Respons är ett komplext koncept och därför är det svårt att generalisera resultaten till responsituationer i andra kontexter. Som Bitchener & Ferris (2012) påpekar kan skillnader på språklig nivå liksom även skillnader i kursmål leda till olika resultat i studierna. I linje med Goldstein (2016) hävdar Barnard & Burns (2012) att det är viktigare att beskriva och förstå den komplexa undervisningsprocessen i specifika kontexter än att generalisera det som gäller alla klassrum. Det går inte att enbart genomföra högstrukturerade studier för att hitta generaliserbara resultat bortom en specifik kontext. Dessa författare menar istället att “[r]ather, accounts of classroom research should be sufficiently transparent and honest to enable the reader to judge the trustworthiness of the reports and, where appropriate, relate the findings to his or her own context.” (s. 4)

Statistisk generaliserbarhet används i studier med kvantitativa data där forskaren själv beskriver graden av generaliserbarhet, vilket har skett i de högstrukturerade delarna av min forskning. Mina studier är baserade på ett begränsat antal deltagare. Jag strävar dock inte efter någon statistisk generalitet eftersom det kvalitativa i min avhandling är överordnat det kvantitativa för att skapa en djup tolkning. Detta innebär att det i den kvantitativa delen handlar om en tolkning av kvantitativa data.

Överförbarhet betyder att den kvalitativa informationen, men framförallt en studies idéer och processer, kommer till användning i andra fall (Denscombe 2010, Dörnyei 2016). En förutsättning är att forskaren beskriver forskningsresan och resultaten på ett detaljerat sätt. Frågan är i vilken utsträckning fynden skulle kunna överföras till andra kontexter. En nybörjarkontext skiljer sig från en kontext med avancerade språkanvändare. Därför är den praktiska överförbarheten av resultat beroende av användarkontexten. När det gäller responsanalysmodellen som huvudsakligen härstammar från nybörjarkontexten är den tillämpbar i nybörjarkontexten men också beroende av om lärare som undervisar avancerade språkanvändare bedömer modellen som relevant för deras kontext.

I min beskrivning av två olika kontexter har jag gett detaljerad information i artiklarna så att läsaren ska kunna avgöra om mina slutsatser är överförbara. Exempelvis kan kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare jämföras med skolor som ger SFI C-kurs på nybörjarnivå på nätet. Duff (2006) rekommenderar att forskaren tar hänsyn till deltagarnas värdering av användbarheten. De lärare som testade enkäten och de intervjuade lärarna tyckte spontant att underkategorierna var intressanta och användbara i deras egen responspraktik. Enligt min mening har studiernas resultat både pedagogisk potential och betydelse för vidare forskning.

Även om antalet studier som har till syfte att analysera *the whole picture* (Goldstein 2016) har ökat, finns det ett behov av studier som undersöker studerandes uppfattningar om respons samt om och hur de förstår och använder respons, vilket i sin tur kan påverka hur lärare ger respons i en och samma kontext (s. 423). Avhandlingens studier har två olika kontexter och mitt syfte var att undersöka en kontext i taget. I båda kontexterna undersökte jag lärares responspraktik, dvs. faktisk respons och uppfattningar om respons i respektive kontext. Exempelvis speglar studerandes och lärares uppfattningar om respons den respons de intervjuade lärarna gett till sina studerande i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare under en och samma kurs, dvs. i samma kontext. Därmed handlar det om faktisk respons som existerade i praktiken. Avseende kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare är min ambition i fortsatt forskning att skapa en helhetsbild genom att beskriva lärares responspraktik samt lärares och studerandes uppfattningar i en och samma artikel vars syfte blir att bidra till ökad överförbarhet.

6.5 Etiska överväganden

Etiska aspekter i utbildningssammanhang berör människor och måste därför tas på allvar. När det gäller informanterna i min avhandling följde jag Dörnyei (2016), Ejlertssons (1996), Pattons (2015), Vetenskapsrådets (2002) samt och råd för följebrevets utformning där jag tog hänsyn till informationskravet (information om studien), samtyckeskravet (informanter bestämmer själva om de vill delta), konfidentialitetskravet (anonymitet) och nyttjandekravet (svaren används enbart för forskning).

Vad gäller enkäter (artikel 1 och 4) skedde datainsamling inte anonymt men enkätuppgifterna och intervjumaterialet hanterades konfidentiellt. I artikel 1 och 4 framgår informantgruppernas stora diversitet, men respektive informant kan inte spåras i övrig information eller tabeller.

Lärare som lämnade information (artikel 3) är omöjliga att identifiera

genom att jag tog hänsyn till deras önskemål om att utelämna känslig information om deras bakgrund. Vid början av intervjun informerade jag dem om att jag inte skulle värdera deras respons, exempelvis peka på att de missat något.

Enligt Forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2002) utgör studerandes texter den passiva delen i undersökningen, dvs. de analyseras inte i forsknings-syfte. Detta är anledningen till att jag inte ställt den direkta frågan till stude-rande om jag får analysera deras texter. Texterna har behandlats konfidentiellt.

Under forskningsprocessen i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare har jag haft kontinuerlig kontakt med en kontaktperson på ut-bildningsföretaget, som hade tillgång till allt material i lärplattformen inklusive lärarkommentarer. Kontaktpersonen fick möjlighet att läsa och komma med kommentarer för att därefter godkänna min beskrivning av kursen och verk-samheten samt för att garantera företagets anonymitet.

7. Sammanfattning av studier, resultat och avhandlingens bidrag

Syftet med avhandlingen var att beskriva, utveckla och tolka skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk ur ett helhetsperspektiv. Syftet berör tre empiriska områden: a) lärares responspraktik, b) lärares uppfattningar om respons och c) studerandes uppfattningar om respons. I detta avsnitt summerar jag de studier som ingår i avhandlingen, redovisar de huvudsakliga resultaten och beskriver deras bidrag.

Forskningsfrågorna i avhandlingen är följande (avsnitt 1.3):

1. Hur kan en helhetsmodell utvecklas för analys av lärarrespons (responspraktik, läraruppfattningar och studerandes uppfattningar) i en nybörjarkontext
 - a) på en empirisk grund?
 - b) på en teoretisk grund?
2. Vilka typer av responsformuleringar använder lärare i sin responspraktik för nybörjare och hur kan de tolkas?
3. Vilka uppfattningar har lärare som undervisar i svenska som andraspråk om responsen de fått på nybörjares skrivna texter?
4. Vilka uppfattningar har studerande som läser svenska som andraspråk på nybörjarnivå om lärarresponsen de fått?

Avhandlingen består förutom kappan av fyra artiklar. Förutom artiklarna räknar jag också utvecklandet av en responsanalysmodell (presenterat i kappans kapitel 5) som en av avhandlingens studier. De fem studierna (fyra artiklar och kappans kapitel 5) i avhandlingen har genomförts i två olika kontexter (se figur

1) och utgörs av en teoretisk studie (artikel 2) och fyra empiribaserade studier (artikel 1, 3, 4 och kappans kapitel 5). I artikel 1 läggs en grund för forskningsfråga 1a och 1b. Forskningsfråga 1a besvaras i kappans kapitel 5 och forskningsfråga 1b besvaras i artikel 2. Dessa svar ligger sedan till grund för resten av avhandlingen. Forskningsfråga 2 besvaras av artikel 1 och i kappans kapitel 5. Forskningsfråga 3 besvaras i artikel 3 och forskningsfråga 4 besvaras i artikel 1 och 4.

Nedan sammanfattas studierna var för sig. Först anges syftet och forskningsfrågorna i respektive studie. Därefter beskrivs bakgrund, kontext och resultat för var och en av de empiribaserade studierna. I nästa steg redogörs för det centrala i diskussionsdelen och slutsatserna. Avslutningsvis lyfts varje studies bidrag fram. De övergripande bidragen i hela avhandlingen beskrivs slutligen i avsnitt 7.2.

7.1 Avhandlingens studier

7.1.1 Artikel 1: Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish

Den studie som presenteras i artikel 1 har syftet att analysera några tidigare vetenskapligt testade responskategorier på skrivande i nätbaserad andraspråksundervisning samt att utforska ett nytt responsområde, nämligen uttal för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk i samma kontext. Studien fokuserar på detta tema utifrån tre forskningsfrågor (Jakobson 2015:56)

1. To what degree do specified categories appear in teacher's feedback on writing?
2. To what proportion do specific explorative categories appear in teacher's feedback on pronunciation compared to writing in the category of process?
3. How do the students rank the feedback categories concerning appreciation?

Studiens utgångspunkt är att internationell responsforskning i andraspråkskrivande i nuläget framförallt fokuserar på rättning eller kommentering av språkliga aspekter (WCF), t.ex. grammatik, och att det finns ett behov av att undersöka respons ur ett holistiskt perspektiv genom att inkludera fler responskategorier.

Studien undersöker respons till tio informanter med olika multikulturell bakgrund (åtta olika nationaliteter) på en nätbaserad heldistanskurs för internationella studenter på nybörjarnivå. Kursen levererades av läraren-forskaren via en digital lärplattform och med virtuella möten utan några fysiska träffar. För att svara på artikelns forskningsfråga 1 och 2 analyserades det empiriska materialet, som består av lärarkommentarer givna på 50 skriftliga texter (fem texter per studerande) och 50 uttalsövningar (fem övningar per studerande) i form av inspelade ljudfiler. Lärarresponsen på skrivandet analyserades med hjälp av Hylands (2001) två huvudkategorier: *produkt*, dvs. vad läraren fokuserar på i studerandes text, och *process*, dvs. hur läraren hänvisar till strategier och aktiviteter för att befrämja språkutveckling. Respons på uttal analyserades dels med hjälp av tidigare framtagna underkategorier inom området process, dels med induktivt utvecklade underkategorier i huvudkategorin produkt. För att svara på forskningsfråga 3 användes studerandes rangordning av respons i en enkät baserad på rangordningsmodellen som Fishbein & Ajzen (1975) benämner *expectancy-value model*.

Resultatet gällande forskningsfråga 1 visar att läraren fokuserade mest på *Språklig korrekthet*, framförallt *Grammatik och ordval*, men även *Stavning* hade en relativt hög grad av respons. Avseende *Uttal* uppmärksammade läraren mest *Längd/Kvantitet* i huvudkategorin produkt. Vad avser forskningsfråga 2 förekommer lärarkommentarer avseende uttal i högre grad än skrivande. Detta gäller framförallt underkategorier (allmänt) *Beröm* och *Förslag på förbättring av språkinlärningsprocessen*. När det gäller forskningsfråga 3 rankade de studerande *Språklig korrekthet* högst. Studien bekräftar tidigare forskning där studenter värderat *Språklig korrekthet* högt. Ett intressant resultat är att uttal kom på en tydlig andra plats i studenternas prioritering, vilket indikerar att studenterna anser att uttalet är viktigt för deras språkutveckling. Till skillnad från lärares relativt höga andel av (allmänt) *Beröm* värderar studerande denna kategori lägst.

I diskussionen avseende forskningsfråga 1 tar jag först upp möjliga bakomliggande faktorer som kan förklara varför läraren fokuserar på *Språklig korrekthet*. Det kan bero på de studerandes kompetensnivå, dvs. om de är nybörjare eller mer avancerade språkanvändare. Andra aspekter av skrivandet än enbart *Språklig korrekthet* behöver dock uppmärksammas, exempelvis *Innehåll* och *Organisation*, eftersom studerande, framförallt i högskolemiljö, behöver lära sig alla aspekter av akademiskt skrivande för att skapa meningsfulla texter. Ytterligare forskning behövs för att fastställa och jämföra omfattningen av lärarrespons på produktrelaterade kategorier och på olika språknivåer. Vidare lyfter jag fram behovet av att utveckla tydliga och lättbegripliga läromedel för distansstuderande. Det behövs ytterligare forskning för att undersöka om och hur lärare väljer responstyper i klassrummet men framförallt i nätbaserad distansundervisning.

När det gäller diskussionen kring resultatet beträffande forskningsfråga 2, nämligen att läraren gav mer respons på uttal jämfört med skrivande, kan detta bero på situationen. Att spela in sin röst och sedan skicka ljudfilen till läraren är relativt ovanligt och kräver teknisk kunnighet och mod. Olika strategier, bl.a. beröm som bekräftelse och motivationshöjande strategi, kan behövas för att de studerande ska ha viljan att träna sitt uttal genom att spela in sin röst. Hittills finns det ytterst lite forskning om skriftlig respons på uttal och det är således en ny situation som bör utforskas. Ytterligare forskning behövs eftersom antalet nätbaserade kommunikativa språkkurser ökar, samtidigt som en sådan ökning kan medföra att möjligheterna till muntlig respons blir begränsade.

Nästa diskussionspunkt berör forskningsfråga 3. Respons på uttal är en central komponent i språkinläring för vuxna nybörjare. Studerande i studien rangordnar uttal på andra plats, efter respons på *Språklig korrekthet*. Baserat på tidigare forskning är uppskattning av respons på *Språklig korrekthet* inte särskilt förvånande. Däremot är det ett viktigt resultat att respons på uttal har stor betydelse för vuxna nybörjare som en hjälp i deras fonologiska språkutveckling.

En övergripande slutsats i denna studie är en rekommendation att fördjupa sig i olika responskategorier för nybörjare eftersom språkanvändning och språkutveckling inte enbart berör enstaka delar utan förekommer i ett sammanhang. Därför bör respons undersökas med ett helhetsperspektiv. De vetenskapsteoretiska positioneringar som kan ligga till grund för undersökningar av lärarrespons ur ett holistiskt perspektiv behandlar jag i artikel 2.

Ett eget bidrag i artikel 1, utöver replikation av en tidigare studie (Hyland 2001), som handlar om respons på skrivande avser upptäckten av uttalets betydelse för nybörjares helhetsperspektiv. Om inte uttalet varit inkluderat i studien skulle det enbart ha varit en replikationsstudie, men i detta fall tillämpades den i en ny kontext, nämligen nybörjare. Genom den explorativa ansatsen, som visar öppenheten mot nya empiriska resultat, framkom resultat som visar att studerande inte bara önskar respons på grammatiska strukturer utan även på uttal. Detta empiriska bidrag är viktigt eftersom det indikerar att respons på uttal är en betydelsefull del av språkundervisning för nybörjare vid sidan av grammatiska strukturer och ordval. Studerande har problem med språklig korrekthet (i form av grammatik, ordval och uttal) och behöver därför hjälp från sina lärare i deras egenskap av professionella praktiker. Eftersom det empiriska bidraget visade hur betydelsefull respons på uttal är för nybörjare, är fortsatt forskning på responsstudier avseende uttal av stor vikt.

Dessutom visade resultatet att stavning utgjorde en relativt stor andel av lärarresponsen, vilket kan ses som ett ytterligare empiriskt bidrag till tidigare forskning. Utifrån detta resultat kan man dra slutsatsen att stavning bör ges större uppmärksamhet i fortsatt forskning gällande nybörjarkontext.

7.1.2 Artikel 2: Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives

Studie 2 som presenteras i artikel 2 är en kunskapsöversikt och en teoretisk studie som berör problematiken "...how teacher written feedback to adult beginners' writing in a second language can be analyzed through informed exchange by different theoretical perspectives" (Jakobson 2018a:235).

Bakgrunden till att jag i denna artikel vill uppmärksamma behovet av responsforskning med fokus på nybörjares skriv- och språkutveckling är att antalet nybörjare i språkklassrummen har ökat, framförallt på grund av ökad tillströmning av flyktingar. Migranter börjar oftast lära sig det nya hemlandets språk från noll. Nybörjarperspektivet har dock inte varit i fokus i internationella responsstudier, medan skriftlig respons på mer avancerade nivåer har beforskats mera systematiskt under en längre tid.

Inledningsvis diskuterar jag komplicerade tolknings- och definitionsproblem rörande begreppen *nybörjare* och *språkfärdighet (proficiency level)* i en skrivkontext samt definierar begreppet *nybörjare* (jämför avsnitt 1.5). Sedan lyfter jag fram vikten av respons, speciellt för nybörjare. I sin initiala språkutveckling har studerande en begränsad språklig repertoar och därför är det viktigt att ta hänsyn till specifika förhållanden som är kopplade till de studerandes låga språkfärdighetsnivå. Därefter redovisar jag tidigare studier om lärarrespons på skrivande ur ett kognitivt och ett sociokulturellt perspektiv, där jag hävdar att tidigare forskning inte tillräckligt uppmärksammat nybörjarkontexten för vuxna. De fyra tidigare studier som behandlar respons i en nybörjarkontext finns inom det kognitiva perspektivet och är begränsade till effektstudier. Inom det interpretativa forskningsområdet finns några studier med sociokulturellt perspektiv. Av dessa är det endast två empiribaserade studier som handlar om lärarens skriftliga respons för vuxna (se Bitchener & Storch 2016). Andra sociokulturella studier fokuserar på muntlig lärarrespons. Eftersom muntlig respons dominerar i det sociokulturella perspektivet, befinner sig responsstudier med fokus på skriftlig respons fortfarande i ett utvecklingsstadium.

Vidare behandlar jag tre centrala begrepp (*proficiency level, readiness, feedback*), vilka är relaterade till min forskning och uppträder i både processbarhetsteori och sociokulturell teori. En gemensam grundidé i båda dessa teorier är att eleverna bara är redo att lära sig när responsen anpassas till deras språkfärdighetsnivå. Enligt processbarhetsteorin är respons gynnsam bara om den ges i de former som de studerande är mentalt kapabla att hantera med hänsyn till deras nuvarande färdighetsnivå. Till skillnad från processbarhetsteorin är grunden i sociokulturell teori att de studerande endast lär sig om responsen ges

i interaktion med en lärare inom den närmaste utvecklingszonen. Hur effektiv responsen blir beror på hur den anpassas till de studerandes utvecklingsnivå inom denna utvecklingszon. Detta betyder att begreppen *proficiency level*, *readiness*, *response* har olika innebörd i ovannämnda teorier. Frågan är om dessa två teorier kan meningsfullt informera varandra med tanke på att ovannämnda kärnbegrepp har olika innebörd.

I min ontologiska och epistemologiska analys av processbarhetsteori och sociokulturell teori kommer jag fram till att processbarhetsteorin har en tydlig ontologisk position men är begränsad till de mentala kognitiva processerna. Den sociokulturella teorins ontologi är i dagsläget dold (*hidden*). Jag hävdar att det behövs ett alternativ inom det interpretativa området. Språkutveckling är inte enbart en kognitiv process utan inkluderar också sociala företeelser, vilket framgår i klassiska texter av Firth & Wagner (1997, 2007). Därför behövs det ett ontologiskt grundat perspektiv på respons i en andraspråkskontext. Jag föreslår hermeneutik som ett alternativ till den dominerande kognitiva ontologin. Hermeneutik är enligt Bernstein (1987) ett perspektiv som går bortom objektivism och relativism. Hermeneutik har potential som ett tredje alternativ med en distinkt ontologisk position inom det interpretativa området men är oprövad inom andraspråksforskning. Vad gäller lärare, ger de respons på ett brett spektrum av aspekter, både textspecifika och interpersonella, och därför är det viktigt att tolka dessa ur ett holistiskt perspektiv, något som hermeneutik möjliggör.

Förslaget i artikel 2 till fortsatt forskning är att man identifierar olika responsdelar i nybörjares skriftliga texter och undersöker om och hur de bildar ett mönster. Det kan vara möjligt att skapa ett holistiskt mönster genom att inkludera delar av tre breda områden: sättet (*Hur ges kommentaren?*), fokus (*Vad uppmärksammar läraren?*) och respons på *Språklig korrekthet* (WCF). Detta gör jag i nästa studie.

Bidraget i artikel 2 är teoretiskt och handlar om att jag har identifierat tre begrepp: *proficiency level*, *readiness*, *feedback*, som har olika innebörd inom sociokulturell teori och processbarhetsteori. Förslaget att använda hermeneutik som en vetenskapsteoretisk ansats inom andraspråksforskning ser jag som ett *teoretiskt* bidrag. Hermeneutik möjliggör ett mer meningsfullt och informerat utbyte mellan olika teoretiska perspektiv. Dessutom är hermeneutik en lämplig vetenskapsteoretisk ansats vid responsstudier, eftersom man kan undersöka det stora och mångfasetterade området respons som både delar och helhet. För att skapa ett helhetsperspektiv på respons föreslår jag, med inspiration från Hyland & Hyland (2010), att lärarrespons bör innehålla både produktrelaterade aspekter och relationsaspekter mellan lärare och studerande. Hermeneutik har tolkning och delar–helhet som nyckelord, vilket jag tillämpar i mina fortsatta studier (kappans kapitel 5, artikel 3 och 4).

7.1.3 Utvecklandet av en responsanalysmodell (presenterat i kappans kapitel 5)

Syftet i denna studie berör två frågor: 1) Hur kan en helhetsmodell utvecklas för analys av lärarrespons (responspraktik, läraruppfattningar och studerandes uppfattningar) i en nybörjarkontext på en empirisk grund? och 2) Vilka typer av responsformuleringar använder lärare i sin responspraktik för nybörjare och hur kan de tolkas?

Kunskapsöversikten i studien visar att tidigare internationella responsanalysmodeller som analyserat skriftlig lärarrespons på skrivande har gällt engelska som andraspråk samt studerande på mer avancerade språkfärdighetsnivåer i högskolemiljö. Däremot har de inte i någon större utsträckning fokuserat på vuxna nybörjarstuderande. Tidigare modeller innehåller olika uppsättningar av kategorier, där responsätt och responsfokus finns på samma nivå, men där indelningarna handlar om helt olika perspektiv och således inte undersöks separat.

Med stöd av tidigare grundlig forskning (Straub 1996, 2000a; Sutton m.fl. 2012) blir huvudindelningen *responsätt* och *responsfokus* utgångspunkt i min egen modell för att utveckla underkategorier i en nybörjarkontext i svenska som andraspråk. Det första området, responsätt, handlar om *hur* respons formuleras, exempelvis som beröm, kritik eller förslag. Det andra området, responsfokus, handlar om *vad* lärarna koncentrerar sig på i sina kommentarer, exempelvis innehåll eller ordval.

Lärarrespons vid utvecklingen av responsanalysmodellen omfattade 60 texter i form av berättelser, brev och annonser skrivna av tolv vuxenstuderande med lång studiebakgrund och studieerfarenhet, som läste svenska för invandrare (SFI) på heldistans via nätet. Kursen administrerades av ett utbildningsföretag på nybörjarnivå och levererades via en digital lärplattform utan några fysiska träffar mellan studerande och lärare. Respons analyserades utifrån huvudindelningen samt på basis av tidigare framtagna modeller (Ferris m.fl. 1997, Ferris 2007, Hyland 2001) men nya responskategorier utvecklades också under arbetets gång.

Modelldesign med huvud- och underkategorier presenteras i tabell 4 och definitioner av underkategorier i avsnitt 5.5. Nya underkategorier i huvudkategorin sätt är *Ge förslag på innehållet (i den aktuella texten) genom fråga* (dock delvis hämtad från Ferris 2007), *Specifik kritik* (delvis hämtad från Hyland & Hyland 2001, 2010) och *Artighet*. Inom responsfokus är en ny underkategori *Hänvisning till kursmål*. Responsanalysen var utgångspunkt för utvecklingen av en enkät. Enkäten användes i de studier som presenteras i artikel 3 och 4.

Bidraget (lärarresponsanalys) är modellutveckling. Studiens huvudsakliga bidrag består av uppdelningen av respons i två olika huvudområden – re-

sponsätt och responsfokus – i andraspråksforskning, där jag hämtat idéer från Straub (1996) och Lunsford & Straub (2006), som är förstaspråksforskare. Det är vanligt inom andraspråksforskning av ta över begrepp från förstaspråksforskning. När det gäller stora övergripande områden (sätt och fokus) är det lämpligt att implementera dessa i en andraspråkskontext. Ett annat bidrag gäller explorativt framtagna underkategorier, något som inte tillämpats i tidigare forskning. Ytterligare ett bidrag är utvecklingen av underkategorier inom *Språklig korrekthet*. Till skillnad från tidigare forskning har *Språklig korrekthet* delats in i fem underkategorier: *Grammatiska strukturer*, *Ordval*, *Stavning*, *Interpunktion* och *Språk generellt*. Sammantaget ger underkategorierna en specifik bild av de delar som ingår i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare i min avhandling.

7.1.4 Artikel 3: Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk

I den studie som presenteras i artikel 3 går jag vidare med en tillämpning av responsanalysmodellen utifrån delar som genererades från lärares responspraktik och som bildar helheten i lärarresponsen (kappans kapitel 5) i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare, vars delar analyserades ur ett lärarperspektiv. Studien syftar till att beskriva och tolka hur webblärare värderar underkategorier inom två huvudområden: responsfokus och responsätt. Studien har följande forskningsfrågor:

1. Hur värderar lärare som undervisar i svenska som andraspråk olika fokuseringar vad gäller respons på nybörjarstuderandes skrivande?
2. Hur värderar lärare som undervisar i svenska som andraspråk olika responsätt vad gäller nybörjarstuderandes skrivande?

Studiens kunskapsöversikt som är baserad på internationell forskning diskuterar innebörden i de typiska underkategorierna: *Innehåll*, *Organisation* och *Språklig korrekthet*, inom huvudområdet responsfokus ur ett andraspråksperspektiv och särskilt med avseende på språkutveckling. Även om första- och andraspråksinlärning uppvisar likheter, finns det välkända begrepp relaterat till respons, exempelvis *noticing the gap* (avsnitt 2.3.3), som framförallt gäller andraspråksinlärning. Däremot finns det få tidigare studier avseende responsätt (beröm, kritik och förslag) som undersökt lärares uppfattningar på djupet inom en andraspråkskontext.

De lärare som deltog i den studie som presenteras i artikel 3 är de vars respons blev analyserad vid utvecklingen av responsanalysmodellen (kappans kapitel 5). De är tre erfarna lärare som undervisar vuxna på en heldistanskurs på nätet i svenska för invandrare (SFI) på nybörjarnivå. Kursen levererades av ett utbildningsföretag via en digital lärplattform. I studien används semistrukturerade individuella intervjuer för att få ett djup. Under intervjun svarade lärarna på enkäter med Likertskalor och rangordning. Enkäten innehöll underkategorier med dess benämningar och exempel från tre lärares respons som kom fram vid responsanalysen (kappans kapitel 5). Vad avser fokuseringar finns det två exempel på lärarkommentarer i enkäten – en direkt och indirekt – för att underlätta värderingen och för att undersöka om det fanns någon skillnad mellan värderingen av de direkta och indirekta exemplen. Med hjälp av Likertskalor var det möjligt att studera lärarnas värdering inom varje underkategori. Därefter svarade lärarna på rangordningsfrågorna. På detta sätt gick det att avgöra vilken underkategori som har hög eller låg prioritering inom respektive huvudkategori. Lärarna fyllde i enkäten samtidigt som de motiverade sina svar muntligt.

Resultatet avseende artikelns forskningsfråga 1 visar att samtliga lärare värderade alla fokuseringar som viktiga på Likertskalor. Vid rangordningen framkom divergerande värderingar samt en spridning av värderingar. Detta indikerar att lärarna valt olika sätt att hantera problematiken med det komplexa responsarbetet. De identifierar och uppmärksammar många olika aspekter, vilket kan tolkas som att det inte alltid är lätt att veta vad som ska prioriteras. Den specifika kontexten har betydelse vid valet av fokuseringar och ibland måste flera aspekter hanteras samtidigt, vilket kräver simultankapacitet för att kunna ge bra respons.

Gällande artikelns forskningsfråga 2 om responsätt värdesätter lärarna respons i form av förslag. Även om det fanns motstridiga uppfattningar och variation vid lärarnas värdering, ansåg de att respons i form av frågor var viktig men samtidigt svår att formulera. Intressant är att en av lärarna såg innehållet i texten som ett bevis på hur väl den studerande hade förstått uppgiften och i efterhand ställde frågor på de aspekter som saknades i texten. Även om en del forskare anser att nybörjare inte klarar av att skriva innehållsrika texter och att lärare därför enbart bör fokusera på satsnivå, visar denna studie att innehållet var en viktig komponent för två lärare. Lärarna var också medvetna om skillnader mellan sina prioriteringar och sin responspraktik, vilket de påpekade berodde på tidsbrist och tekniska problem vid nätundervisning.

I avsnittet ”Sammanfattande diskussion” visar jag som ett bidrag att olikheter mellan lärarnas uppfattningar tyder på att lärare måste handskas med flera responsaspekter, vilket ökar komplexiteten och kräver fingertoppskänsla. En aspekt som alla lärare har gemensamt är att de prioriterar specifika kom-

mentarer, något som kräver både tid och kompetens. Vidare pekar jag på dilemman mellan lärares *önskade* respons och möjligheten att *ge* en sådan respons i en nätkontext. För fortsatt forskning föreslår jag nya undersökningar av studerandes uppfattningar, något som behövs för att lärarresponsen ska bli effektiv. Likaså behövs det mer forskning om lärarnas uppfattningar om respons eftersom det inte finns tillräckligt med empiriska belägg. De belägg som finns kommer i dagsläget från ett litet antal studier. Slutligen föreslår jag praktiska möjligheter för att lärare ska kunna hantera den komplexitet som respons innebär i en nätbaserad kontext, till exempel en kombination av olika medier för att skapa bättre kommunikationsmöjligheter mellan lärare och studerande.

Studiens bidrag möjliggjordes genom att jag undersökt läraruppfattningar om respons på djupet genom intervjuer. Studier om läraruppfattningar i andraspråkssammanhang har hittills fått alldeles för lite uppmärksamhet både i Sverige och internationellt. Den komplexitet som är förknippad med respons framkom genom rangordning och visade sig framförallt i den djupt liggande problematiken kring lärarnas responspraktik. Ett sådant resultat hade inte kommit fram med enbart tillämpning av Likertskalan.

7.1.5 Artikel 4: Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk

I den studie som presenteras i artikel 4 tillämpar jag responsanalysmodellen, precis som i artikel 3, med den skillnaden att de delar som bildar helheten i lärarresponsen och som i responsanalysen framträdde ur lärares praktik (kappans kapitel 5) i denna studie analyserades ur ett studerandeperspektiv i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare. Studien har två övergripande frågor. Fråga 1 handlar om hur nybörjarstuderande som läser på heldistans via nätet uppmärksammar, uppfattar och värderar fokuskategorier. Fråga 2 belyser hur nybörjarstuderande värderar responsätten. Mer preciserat har studien följande forskningsfrågor:

1. Hur uppmärksammar, uppfattar och värderar nybörjarstuderande i svenska som andraspråk olika fokuseringar?
 - a) Vilka fokuseringar uppmärksammas och vilken lärdom därifrån implementeras?
 - b) Vilka fokuseringar värderas högst och lägst?
 - c) Finns det någon skillnad mellan värderingen av indirekta (generella) och direkta (specifika) fokuseringar?

2. Hur värderar nybörjarstuderande i svenska som andraspråk olika respons sätt, framförallt beröm, förslag och kritik?
 - a) Hur värderar studerande enskilda kategorier inom respons sätt?
 - b) Vilka respons sätt värderas högst och lägst?

Forskning om studerandes uppfattningar om lärarrespons har undersökts i engelskspråkig högskolemiljö sedan 1980-talet och avser nästan uteslutande andra nivåer än nybörjare. I dessa studier har studerande svarat på frågan hur de värderat fokus kategorier, särskilt med avseende på olika aspekter inom respons på *Språklig korrekthet* (WCF). Likertskalor har använts men på senare tid har intervjumetoden tillämpats. Till skillnad från fokuseringar har respons sätten uppmärksammas i mindre utsträckning i första- och andraspråkskontext.

Materialet till min studie samlades in på samma kurs som beskrivs i kappans kapitel 5 och i artikel 3. Som metod användes en enkät som replikerats och anpassats från den enkät som de studerandes lärare besvarade i den studie som presenteras i artikel 3. Enkäten i artikel 4, som skickades till 39 studerande, innehöll både Likertskalor och rangordning samt gav även möjlighet till fria kommentarer. Totalt samlades svar in från 21 studerande men efter en analys av de studerandes svar och bortfall identifierades elva nybörjare utifrån den bedömning av begreppet *nybörjare* som presenteras i artikel 4. Alla nybörjare kom från olika länder. Eftersom studien i artikel 4 enbart fokuserar på nybörjare analyserades bara de svar som nybörjare lämnat.

Resultatet, avseende forskningsfråga 1, visar att de studerande både uppmärksammar mest och värderar *Grammatiska strukturer* högst inom huvudområdet *fokuseringar*. Skillnaderna i värderingen av *Grammatiska strukturer*, både indirekta och direkta, jämfört med andra kategorier såsom *Innehåll* och *Organisation*, är relativt stora. Ett annat resultat är att de studerande värderar specifika kommentarer något högre än generella kommentarer även om de generellt är positiva till alla fokuseringar utom indirekta *Hänvisningar till läromedel*. När det gäller forskningsfråga 2, värderas *Specifikt beröm* högst av de studerande inom huvudområdet *respons sätt*, följt av *Specifikt kritik* som också rangordnas relativt högt. Även i huvudkategorin *respons sätt* visar de studerande en positiv uppfattning till alla respons sätt utom *Artighetsfraser*.

I avsnittet ”Diskussion och förslag på fortsatt forskning” konstaterar jag sammanfattningsvis att de studerande inte bara uppmärksammar lärarrespons utan anser att den är värdefull och att de själva tycker att de tillämpar lärdomen från responsen i sina framtida texter. Jämfört med tidigare studier har respons på grammatik ännu större betydelse i den studie som presenteras i artikel 4, vilket kan indikera att de studerande inte bara vill se sina fel utan också veta och lära sig hur målspråkets strukturer ser ut. Fortsättningsvis behöver studier uppmärksamma fler fokuseringar än bara grammatik. Fortsatt forskning behövs

också inom responsätt, eftersom de hittills framtagna förslagen till olika responsätt gäller förstaspråksskrivande. Responsätt är ännu inte väl beforskat, vare sig inom andraspråksskrivande eller inom förstaspråksskrivande.

Pedagogiska implikationer är att lärare behöver reflektera över vilket sätt de kan skapa en väl fungerande relation med de studerande. Även om de studerande är positiva till all respons behöver läraren vara lyhörd för sina studerandes individuella och eventuellt olika åsikter om respons i ett mångkulturellt klassrum. I egenskap av expert kan läraren i sin tur komma med motiveringar om varför just en viss typ av respons eller mångsidig respons kan vara värdefull och inte bara i fråga om grammatik. En sådan öppen dialog mellan lärare och studerande kan skapa förutsättningar för en ömsesidig förståelse och bidra till de studerandes språk- och skrivutveckling. Slutligen berör jag aspekter som specifikt avser nätbaserad undervisning. För att förebygga isolering och öka studiemotivationen behövs uppmuntrande respons som bibehåller och höjer motivationen. Med hänsyn till nätkontexten där de studerande behöver extra stöd på grund av höga krav på självständighet kan *Hänvisning till läromedel* vara särskilt viktig. Utöver skriftlig respons behöver flera typer av kommunikativa medier kombineras för att lärare ska kunna lära känna varje studerandes behov bättre i syfte att anpassa responsen individuellt och bidra till de studerandes utveckling mot självständig språkanvändning.

Bidraget i artikel 4, precis som i artikel 3, består av tillämpning och test av responsanalysmodellen, vilket därmed utgör ett empiriskt bidrag. Här har jag frågat nybörjare om deras uppfattningar om respons i relation till faktisk respons de fått under kursen. Ett tydligt empiriskt resultat är att betydelsen av *Språkliga strukturer* i lärarresponsen är större hos nybörjare jämfört med resultat från tidigare studier med mera avancerade språkanvändare. Trots ett relativt litet antal informanter är studien värdefull eftersom den visar att det går att genomföra studier med svar direkt från nybörjare, trots att de befinner sig i startfasen av sin språkutveckling. Bidraget är därmed att responsstudien är ett första steg med nybörjarfokus i svenska som andraspråk och att den ger viktig kunskap på området samtidigt som den kan vara en bas för fortsatt forskning.

7.2 Övergripande bidrag

7.2.1 Teoretiskt bidrag: Hermeneutik

Hermeneutiken har inte tillämpats tidigare inom responsforskning i andraspråksfältet. Det faktum att detta är en helt ny kontext för hermeneutisk analys

har inneburit att det var nödvändigt att identifiera vilka delar av hermeneutiken som är centrala för denna kontext. Jag kom fram till att begreppen *tolkning*, *förförståelse*, *förståelse*, *dialog*, *spiral* och *horisontsammansmältning* (jämför kapitel 3) är intressanta i andraspråkssammanhang. Vidare har hermeneutiken gett mig möjlighet att successivt fördjupa mig för att kunna skapa en ny förståelse av respons ur lärar- och studerandeperspektiv. Ett annat bidrag är en egen definition av respons baserad på hermeneutiken som bygger vidare på formativ feedback och tidigare forskning.

7.2.2 Metodiskt bidrag: Responsanalysmodell

Den modellutveckling som genomförts i avhandlingen har varit en pågående process i form av en hermeneutisk spiral. I avhandlingen bearbetas tre områden, först 1) hur den respons ser ut som analyserades i samband med själva utvecklandet av modellen i kappans kapitel 5, därefter 2) läraruppfattningar i artikel 3 och slutligen 3) studerandes uppfattningar i artikel 4. De nya kategorier som analyserats fram behöver undersökas vidare (jämför artikel 3 och kapitel 8).

7.2.3 Metodiskt bidrag: Rangordning

Rangordning tillämpas i de empiriska delarna av avhandlingen, dvs. tre olika studier i artikel 1, 3 och 4, och utgör studiens metodiska bidrag. I kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare använder jag rangordning tillsammans med den mera traditionella metoden Likertskala. Genom att kombinera de båda metoderna uppnås en metodkombination som hittills varit mycket ovanlig inom forskning om studerandes uppfattningar.

7.2.4 Empiriskt bidrag: Prioritering av grammatik

Det finns några empiriska bidrag i de enskilda artiklarna. Ett exempel är att respons på grammatik rangordnades högst av de studerande i studiens båda kontexter (jämför artikel 1 och 4). Lärarnas rangordning visade att lärare hade divergerande uppfattningar om grammatikens betydelse i responsarbetet, vilket tyder på att dess betydelse bör undersökas vidare.

8. Förslag på fortsatt forskning för utvecklandet av respons

Som jag konstaterat tidigare är respons en komplex del av undervisningen. Det går att nämna många aspekter som bidrar till komplexiteten, vilka kan undersökas separat utifrån olika teoretiska perspektiv. Jag vill dispositionsmässigt lyfta fram två områden som jag inte fokuserat på i avhandlingen men som kan behöva särskild uppmärksamhet i fortsatt forskning: *nätbaserad kontext* och *individuella skillnader*. Jag ger också förslag på angelägna aspekter för framtida forskning i två dimensioner: *responspraktik* och *uppfattningar*.

Inledningsvis konstaterade jag att avhandlingen inkluderar den nätbaserade undervisningskontexten. Baserat på min studie går det inte att svara direkt på vilken betydelse nätfokus har jämfört med empiri från ett fysiskt klassrum, eftersom detta inte har varit i fokus för studien. Ett förslag på fortsatt forskning är en ny studie med nätfokuserat perspektiv. Det behövs fler undersökningar som utforskar responsen i olika nybörjarkontexter, till exempel i heldistanskurser, där virtuella möten är integrerade med självständigt arbete och där lärare har möjlighet att virtuellt möta studerande ansikte mot ansikte, kommunicera och respondera synkront och asynkront. Nätkurser med virtuella möten jämfört med enbart asynkron kommunikation bör också undersökas ur både ett lärar- och ett studerandeperspektiv.

Tidigare forskning har lyft fram vikten av individuella skillnader mellan studerande. Jag har inte fokuserat min forskning på detta område i studien. Det är ett förslag att fortsatt forskning anlägger ett perspektiv som fokuserar på individuella skillnader med tanke på att dagens andraspråksstuderande är en mer heterogen grupp jämfört med tidigare.

I avhandlingens empiribaserade studier analyseras och tolkas tre områden i två olika undervisningskontexter. De tre områdena är a) lärares responspraktik, b) lärares uppfattningar om respons och c) studerandes uppfattningar om respons. Alla tre var viktiga att inkludera för att kunna bygga upp en helhetsbild av respektive kontext i min fortsatta forskning genom att väva samman avhandlingens resultat från dessa områden, med syftet att skapa en ny förståelse.

Nybörjarkontext har inte tidigare undersökts ur ett helhetsperspektiv och därför har min forskning potential att utveckla lärarresponsen i denna kontext. Resultat och tolkningar i avhandlingen bygger på småskaliga studier med få informanter och ger därför bara en preliminär bild av respons för nybörjare. Det finns således ett behov av att bredda och fördjupa framtida responsforskning med ett större antal deltagare. Eftersom nybörjarfokus saknas i tidigare studier, kan några slutsatser dras utifrån avhandlingen, huvudsakligen i form av förslag på fortsatt forskning, vilket diskuteras nedan.

8.1 Responspraktik

Det första området, lärares responspraktik, analyserades i kontexten med internationella studenter med hjälp av en tidigare modell som hade använts av Hyland (2001) avseende skrivande. Denna modell tillämpade jag även på uttalet avseende produkt, dvs. vad och hur mycket läraren uppmärksammar i sina kommentarer. Kategorier inom produkt med avseende på uttal var *Satsbetoning*, *Ordbetoning*, *Längd/Kvantitet*, *Vokaler*, *Konsonanter* och *Assimilation/Fonologiska processer*. Även om respons på uttalet har undersökts i en begränsad omfattning i avhandlingen, är det viktigt att lyfta fram att sådan respons *också* är respons på språklig korrekthet. Uttalet, som är en del i den kommunikativa färdigheten, har hittills inte undersökts i någon större omfattning. Precis som all språkinläring kräver uttal långsiktig träning och är högst individuellt. Hur individuell (skriftlig) respons på uttalet kan ges i en nätbaserad kontext, men även i ett fysiskt klassrum, framförallt i initiala stadier för nybörjare, bör undersökas vidare. Min forskning visar att det är viktigt att beakta uttalet.

Min responsanalysmodell i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare (jämför kappans kapitel 5) gäller skrivande och utvecklades under forskningsprojektet. De två stora huvudområdena i min modell, responsätt och responsfokus, analyserades med ett hermeneutiskt förhållningssätt som växte fram i en teoretisk studie i artikel 2 och som senare tillämpats. Tillämpningen av den hermeneutiska grundidén om sambandet mellan delar och helhet har möjliggjort att en nyanserad bild av lärares responspraktik har framträtt empiriskt genom analysmodellens underkategorier.

Modellen är enbart delvis testad eftersom den slutgiltiga helhetsinriktade tolkningen inte är klar, varför fortsatt forskning behövs. I min fortsatta forskning kommer jag att analysera hur mycket respons lärare gav i varje underkategori. En övergripande fråga för fortsatt forskning är hur modellen kan vidareutvecklas för undersökningar av nybörjarkontexter, men även avseende andra språkfärdighetsnivåer i svenska som andraspråk.

Responsanalysen visar på några nya underkategorier som inte har framträtt i tidigare forskning. De är viktiga att undersöka eftersom de kan vara praktiskt användbara. Nya kategorier inom responsätt i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare är *Specifik kritik*, *Artighet* och *Hänvisning till kursmål*.

Kritik är en kategori som inte har undersökts tillräckligt av tidigare forskning i en andraspråkskontext. En intressant fråga för vidare forskning är hur kritik kan definieras. Detta påpekade även en av lärarna i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare, när hon berättade att å ena sidan kan allt som saknas i en text tolkas som kritik men kan å andra sidan också uppfattas som information. Det saknas också en tvådimensionell uppdelning av kritik i specifik och allmän kritik. I min studie använde lärare specifik kritik. Det är dock viktigt att undersöka i framtiden om och hur allmän kritik förekommer i responspraktiken avseende svenska som andraspråk i en nybörjarkontext. Utifrån sina studenters erfarenheter konstaterade Ferris (2007) en dominans av kritik jämfört med uppmuntran och kallade studenternas berättelser för "horror stories" (s. 166). Mot denna bakgrund bör man undersöka hur försiktig man bör vara med att använda allmän kritik, eftersom den kan tolkas som kritik riktad direkt mot den egna personen.

Artighet som ett kontextuellt eller kulturellt koncept kan vara intressant för vidare forskning. Precis som med kritik och beröm, signalerar läraren med sina kommentarer inte bara sitt eget personliga förhållningssätt gentemot de studerande utan också vikten av att studerande lär sig och känner till normer för sociolingvistisk kompetens för att så småningom kunna använda och anpassa artighetsnormer till mottagaren. En lärare i studien säger att hennes artighetskommentarer fungerar som exempel på artighetsuttryck för studerande som kommer från olika kulturer. Hon menar även att artigheten underlättar kommunikationen. Artighetsteorier och -normer är ett intressant område för fortsatt forskning i responsområden.

Hänvisning till kursmål har inte varit en egen kategori i tidigare studier, vilket är en intressant iakttagelse. Denna kategori kan dock ses som en institutionell faktor, eftersom kursmålen är utarbetade av institutioner. Hur institutionella normer påverkar lärares respons kan vara ett viktigt område att undersöka.

Språklig korrekthet är indelad i fem underkategorier (*Grammatiska strukturer*, *Ordval*, *Stavning*, *Interpunktion* och *Språk generellt*) där *Interpunktion*

och *Språk generellt* är nya från empirin i avhandlingens kontext där studerande undervisas i svenska för invandrare. Det visade sig att *Stavning* omfattade en relativt stor andel av responsen inom *Språklig korrekthet* i kontexten med internationella studenter. Det vore önskvärt att ytterligare studera ovannämnda fem kategorier i en nybörjarkontext. Vissa specifika språkliga aspekter kan behöva extra uppmärksamhet. Exempelvis gäller detta graden av explicitet vid felrättning (jämför avsnitt 2.3.3). Forskningsfrågor kan vara om och vilken explicitetsgrad som används av lärare i nybörjarkontexten och hur nybörjare värderar dessa jämfört med lärare och mera avancerade studerande.

En fördel med skriftlig respons på skrivande är att den är en av de få möjligheter läraren har att kunna ta hänsyn till varje studerande som enskild individ. Läraren kan rikta responsen mot just de moment som individen behöver till skillnad från gruppundervisning i klassrummet. Eftersom undervisning oftast bedrivs i stora grupper, där det individnära är begränsat, är skriftlig respons således en av de få möjligheter som finns för individualisering. Lärares agerande i klassrummet bör samtidigt ha en koppling till olika studerandes bakgrund. Hur lärare redan i början av kursen kan få en bra bild av varje studerande för att kunna ge dem bästa möjliga respons och vilka resurser som behövs är viktiga frågor för framtida forskning. Detta gäller speciellt distanskurser där kommunikationsmöjligheter ansikte-mot-ansikte saknas och otillräckliga språkkunskaper hos nybörjare kan vara ett hinder.

8.2 Uppfattningar

8.2.1 Lärare

Den nyanserade bilden med flera underkategorier inom huvudområdena fokus och sätt har värderats av både studerande och lärare. Lärares uppfattningar är ett viktigt område, vilket också tidigare forskning funnit (se avsnitt 2.3.4) eftersom deras uppfattningar påverkar responspraktiken och även om och hur de studerande reagerar på respons. Lärares uppfattningar i studien bekräftar att responsarbete är en svår uppgift (jämför artikel 3). Tidigare studier är inte tillräckliga eftersom lärares uppfattningar är ett relativt nytt forskningsområde i andraspråkskontexten. Det behövs därför studier om de aspekter som påverkar valet av responsfokus och respons sätt. Vidare behövs det studier om vad lärare vet om sina studerandes värderingar och hur lärarnas värderingar överensstämmer med studerandes värderingar.

En intressant aspekt som kommer fram i avhandlingen är bakomliggande dilemman i lärares resonemang där de motiverade sina svar (jämför artikel 3). Dessa dilemman har uppstått mellan lärarnas önskade respons och deras begränsade möjligheter att ge en sådan respons på grund av tidsbrist och kommunikationsproblem. Även om intervjuerna gav en djupare förståelse av responsens komplexitet, finns det ett behov av vidare forskning. Exempelvis gäller detta studier av lärares uppfattningar både på djupet i olika kontexter och på bredden, dvs. med fler lärare.

Att formulera olika kommentarer kan kräva olika nivåer av ansträngning och extra tid. Exempelvis visade studien i artikel 3 att det är krävande att formulera specifika frågor. Tidigare forskning har påpekat att felrättning är en konkret handling som kan kräva en lägre grad av ansträngning. Det vore intressant med mer forskning på detta område.

8.2.2 Studerande

Resultatet avseende fokus visade, precis som i tidigare studier (jämför artikel 1 och 4), att de studerande allra mest uppskattade respons på *Språklig korrekthet*, framförallt *Grammatik*. Nybörjare har uppfattningen att respons på grammatik hjälper dem att utveckla språket. Vad som ligger bakom denna övertygelse och hur de värderar andra kategorier i relation till respons på språket behöver undersökas på ett djupare plan, exempelvis med intervjuer och enkäter med fler informanter i en nybörjarkontext. Som nämnts tidigare, visar min forskning att det går att genomföra enkätstudier med nybörjare trots att de ännu inte behärskar språket tillräckligt. Det behövs också studier som jämför uppfattningar mellan å ena sidan nybörjare och å andra sidan de studerande som har kommit längre i sin språkutveckling. Exempelvis kan man då undersöka hur de värderar direkt/specifik respons jämfört med indirekt/allmän respons. En ytterligare aspekt är att lärares syfte med kommentarer i form av frågor kan missuppfattas av studerande eftersom frågorna inte behöver signalera något direkt behov av handling. Detta är ytterligare en intressant aspekt för framtida forskning.

De studerande i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare svarade att de tillämpar responsen i nya texter. Att undersöka om och hur de studerande verkligen använder responsen på grammatik och även på andra fokuskategorier är ett annat förslag på fortsatt forskning.

9. Pedagogiska implikationer

Inledningsvis uppgav jag att jag betraktar respons som en speciell typ av kommunikation mellan lärare och studerande (jämför avsnitt 1.2.1). Hur lärare kan bli bättre i responsarbetet och hur responsen ska ges för att den ska gynna de studerandes språkutveckling är komplicerade frågor. De komplexitetsfaktorer som förekommer i responsarbetet har jag lyft fram speciellt (jämför avsnitt 2.5) och konstaterat att det finns “en myriad av aspekter” (Conrad & Goldstein 1999:174) som påverkar responspraktiken. På grund av komplexiteten är det svårt att ge några konkreta specifika råd om hur respons ska ges och vad lärare bör fokusera på, vilket också tidigare forskning har understrukit. Därför finns det i dag framförallt allmänna råd från erkända responsforskare som samtidigt är erfarna praktiker och därmed vana vid responsgivning. Nedan ger jag några förslag, baserade på tidigare studier och mina egna forskningsresultat, där forskning kan bidra med användbar kunskap till nytta för verksamma lärare och lärarstuderande.

9.1 Responsfokus

Responsanalysmodellen (kappans kapitel 5) har en pedagogisk potential för verksamma lärare och lärarstuderande. Kategorier inom responsfokus (*Innehåll, Organisation, Språklig korrekthet*) som är framtagna i tidigare internationell forskning avser mera avancerade skribenter, men som responsanalysen visade, uppträder dessa kategorier även i en nybörjarkontext. Utifrån de kategorier som trädde fram i analysen finns det några ledtrådar för praktiker som kan vara användbara i nybörjarklassrummet men även i andra kontexter.

För det första är det viktigt att lärare är medvetna om att det finns ett antal fokuskategorier som är möjliga att använda (se tabell 4), framförallt de som har framkommit i internationell forskning.

För det andra är det betydelsefullt att vara medveten om att responsen är högst situationsberoende. Beroende på vilken situation lärare befinner sig i kan fokuseringar ha olika betydelser för implementeringen i klassrummet. Det är inte lätt att veta vad det är som ska prioriteras i responsen. När läraren läser igenom en ny text kan det vara värdefullt att lägga bort pennan eller låta tangenterna vila och fundera över följande frågor: Hur stämmer skribentens intentioner överens med läsarens förståelse? Vad har skribenten lyckats med och vilka svårigheter har han eller hon? Varför har texten brister? Är dessa brister viktiga att ta upp utifrån var den studerande befinner sig i sin utveckling? Vad behöver fördjupas och vad är nästa steg? Oerfarna lärare kan i sina kommentarer börja med en hänvisning till de kursmål som är relevanta för den aktuella texten, dvs. att signalera vad det är som förväntas *i slutet av kursen* där kursen kan ses som ett delmål. Lärare kan också fundera över om de studerande förstår kommentarerna och kursmålen. Ett annat sätt kan vara att fokusera på de globala eller lokala aspekter som kanske nyligen gått igenom i undervisningen. Studien visade att nybörjare skriver olika typer av texter och kan behöva hjälp med innehållsliga och organisatoriska aspekter i skrivandet och inte enbart med språket. Kommentarer på olika typer av texter kan kräva olika fokuseringar.

För att lärare ska kunna öka sin responskompetens är det värdefullt att ta fram sin egen tidigare respons och analysera hur den ser ut. Med den i avhandlingen utvecklade modellen (kappans kapitel 5) som utgångspunkt kan läraren analysera vilka fokuseringar som finns med och vad som utelämnats. Naturligtvis behöver inte alla fokuseringar vara med utan frågan är varför läraren använder eller inte använder just dessa. Det kan också finnas andra fokuseringar som inte finns i modellen. Vidare kan lärare titta på vilka fokuseringar de använder regelbundet och som eventuellt bildar ett specifikt mönster. Finns det en variation i kommentarerna från text till text eller mellan de studerande? Utifrån dessa frågeställningar kan lärare identifiera lärdomar som de kan ta med sig till nästa responstillfälle.

I modellen finns fem underkategorier under *Språklig korrekthet* som tidigare forskning inte har uppmärksammat särskilt brett. Dessa underkategorier kan ha betydelse i nybörjarkontexter, eftersom vuxna nybörjare utvecklar språket intensivt under första stadiet. Respons är en viktig del i språkutvecklingen avseende *Grammatiska strukturer, Ordval, Stavning, Interpunktions* samt *Språk generellt*. Respons på språklig korrekthet är en av de centrala delarna i nybörjar-klassrummet och i andraspråksklassrummet generellt (jämför artikel 3) jämfört med undervisning i förstaspråket. Därför är kontinuerlig respons på språket en viktig del av undervisningen, särskilt för nybörjare, och bidrar till att de ska

kunna få *en bra grund* för sina fortsatta studier och undvika standardiserade fel i framtiden. Lärare kan reflektera över hur skriftlig respons kan anpassas till de studerandes behov och *readiness* för att kunna hjälpa dem att överbrygga de svårigheter de upplever i nuvarande utvecklingsstadium (jämför artikel 2). Här kan en lärare behöva en lättillgänglig resursbank för att kunna välja och hänvisa till specifikt läromedel för en viss studerande, exempelvis grammatikövningar. Som framgick av min studie kan det finnas en viss övervärdering av respons på grammatik, samtidigt som de studerande kan uppfatta andra aspekter såsom innehåll som mindre viktiga. Lärare kan stämma av med de studerande att de har förstått betydelsen av de olika kategorierna.

Ur ett pedagogiskt perspektiv behöver verksamma lärare och lärarstuderande vara medvetna om vilka uttalskategorier det finns och fästa större uppmärksamhet på responskategorier i uttal. Läraren som expert och lyssnare har en viktig roll, eftersom nybörjare inte alltid hör sina brister i uttalet och behöver professionell hjälp. Återigen vill jag betona att respons på uttal, enligt resultaten från artikel 1, bör ses som en integrerad självklar del i språkundervisningen. I distansundervisning kan skriftlig respons på uttal möjliggöras om läraren i förväg har diskuterat de aspekter som har betydelse för begriplighet och som bildar responskategorier i uttal, exempelvis längd och betoning. Vid respons på uttal och även skrivande kan det vara extra viktigt att de studerande förstår specifika begrepp som används i responsen.

9.2 Responssätt

Respons ges framförallt i form av beröm, kritik och förslag (jämför kappans kapitel 5). Det är viktigt att både peka på brister och styrkor och ge förslag på förbättringar. Det framkom att *Specifikt beröm* uppskattades i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare och att de studerande i kontexten med internationella studenter inte uppskattade *Allmänt beröm* (artikel 1 och 4). Detta visar att studerande vill veta exakt vilka framsteg de gjort, vilket kan öka motivationen enligt många forskare (t.ex. Dörnyei 1994, Lee 2008). Läraren kan också lätt gå tillbaka till sina tidigare skriftliga kommentarer för att kunna se skillnader i utvecklingen. Det kan vara extra värdefullt för de studerande att läraren tydligt pekar på brister som tidigare inte fungerat men som nu fungerar bra. Jag rekommenderar att lärare hittar åtminstone en positiv specifik aspekt i varje text så att inte de studerande tror att allt är dåligt, vilket lätt kan leda till frustration och besvikelse.

De studerande i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare ville ha *Specifik kritik* som talade om exakt vad som behövde för-

bättras. Enligt en lärare i den studie som presenteras i artikel 3, kan specifika kritiska kommentarer vara nödvändiga, eftersom de studerande annars skulle tolka bristen på kritik som att allting var bra.

Lärares sätt att ge respons påverkar de studerandes reaktioner (jämför avsnitt 2.3) och därigenom acceptansen av kommentarerna eller vägran att ta hänsyn till dem, vilket i sin tur påverkar lärandet. Därför är det viktigt att läraren vid sidan av fokusanalysen också tittar på, analyserar och reflekterar över hur sammanhanget mellan beröm-kritik, förslag och information ser ut i den respons de ger (jämför artikel 3). Som lärare måste vi hela tiden ha i åtanke att det finns en människa bakom varje text och under responsarbetet vara medvetna om vilken relation vi skapar till de studerande genom den roll vi signalerar. Frågor att tänka på kan vara: Är jag för kritisk eller berömmar jag ogrundat? Visar jag mig också som läsare och inte bara som lärare eller examinator? Finns det kommentarer som tyder på att responsen inte är lämplig och till och med skadlig? Hur visar jag engagemang och att jag på ett sympatiskt sätt har viljan att hjälpa de studerande?

Många lärare kanske tycker att tidsåtgången och arbetsbördan ökar ytterligare om de ska göra ovanstående reflektioner. Samtidigt behöver lärare tillfällen för reflektion och en vilja att införa nya aspekter i sina kommentarer. Som tidigare forskning och avhandlingens artikel 3 visat, och många lärare säkert upplevt, är respons en av de mest tidskrävande och svåra sysselsättningar som förekommer i språkundervisningen (jämför artikel 3). Genom reflektionstillfällen kan man både öka sin professionalitet och bli effektivare vid utformandet av sina kommentarer vad gäller tid, svårighetsgrad och arbetsomfattning. Jag vill uppmuntra varje lärare att undersöka sin respons eller att lärare tillsammans tänker igenom sitt nuvarande responsarbete för att förbättra responsstrategierna i sin egen och sina kollegors praktik, i sin aktuella kontext och helst i dialog med sina studerande. För att lärare ska kunna ge bra respons och öka sin responskompetens behöver de resurser, hjälpmedel och stöd.

9.3 Horisontsammansmältning – mot en ny gemensam förståelse

Varje lärare bör reflektera över om och hur ovanstående rekommendationer kan komma till nytta och hur de studerande kan implementera lärdomen från respons. Lärare vet att vuxenstuderande, också de som befinner sig på nybörjarnivå, är en heterogen grupp med olika bakgrund. För att kommunikationen mellan lärare och studerande inte ska bli ensidig är det av största vikt att lä-

raren inte enbart överlämnar sina kommentarer utan även för någon form av responsdialog, individuell eller i grupp, med de studerande.

Nybörjare kan behöva att särskilt göras uppmärksamma på innebörden av responsfokus och responsätt, eftersom dessa faktorer bildar den första grunden för implementering av respons i en lång och mödosam språkutvecklingsprocess. Det gäller inte bara om och vad i responsen som nybörjare lär sig och tillämpar. I tidig språkutveckling läggs grunderna för att de så småningom själva ska kunna granska sina egna och sina kamraters texter.

Det är viktigt att diskutera med de studerande vad de har för syn på responsfokus och responsätt i lärarkommentarer. Nybörjare kan vara extra känsliga vad gäller responsätt, eftersom de kan vara ovana i sin nya intensiva språkutvecklingssituation t.ex. i ett nytt land som de just börjat bekanta sig med. Läraren bör tydliggöra sin mening med respons, varför han eller hon ger respons på vissa aspekter och på ett visst sätt. För att studerande och lärare ska kunna förstå varandra behövs det en speciell typ av kommunikation i dialogform.

De studerandes svar i kontexten där studerande undervisas i svenska för invandrare visar att de tar responsen på allvar, något som tidigare forskning har bekräftat. De uppskattar respons och kan se det som ett inläringstillfälle och därför måste deras prioriteringar nogra beaktas. Detta betyder att de vanligtvis inte ignorerar kommentarer utan har viljan och avsikten att implementera dem i sitt språkbruk. Därför måste läraren ta de studerandes synpunkter på allvar.

Lärare och studerande behöver inte ha samma uppfattningar, men ett första steg, en responsdialog, skapar en förutsättning för en gemensam förståelse, meningsskapande och medvetenhet hos dem båda, åtminstone i vissa avseenden. Med andra ord handlar det idealt om *horisontsammansmältning*, något som människor enligt Gadamer (1986) bör sträva efter och som också inkluderar respons som kommunikation. Samförståelse mellan å ena sidan de studerande, deras uppfattningar och önskemål och å andra sidan läraren med dennes responspraktik kan enbart uppnås genom hermeneutisk dialog. En sådan dialog handlar om att lyssna till och sträva efter att förstå vad samtalspartnern säger och menar, inte ett ensidigt agerande där en av parterna tvingar på den andre sina synpunkter. I en öppen dialog kommer i idealfallet parterna fram till *nya* gemensamma åsikter. Baserat på Gadamer (2010 [1960]) ska en levande dialog präglas av ömsesidighet, respekt och jämlikhet.

10. Slutord

Under denna forskningsresa har jag lärt mig mycket om respons och hur viktig den är i språkklassrummet. Jag anser att responsen är en självklar och oundviklig del i lärararbetet, där lärare ständigt måste vara lyhörda och använda sin simultankapacitet och fingertoppskänsla vid valet av de bästa alternativen för sina kommentarer. Visst innebär responsarbetet en del utmaningar och det kräver ständig och djup reflektion samt engagemang för att öka skickligheten. Att ge bra respons är svårt men jag hoppas att avhandlingen kommer att hjälpa lärare att reflektera över hur de kan sätta de studerande i centrum.

Respons kan vara en av de viktigaste delarna i lärararbetet. Jag hoppas att respons, både skriftlig och muntlig, oavsett om den ges via nätet eller i ett fysiskt klassrum, ur ett andraspråksperspektiv och i språkklassrummet generellt kommer att förstärkas i utbildningen. Den bör bli en viktig del av lärararbetet och undervisningen för att lyfta responsens sociala, kognitiva och pedagogiska roll i de studerandes tidiga och senare språkutveckling. Jag uppmuntrar lärare att utforska och ta sig an utmaningar i responsarbetet med nybörjare och andra studerande.

Jag är också glad att det har varit möjligt att genomföra studier med nybörjare. Jag hoppas att denna avhandling kan vidga vyerna för alla språklärare.

Summary

Introduction

This compilation thesis explores written teacher feedback for adult beginners in Swedish as a second language. Research in teacher written feedback in second language learning has mostly been dedicated to the English-speaking world over the last 30 years, but in Swedish as a second language, teacher written feedback for adult beginners' writing has been an unexplored area. Furthermore, this thesis also fills a gap in international research because few existing studies have focused on teacher written feedback for beginner level students. There is an urgent need to investigate feedback in the beginner classroom context because the number of newly arrived second language learners to beginner classrooms has increased. Beginners need a good basic knowledge of language for their further development. Therefore, teachers need to know more specifically how to support these learners with different communication strategies such as feedback.

The thesis is based on two main theoretical concepts: feedback and the holistic perspective. It refers to what the teacher tends to and reacts to in the students' oral or written language production. My definition of *feedback* has been gradually developed during my doctoral studies and is based on previous research done in the second language, formative feedback in education science, theoretical approaches in L2 research as well as my own research.

The holistic perspective on feedback in the second language classroom is important because the language use that the teacher responds to is always a

complex phenomenon. The complexity occurs when an individual adjusts their language to different social situations and uses multiple communicative skills. The holistic perspective in this thesis incorporates not only different feedback aspects in writing but also pronunciation because feedback categories in pronunciation are also important for language accuracy. Moreover, an in-depth analysis of previous research showed that the holistic perspective is necessary in research on feedback in second language writing. The analysis also revealed that there are three different research areas necessary to include in one and the same context with the aim to get an overall picture of the respective context. These areas are 1) teachers' feedback practices 2) teachers' perceptions of feedback, and 3) student perceptions of feedback. The thesis includes two different web-based contexts. Context 1 concerns a communicative online course of Swedish for international students and deals with areas 1 and 3. Context 2 concerns a communicative online course in Swedish for immigrants (SFI) and covers all three areas.

Aims and research questions

The overall aim of this thesis is to describe, develop and interpret teacher written feedback for adult beginners in Swedish as a second language from a holistic perspective.

The thesis is based on the following research questions:

1. How can a holistic model be developed for analysis of teachers' feedback (response practice, teacher perceptions and student perceptions) in a beginners' context
 - a) on empirical basis?
 - b) on theoretical basis?
2. What types of comments do teachers use in their response practice for beginners and how can they be interpreted?
3. What are the teachers' perceptions of the feedback they have given to adult beginners?
4. What are the students' perceptions of the feedback they have received?

This thesis is based on five studies, one theoretical and four empirical, to answer the different research questions. Study 1 is a base for research questions 1a and 1b. Research question 1a is answered in study 3 and research question 1b is answered in study 2. Research question 2 is answered in study 1 and in study 3. Research question 3 is answered in study 4 and research question 4

is answered in study 5. The studies comprised in this thesis are listed below. Articles concerning study 1 and 2 are written in English while texts regarding study 3, 4 and 5 are written in Swedish.

Study 1: Jakobson, Liivi 2015. Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, pp. 51–71.

Study 2: Jakobson, Liivi 2018. Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 169, pp. 235–261.

Study 3: Utvecklandet av en responsanalysmodell (kappans kapitel 5) [‘Developing a model for analyzing teacher written feedback’]. (reported as chapter 5 in the compilation thesis)

Study 4: Jakobson, Liivi (forthcoming). Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk [‘Teachers’ perceptions of their feedback to beginners’ written texts in Swedish as a second language’]. *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 1/2019.

Study 5: Jakobson, Liivi (submitted). Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk [‘Adult beginner students’ perceptions of teacher written feedback on their writing in Swedish as a second language’].

Background and previous research

The first part of this chapter reviews the main relevant concepts, processes and components in formative feedback in educational sciences. The idea behind formative assessment is based on a shift from teaching to learning and includes three processes: the teacher provides information about the current state of knowledge (*feed back*), clarifies the goals, and shows how the learner can achieve the goals (*feed forward*). It is primarily *feed forward* that can contribute to the students’ knowledge development. Classroom dialogue is one strategy that enables the students to deepen their motivation for further learning. Furthermore, the teacher must make sure that the students understand and use the feedback in continued learning.

The second part provides a historical overview of research on teacher written feedback in second language learning contexts from the 1980s to today as a starting point for my own research. The review follows the chronological development and shows that there are shifts from product-orientation to process-orientation and that beginners as a research subject are missing. The review also shows that L1-research has strongly influenced the research of second language writing but that research on teacher feedback in L2 today is its own area. The three key areas that dominate today's feedback research are the following: teachers' feedback practices, teacher perceptions of feedback and student perceptions of feedback. Since research on written corrective feedback (WCF) is a dominant area of research today, I include it as the fourth area. Studies over time reveal several factors contributing to the complexity of feedback because of the wide range of variables that influence how feedback is given and received. Concerning the current research, there is a need for both breadth and depth in feedback studies and in specific contexts as well as between contexts (Goldstein 2016). In order to address the complexity and attempt to understand more deeply one specific context, it is important to elaborate feedback from the holistic perspective.

Theoretical framework

Hermeneutics is an overall theoretical framework in the present thesis, which enables one to explore the concept of teacher feedback from a holistic perspective. Philosophical hermeneutics in the twentieth century, mainly developed by Hans-Georg Gadamer (1900–2002), is an interpretative paradigm in the philosophy of science and includes concepts such as interpretation, understanding and dialogue. Through dialogue, it is possible to reach a negotiation between dialogue partners which Gadamer calls the 'fusion of horizons'. This not only forms a dialogue of negotiation but also creates a new context of meaning. Another basic idea in hermeneutics is the 'hermeneutic spiral' (originally 'circle') between the parts of understanding and the understanding of the whole as well as an ongoing movement between pre-understanding and understanding. The parts in the spiral cannot be understood when their relation to the whole has not been disclosed. The spiral illustrates a continuous process that never achieves any final understanding but every new pre-understanding creates a new understanding. Thus, a spiral is a way of creating new knowledge or, in other words, hermeneutics is open for unexpected results. Therefore, hermeneutics is particularly suitable for an unexplored area such as feedback in beginners' contexts in second language research. I construct my research journey

as a hermeneutical spiral from study 1 to study 5 where there is a movement between the parts and the whole and from each partial understanding to new understanding. The studies in the thesis will constitute a new pre-understanding of my future work.

The definition of *feedback* in the thesis

The definition of *feedback* in this thesis concerns a special type of communication, i.e. the hermeneutic dialogue, that occurs between the teacher and the student.

Research design and method

The research design is based on a successive progression during the research process. In the first context, the replication of a feedback analysis model (Hyland 2001) was elaborated for analyzing teacher feedback practices and students' perceptions regarding writing and pronunciation. Based on that, the second study presents and discusses the research gap regarding feedback in adult beginner-learner L2 contexts from a theoretical perspective and proposes a hermeneutic approach in the field of second language feedback research. Furthermore, a model is developed and is applied in two studies in the thesis: in study four and five. These studies investigated teachers' (study four) and students' (study five) perceptions and priorities of feedback.

Several methodologies are applied in order to make use of the advantages that each provide. The Likert-scale was used in order to evaluate attitudes. In order to establish attitudes concerning the importance of different feedback categories in relation to other feedback categories, the ideographic Reasoned Action Model (RAM) was used. This made it possible to establish a relation between categories and a more holistic view. The survey results were based on an operationalization procedure and the interview results were based on a "sensitizing" procedure for increased validity.

Summary of the studies

Study 1: Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish

Study 1 is the first stage of my research journey and the only one conducted in context 1. The study combines several subcategories in product with process-related subcategories based on a previously tested feedback analysis model (Hyland 2001) in an online second language learning course for adult beginners. What is more, this study explores new teacher feedback categories in pronunciation in the same context. The study also investigates the students' perceptions of feedback they received in the same context.

The findings reveal that the teacher gives most feedback on language accuracy in writing but also focuses on pronunciation, particularly concerning general praise and suggestions for improving the language learning process. The students rank feedback on language accuracy in writing as their first priority and pronunciation in second place. This indicates that the students feel that feedback on language accuracy, both in writing and pronunciation, are important for their language development. Unlike the teachers' relatively high degree of general praise, students value this category as the lowest. Possible underlying factors why the teacher focuses on language accuracy may be due to the student's low proficiency level. However, other aspects of writing such as content and organization also need attention because students need to learn all aspects of academic writing so that they can create meaningful texts. Further research is needed to determine and compare the extent of teacher feedback to product-related categories in different language levels as well as to investigate whether and how to suggest learning strategies in the classroom especially in online distance learning contexts. So far, as there is little research on written feedback on pronunciation, further research is needed in distance learning contexts as the number of online communicative language courses is increasing where the opportunities for oral feedback can be limited. What is more, pronunciation is one of the key components in language learning. The results from this study highlight that feedback on pronunciation was of great importance for adult beginners and, therefore, there is a strong need for further studies concerning teacher feedback in this area. An overall conclusion in this study is a recommendation to investigate different feedback categories for beginners from a holistic perspective since language and language development should not only be considered as single parts but also as a more complex whole.

The theoretical perspectives that can be used as a basis for investigations of teacher feedback are discussed in the next study.

Study 2: Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives

First, this non-empirical, conceptual study draws attention to the need for feedback research focusing on beginners' writing and language development, where the number of beginners in language classrooms has increased, mainly due to the increase in the number of refugees. Migrants often need to start learning the language of the new country from the start. However, the beginners' perspective has not been the focus of international feedback studies, while written feedback on more advanced levels has been explored for a longer time and more systematically. Second, complicated definition problems with the concepts 'beginners' and 'proficiency level' in writing context are discussed. The study also highlights the importance of feedback especially for beginners. Furthermore, previous studies on teacher feedback on writing separate from a cognitive and socio-cultural perspective are presented and discussed. I argue that previous research in adult beginners' context are located within the cognitive perspective and limited to effect studies. Concerning the interpretative research approach, there are a few studies concerning oral feedback within a sociocultural perspective and studies focusing on written feedback are still in a developmental stage. In addition, I analyze three key concepts (proficiency level, readiness and feedback) that are related to my research project and occur in both processability theory and sociocultural theory. The question is whether these two theories can inform each other when the above-mentioned core concepts have different meanings. Ontological and epistemological analyses show that processability theory has a clear ontological position but is limited to mental cognitive processes. The ontology of sociocultural theory is hidden. Therefore, I argue that there is an alternative, hermeneutics, in the interpretative field of theoretical perspectives that can provide an alternative to the dominant cognitive ontology. Hermeneutics has a distinct ontological position within the interpretative field and has potential to be adapted to second language research. Furthermore, research has shown that teachers give feedback concerning a wide range of aspects, both text-specific and interpersonal, and it is therefore important to interpret these from a holistic perspective, which is possible in hermeneutics. It may be possible to create a holistic model by including parts of three broad areas: the manner (How the comments are given), the focus (What the teacher tends to), and feedback on language accuracy (WCF).

Hermeneutics inspired the development of a new feedback model which is applied in context 2 and includes 3 studies, which are presented below.

Study 3: Utvecklandet av en responsanalysmodell för undersökning av lärares responspraktik och för enkätdesign (presenterat i kappans kapitel 5) [‘Developing a model for analyzing teacher written feedback practices and for the design of the questionnaire’] (reported as chapter 5 in the compilation thesis)

The purpose of this study is to answer the question: How can a feedback analysis model be developed for analyzing teacher feedback practices for beginners from a holistic perspective? To investigate feedback from the holistic perspective, I first developed a model for analyzing teacher written feedback. The data was collected from a communicative online course in Swedish for immigrants (SFI) at a beginner level and was provided by an educational company. All communication between teachers (n=3) and students (n=39) took place in a learning management system (LMS) without any physical meetings. The analysis of this study dealt with teacher feedback on 60 texts from 12 of the students, working out at five texts per teacher. The model for analyzing the teachers’ verbal comments was partly based on previous models but were further developed with new feedback categories. Previous feedback analysis models of written teacher feedback on writing have concerned English as a second language and students at more advanced language proficiency levels in university environments. Unlike previous studies in L2-contexts and based on Straub (1996), in this study, the focus, i.e. what the teachers focus on in comments is separated from manners, i.e. how the teachers communicate with the students.

The feedback analysis model was further tested and applied in a questionnaire used in study 4 and 5. These studies combined are the further application of the model that was developed with a hermeneutical design; the parts that form the whole in the teacher feedback which were generated from teacher feedback practice in study 3, in study 4 from the teachers’ perspective, and in study 5 from the students’ perspective.

Study 4: Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk [‘Teachers’ perceptions of their feedback to beginners’ written texts in Swedish as a second language’]

The study’s frame of reference is based on international research and discusses the importance of the typical subcategories’ content, organization and language accuracy in the main category focus. Concerning manner, there are few previous studies on feedback (praise, criticism and suggestions) that have examined teachers’ perceptions in depth in second language contexts. The study examined the teachers’ (the same teachers as in study 3) prioritizations and beliefs regarding their focus and manner of feedback. Qualitative data were

collected during individual interviews with the teachers in combination with written questionnaires. The questionnaire consisted of a Likert scale where the teachers evaluated the categories with example comments they had given. Thereafter, the teachers compared and ranked the relation between the same categories. While filling in the answers to the questionnaire the teachers were asked to think aloud and reflect specifically as to “why” they were choosing their answer. The teachers evaluated almost all focus categories as important on the Likert scale. In terms of ranking, there were discrepancies and variations between the teachers about their preferences about focus and manner. This indicates that the teachers chose different ways to handle the problem with the complexity of feedback.

Study 5: Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk. [‘Adult beginner students’ perceptions of teacher written feedback on writing in Swedish as a second language’]

This study applies the feedback analysis model in the same way as in study 4 but from a students’ perspective. Previous research on student perceptions of teacher feedback has been carried out since the 1980s in English-speaking university environment, and refers almost exclusively to non-beginners. Previous studies have asked students how they have valued focus categories, especially with regard to language accuracy. Unlike focuses, manners have been addressed to a lesser extent in first and second language contexts. The material was collected from the same course as described in study 3 and 22 students (11 beginners) evaluated feedback they had received from their teachers. A questionnaire, replicated and adapted from the questionnaire in study 4 contained both Likert scales and ranking, as well as an opportunity to write individual comments. Data from questionnaires showed that the students generally valued all feedback manners, but clearly preferred specific praise and specific criticism. Concerning focus, a large majority of students chose grammatical structures as their first priority, while content and spelling were seen as less important. I conclude that the students not only pay attention to teacher feedback but also find it valuable. It is suggested that there is a need to create an open teacher-student dialogue from which each participant can orient himself/herself towards mutual understanding.

Suggestions for further research

As mentioned before, feedback is a complex area in language instruction. There are many aspects that contribute to its complexity and can be explored separately from different theoretical perspectives in further research. Adult beginner-learner contexts have not previously been examined from a holistic perspective, and therefore, there is potential to develop teacher feedback with this perspective. Furthermore, the results and interpretations in the thesis are based on small-scale studies with few participants and, therefore, only give tentative results. Thus, there is a need to both broaden and deepen future feedback research with a larger number of participants. Despite that, some conclusions can be drawn from the thesis, mainly in the form of proposals for further research. The first suggestion addresses the question how individual written feedback on pronunciation and writing can be given in a web-based context, but also in a physical classroom, especially in the initial stages of language learning. Another suggestion concerns how the feedback model can be further developed for investigations of beginners' texts, but also regarding other language proficiency levels from a holistic perspective. Further to this, it is important to investigate factors that influence teachers in their choices of feedback both in focus and in manner and if and how the students use feedback.

Pedagogical implications

It is difficult to provide concrete specific advice due to the complexity of feedback. Despite this, confirmed in the findings of previous studies and my own research, some implications can be made that can contribute to improvement in current teacher feedback practices. First, it is important to be aware of feedback as a crucial, context-dependent part of instruction. More precisely, even if teachers are aware of a number of focus categories, not all focuses may be relevant to implement in all classrooms, texts, or students. Second, it is a good idea that the teachers take time to reflection on their own feedback. The teachers can reflect on, for example, the aim behind particular comments, if there is any pattern or variation in one specific text or between different texts. Based on these issues, teachers can find and develop ideas for future feedback.

The results show that the students appreciated specific praise in context 2 and that the students in context 1 did not value general praise. This shows that students want to know exactly what kind of progress they have made, which may increase their motivation. The teachers' manner of giving feedback influ-

ences student reactions on teacher' s feedback and thus, the acceptance or refusal of comments may, in turn, affect language development.

Students are a heterogeneous group with different backgrounds. In order for communication between teachers and students not to be one-sided, it is essential that the teachers open up a special kind of dialogue with the students about feedback. Teachers and students do not need to have the same perceptions, but as a first step, a dialogue creates the prerequisite for a common understanding, meaningfulness and awareness. Understanding of the students' perceptions and wishes, on the one hand, and the teachers' feedback practices, on the other hand, can be achieved through the hermeneutic dialogue. Such a dialogue is about listening carefully and striving to understand what the partner says and means and is not a one-sided act in which one of the parties forces the other's views. In such an open dialogue, ideally, new common views can be established.

Litteraturlista

- Abrahamsson, Niclas 2009. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, Niclas & Emanuel Bylund 2012. Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I: Axelsson, Monica, Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*, s. 153–246. (Vetenskapsrådets rapportserie 5.) Stockholm: Vetenskapsrådet. <www.vetenskapsradet.se>. Hämtat 2 november 2017.
- Abrahamsson, Niclas & Kenneth Hyltenstam 2004. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 221–258.
- Ajzen, Icek 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, s. 179–211.
- Ajzen, Icek & Martin Fishbein 2000. Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11, s. 1–33.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldbberg 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Kaj Sköldbberg 2008. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Barcelos, Ana Maria & Paula Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39, s. 281–289.
- Barnard, Roger & Anne Burns 2012. *Researching language teacher cognition and practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baron, Naomi S. 2001. *Alphabet to E-mail: How Written English Evolved and Where It's Heading*. New York: Routledge.

- Bernstein, Richard J. 1987. *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Best, Karen 2011. Transformation through research-based reflection: A self-study of written feedback practice. *TESOL Journal*, 2, s. 492–509.
- Bitchener, John 2008. Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 17, s. 102–118.
- Bitchener, John 2016. To what extent has the published written CF research aided our understanding of its potential for L2 development? *ITL – Journal of Applied Linguistics*, 167, s. 111–131.
- Bitchener, John & Dana Ferris 2012. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, John & Ute Knoch 2008. The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, s. 409–431.
- Bitchener, John & Neomy Storch 2016. *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Black, Paul & Dylan Wiliam 1998. *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, Paul & Dylan Wiliam 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, Evaluation and Accountability*, 21, s. 5–31.
- Black, Paul & Dylan Wiliam 2010. A Pleasant Surprise. *Kappan Classic*, 92, s. 47–48.
- Black, Paul & Dylan Wiliam 2012. Developing a theory of formative assessment. I: Gardner, John (red.), *Assessment and learning*. London: Sage, s. 206–229.
- Black, Paul & Dylan Wiliam 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, s. 1–25.
- Black, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall & Dylan Wiliam 2003. *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Blake, Robert J. 2008. *Brave new digital classroom. Technology and foreign language learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Borg, Simon 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, s. 81–109.
- Borg, Simon 2015. Researching teachers' beliefs. I: Paltridge, Brian & Aek Phakiti (red.), *Research methods in applied linguistics*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing, s. 487–504.

- Brannon, Lil & Cy H. Knoblauch 1982. On students' rights to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication*, 33, s.157–166.
- Brookhart, Susan 2004. Assessment theory for collage classrooms. *New directions for teaching and learning*, 100, s. 5–14.
- Burns, Anne 1996. Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. I: Freeman, Donald & Jack C. Richards (red.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 154–169.
- Burrell, Gibson & Gareth Morgan 2015. *Sociological paradigms and organisational analysis. Elements of the sociology of corporate life*. 13 uppl. Farnham, UK: Ashgate. Publishing Limited.
- Cohen, Andrew 1991. Feedback on writing. The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, s. 133–159.
- Cohen, Andrew & Marilda Cavalcanti 1990. Feedback on written compositions: Teacher and student verbal reports. I: Kroll, Barbara (red.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 155–177.
- Cohen, Louise, Lawrence Manion & Keith Morrisson 2011. *Research methods in education*. 7 uppl. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Conrad, Susan M. & Lynn Goldstein 1999. ESL student revision after teacher-written comments: Text, contexts, and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8, s. 147–180.
- Connor, Ulla 1996. *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbin, Juliet & Anselm Strauss 1990. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, s. 3–21.
- Corder, Stephen P. 1967. The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, s. 161–170.
- Davey, Nicholas 2017. Education and the formative power of hermeneutic practice. *Journal of Applied Hermeneutics*, 28, s. 1–14.
- Denscombe, Martyn 2010. *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Derrick, Jay & Kathryn Ecclestone 2006. *Formative assessment in adult literacy, language and numeracy programmes: A literature review for the OECD*. University of Nottingham: Centre for Learning Teaching and Assessment Through Lifecourse.
- Diab, Rula 2005. Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23, s. 28–43.

- Duff, Patricia 2006. Beyond generalizability: contextualization, complexity, and credibility in applied linguistics research. I: Chalhoub-Deville, Micheline, Carol. A. Chapelle & Patricia Duff (red.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, s. 65–95.
- Dörnyei, Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, s. 273–284.
- Dörnyei, Zoltán 2016. *Research methods in applied linguistics*. 4 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Eisenstein Ebsworth, Miriam 2014. The many faces of feedback on writing. A historical perspective. *Writing & pedagogy*, 6, s. 195–221.
- Ejlertsson, Göran 1996. *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbow, Peter 1973. *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Elbow, Peter 1981. *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford: Oxford University Press.
- Elbow, Peter 1999. Options for responding to student writing. I: Straub, Richard (red.), *A sourcebook for responding to student writing*. Creskill, NJ: Hampton Press, s. 197–202.
- Ellis, Rod 2012. *Language teaching research & language pedagogy*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Elola, Idoia & Ana Oskoz 2016. Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign language annals*, 49, s. 58–74.
- Evans, Carol 2012. Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83, 1, s. 70–120.
- Fathman, Ann & Elizabeth Whalley 1990. Teacher response to student writing: Focus on form versus content. I: Kroll, Barbara (red.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 178–190.
- Ferris, Dana 1994. Rhetorical strategies in student persuasive writing: Differences between native and non-native speakers. *Research in the Teaching of English*, 28, s. 45–65.
- Ferris, Dana 1995. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, s. 33–53.
- Ferris, Dana 1997. The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, s. 315–339.
- Ferris, Dana 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, s. 1–11.
- Ferris, Dana 2002. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Ferris, Dana 2003. *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah: Routledge.
- Ferris, Dana 2004. The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where we are, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, s. 49–62.
- Ferris, Dana 2007. Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of second language writing*, 16, s. 165–193.
- Ferris, Dana 2009. *Teaching college writing to diverse student populations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana 2012. Technology & corrective feedback for L2 writers: Principles, practices, & problems. I: Kessler, Greg, Ana Oskoz & Idoia Elola (red.), *Technology across writing contexts and tasks*. San Marcos, TX: CALICO Press, s. 7–29.
- Ferris, Dana 2013. What L2 writing means to me: Texts, writers, contexts. *Journal of Second Language Writing*, 22, s. 428–429.
- Ferris, Dana 2014. Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, s. 6–23.
- Ferris, Dana 2016. L2 writers in higher education. I: Manchón, Rosa M. & Paul Kei Matsuda (red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, s. 141–160.
- Ferris, Dana & John Hedcock 1998. *Teaching ESL composition: Purpose, process, & practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, Dana, Jeffrey Brown, Hsiang Liu & Maria E. Stine 2011. Responding to L2 students in college writing classes: Teacher perspectives. *TESOL Quarterly*, 45, s. 207–234.
- Ferris, Dana, Hsiang Liu & Brigitte Rabie 2011. “The job of teaching writing”: Teacher views of responding to student writing. *Writing and Pedagogy*, 3, s. 39–77.
- Ferris, Dana, Susan Pezone, Cathy R. Tade & Sharee Tinti 1997. Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing*, 6, s. 155–182.
- Fishbein, Martin & Icek Ajzen 1975. *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison–Wesley.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, s. 285–300.
- Firth, Alan & Johannes Wagner 2007. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, 91, s. 800–819.
- Flower, Linda & John Hayes 1981. A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, s. 365–387.

- From, Jörgen & Carina Holmgren 2000. Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk Pedagogik*, 20, s. 219–229.
- Gadamer, Hans-Georg 1986. *Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, Hans-Georg 1997. *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg 2010 [1960]. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goldstein, Lynn 2004. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, s. 63–80.
- Goldstein, Lynn 2008. *Teacher written commentary in second language classrooms*. 4 uppl. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Goldstein, Lynn 2010. Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. I: Hyland, Ken & Fiona Hyland (red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press, s. 185–205.
- Goldstein, Lynn 2016. Making use of teacher written feedback. I: Manchón, Rosa M. & Paul Kei Matsuda (red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, s. 407–430.
- Guénette, Danielle 2007. Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second Language Writing*, 16, s. 40–53.
- Hairston, Maxine 1986. On Not Being a Composition Slave. I: Bridges, Charles W. (red.), *Training the new teacher of college composition*. Urbana IL: NCTE, s. 117–124.
- Harlen, Wynne 2012. On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. I: Gardner, John (red.), *Assessment and Learning*. 2 uppl. London: Sage, s. 87–102.
- Hartshorn, K. James, Norman Evans & Emely Allen Tuioti 2014. Influences on teachers' corrective feedback choices in second language writing. *Writing & pedagogy*, 6, s. 251–282.
- Hartshorn K. James & Norman Evans 2015. The journal of response to writing: A response to a professional need. *Journal of Response to Writing*, 1, s. 11–18.
- Hattie, John & Helen Timperley 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81–122.
- Hedgcock, John & Natalie Lefkowitz 1994. Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3, s. 141–163.
- Hendrickson, James M. 1980. The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64, s. 216–221.

- Hillocks, George J. 1987. Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44, s. 71–82.
- Hirsh, Åsa & Viveca Lindberg 2015. *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hyland, Fiona 1998. The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of second language writing*, 7, s. 255–286.
- Hyland, Fiona 2001. Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16, s. 233–247.
- Hyland, Fiona & Ken Hyland 2001. Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, s. 185–212.
- Hyland, Ken 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, Ken & Fiona Hyland 2010. Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting teacher written feedback. I: Hyland, Ken & Fiona Hyland (red.), *Feedback in second language writing. Contexts and issues*. 2 uppl. New York: Cambridge University Press, s. 206–224.
- Irons, Alastair 2008. *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. New York: Routledge.
- Jaccard, James 2012. The reasoned action model: Directions for future research. *AAPSS*, 640, s. 58–80.
- Jakobson, Liivi 2015. Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, s. 51–71.
- Jakobson, Liivi 2018a. Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169, s. 235–261.
- Jakobson, Liivi 2018b. Review of John Bitchener & Neomy Storch (2016), *Written corrective feedback for L2 development*. *Australian Review of Applied Linguistics*, 41, s. 117–120.
- Jakobson, Liivi 2018c. Testing a new teacher feedback model applied on adult beginners' writing in a second language. SeLTAME, Tbilisi, Georgia. Konferensbidrag.
- Jakobson, Liivi 2018d. Teacher written feedback to adult beginners in a web-based second language context: Teacher performance, teacher beliefs, and student preferences. SLPC, Victoria, Canada. Konferensbidrag.

- Jakobson, Liivi (under utgivning). Lärares uppfattningar om responsfokus och respons sätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* nr 1/2019.
- Jakobson, Liivi (inskickad). Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk.
- Johnson, Keith 1988. Mistake correction. *ELT Journal*, 42, s. 89–101.
- Jones, Jane & Dylan Wiliam 2008. *Modern Foreign Languages inside the black box. Assessment for learning in the modern foreign languages classroom*. King's College London: GL Assessment.
- Kaplan, Robert B. 1986. Culture and the written language. I: Valdes, Joyce M. (red.), *Culture Bound: Bridging the Culture Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 8–19.
- Kluger, Avraham N. & Angelo DeNisi 1996. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119, s. 254–284.
- Knoblauch, Cy H. & Lil Brannon 1981. Teacher commentary on student writing: The state of the art. *Freshman English News*, 10, s. 1–4.
- Krashen, Stephen 1982. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kvale, Steinar 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Leahy, Siobhan, Christine Lyon, Marnie Thompson & Dylan Wiliam 2005. Classroom assessment: minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63, s. 18–24.
- Lee, Jeff, David Buckland & Glenis Shaw 1998. *The Invisible Child*. London: CILT.
- Lee, Icy 2005. Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22, s. 1–16.
- Lee, Icy 2008. Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, s. 69–85.
- Lee, Icy 2009. Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63, s. 13–22.
- Lee, Icy 2011. Working smarter, not working harder: Re-visiting teacher feedback in the L2 writing classroom. *Canadian Modern Language Review*, 67, s. 377–399.
- Lee, Icy 2014. Feedback in writing: Issues and challenges. *Assessing Writing*, 19, s. 1–5.

- Leki, Ilona 1990. Coaching from the margins: Issues in written response. I: Kroll, Barbara (red.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 57–68.
- Leki, Ilona 2006. Negotiating socioacademic relations: English learners' reception by and reaction to college faculty. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, s. 136–152.
- Lightbrown, Patsy & Nina Spada 2011. *How Languages are Learned*. 3 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Lincoln, Yvonna S. & Egon Guba 1985. *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Long, Michael 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. I: de Bot, Kees, Ralph Ginsberg & Claire Kramsch (red.), *Foreign language research in cross cultural perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, s. 39–52.
- Lunsford, Ronald F. & Richard Straub 2006. Twelve readers reading: A survey of contemporary teachers' commenting strategies. I: Straub, Richard (red.), *Key works on teacher response*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann, s. 159–189.
- Maxwell, Joseph A. 1992. Understanding the validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, s. 279–300.
- Meskill, Carla 2010. Moment-by-moment formative assessment of second language development. I: Andrade, Heidi L. & Gregory J. Cizek (red.), *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge, s. 198–211.
- Mercer, Sarah 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39, s. 335–346.
- Montgomery, Julie L. & Wendy Baker 2007. Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, s. 82–99.
- Moss, Pamela, Brian G. Girard & Laura C. Haniford 2006. Validity in educational research. *Review of research in education*. 30, s. 109–162.
- Moxley, Joseph M. 1989. Responding to student writing: Goals, methods, alternatives. *Freshman English News*, 17, s. 9–10.
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Nancy L. Leech 2007. Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, s. 233–249.
- Patthey-Chavez, Genevieve & Dana Ferris 1997. Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the teaching of English*, 31, s. 51–90.
- Patton, Michael Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice : the definitive text of qualitative inquiry frameworks and options*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Politzer-Ahles, Stephen, Jeffrey J. Holliday, Teresa Girolamo, Maria Spychalska, & Kelly Harper Berkson 2016. Is linguistic injustice a myth? A response to Hyland (2016). *Journal of Second Language Writing*, 34, 3–8.
- Radnitzky, Gerard 1970. *Contemporary schools of metascience: Anglo-saxon-schools of metascience, continental schools of metascience*. 2 uppl. Göteborg: Akademiförlaget.
- Ramaprasad, Arka Gud 1983. On the definition of feedback. *Behavioural Science* 28, s. 4–13.
- Révész, Andrea 2015. Coding second language data validly and reliably. I: Mackey, Alison & Susan M. Gass (red.), *Research methods in second language acquisition*. Malden: Wiley-Blackwell, s. 203–221.
- Sadler, D. Royce 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science* 18, s. 119–144.
- Samuda, Virginia & Martin Bygate 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Santos, Terry 1988. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69–90.
- SAOL= *Svenska Akademiens Ordlista*. <<https://svenska.se>>. Hämtat 11 oktober 2018.
- Saville-Troike, Muriel 2009. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleppegrell, Mary 2004. *The language of schooling*. London: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, Richard 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. I: Wolfson, Nessa & Elliot Judd (red.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 137–174.
- Schmidt, Richard 2001. Attention. I: Robinson, Peter (red.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 3–32.
- Schulz, Renate 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA: Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, s. 244–258.
- Séror, Jérémie 2009. Institutional forces and L2 writing feedback in higher education. *The Canadian Modern Language Review*, 66, s. 203–232.
- Shute, Valerie J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, s. 153–189.
- Silva, Tony 1988. Comments on Vivian Zamel's "Recent research on writing pedagogy." *TESOL Quarterly*, 22, s. 517–519.
- Silva, Tony 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, s. 657–677.

- Silva, Tony 1997. On the Ethical Treatment of ESL Writers. *TESOL Quarterly*, 31, s. 359–363.
- Silva, Tony 1998. Comments on Vivian Zamel's "Recent research on writing pedagogy". *TESOL Quarterly*, 22, s. 517–520.
- Silva, Tony 2016. An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. I: Manchón, Rosa M. & Paul Kei Matsuda (red.), *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter, s. 19–44.
- Skolverket 2007. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2016. *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Sommers, Nancy 1982. Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, s. 148–156.
- Sperling, Melanie & Sarah Freedman 1987. A good girl writes like a good girl: Written responses to student writing. *Written Communication*, 4, s. 343–369.
- Storch, Neomy & Joanna Tapper 2000. The focus of teacher and student concerns in discipline-specific writing by university students. *Higher Education Research & Development*, 19, s. 337–355.
- Straub, Richard 1996. The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47, s. 223–251.
- Straub, Richard 1997. Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31, s. 91–119.
- Straub, Richard 1999. *A sourcebook for responding to student writing*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Straub, Richard 2000a. *The practice of response: Strategies for commenting on student writing*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Straub, Richard 2000b. The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7, s. 23–55.
- Straub, Richard & Ronald F. Lunsford 1995. *Twelve readers readings: Responding to college student writing (Written Language)*. New York: Hampton Press.
- Strauss, Anselm L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm. L. & Juliet Corbin 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 2 uppl. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sugita, Yoshihito 2006. The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60, s. 34–41.

- Sutton, Robbie M., Matthew J. Hornsey & Karen M. Douglas 2012. Feedback: Conclusions. I: Sutton, Robbie M., Matthew J. Hornsey & Karen M. Douglas (red.), *Feedback. The communication of praise, criticism, and advice*. New York: Peter Lang, s. 325–344.
- Svensson, Patrik 2008. *Språkutbildning i en digital värld. Informationsteknik, kommunikation och lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Swain, Merrill 1993. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, s. 158–164.
- Tardy, Christine 2006. Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, s. 79–101.
- Tardy, Christine & Erin Whittig 2017. On the Ethical Treatment of EAL Writers: An Update. *TESOL Quarterly*, 51, s. 920–930.
- Thompson, Marnie & Dylan Wiliam 2007. Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling up School Reforms (AERA conference). <dylanwiliam.net>, Papers 04–12. Hämtat 20 februari 2012.
- Treglia, Maria 2006. A study of teacher-written commentary in relation to student revisions and perceptions in college writing classes. (Unpublished PhD dissertation). New York University.
- Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Truscott, John 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, s. 327–369.
- Truscott, John 1999. The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, s. 111–122.
- Truscott, John 2004. Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, s. 337–343.
- Truscott, John 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, s. 255–272.
- Truscott, John 2009. Arguments and appearances: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 18, s. 59–60.
- Tsai, Wei-Ding 2011. Die ontologische Wende der Hermeneutik. Heidegger und Gadamer. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität. München. <<https://edoc.ub.uni-muenchen.de>>. Hämtat 10 mars 2018.
- Vetenskapsrådet 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>. Hämtat 10 oktober 2015.
- White, Cynthia 2003. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wiliam, Dylan 2010. An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I: Andrade, Heidi L. & Gregory J. Cizek (red.), *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge, s. 18–40.
- Wiliam, Dylan 2011a. What is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, s. 3–14.
- Wiliam, Dylan 2011b. Formative assessment: definitions and relationships. Paper presented in an Annual meeting of the American Educational Research Association: New Orleans, LA. <www.dylanwiliam.net>. Hämtat 20 februari 2012.
- Wiliam, Dylan 2013. Assessment: The bridge between teaching and learning. *Voices from the Middle*, 21, s.15–20.
- Wiliam, Dylan 2018. Formative assessment: Confusions/clarifications/prospects for consensus, Oxford, UK. Presentation. <<http://www.dylanwiliam.org>>. Hämtat 4 maj 2018.
- Wiliam, Dylan & Marnie Thompson 2007. Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I: Dwyer, Carol A. (red.), *The future of assessment: shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 53–82.
- Zamel, Vivian 1982. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, s. 195–209.
- Zamel, Vivian 1985. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, s. 79–102.
- Ödman, Per-Johan 2017. *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ingående artiklar

Jakobson, Liivi (2015). Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9, s. 51–71.

Jakobson, Liivi (2018a). Teacher written feedback on adult beginners' writing in a second language: Research gaps and theoretical perspectives. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169, 235–261.

Jakobson, Liivi (under utgivning). Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk. Kommer i: *Nordand – Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* nr 1/2019.

Jakobson, Liivi (inskickad). *Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk.*

Bilaga 1. Responsanalysmodeller och relevanta kategorier som använts

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studie	Ferries m.fl. 1997	Ferris 1997	Conrad & Goldstein 1999	Hyland 2001	Hyland & Hyland 2001	Sugita 2006	Ferris 2007	Treglia 2006	Hyland & Hyland 2010	Elola & Oskoz 2016
Antalet lärare vars respons analyserats	1	1	1 lärare-forskare	4	2	1 lärare-forskare	-	2	2	1
Responskategorier										
Aim or intent of the comment: Ask for information	X									
Aim or intent of the comment: Make suggestion/request	X									
Aim or intent of the comment: Give information	X									
Linguistic features of the comment: Question	X		X			X		X		
Linguistic features of the comment: Statement/Exclamation	X		X			X		X		
Linguistic features of the comment: Imperative	X		X			X		X		
Ask for information/Question		X					X			
Make a request/question		X								
Make a request/statement		X								
Make a request/imperative		X								
Give information/question		X					X			
Give information/statement		X					X			
Request								X		
Make a positive comment/statement or exclamation Encouragement (Hyland 2001) Praise (Elola & Oskoz 2016; Hyland & Hyland 2001)	X	X		X	X		X	X	X	X
Make a grammar/mechanics comment/question, statement or imperative		X					X			
Content				X						X

Organisation, Organisation/Structure(Elola & Oskoz 2016)				X						X
Language accuracy/form	X			X				X	X	X
Presentation				X						
Reinforcement of learning material				X						
Suggesting learning strategies				X						
Direction/Question							X			
Direction/Statement							X			
Direction/Imperative							X			X
Suggestions					X			X	X	X
Statements										X
Questions										X
Disagreement										X
Information/criticism								X		
Criticism					X				X	
Clarification								X		
Ideas								X	X	
Academic language								X	X	
Process									X	
Personal note								X		
General								X	X	
Two word								X		
One word								X		

Bilaga 2. Exempel på lärarrespons utan rättning i den studerandes text

Svar från studerande:

[Redacted student response]

Kommentar från lärare:

Målet med kursen är att du ska kunna skriva sammanhängande texter som läsaren förstår. Språket och meningsbyggnaden behöver också vara varierat.

Klart och tydligt! Du varierar också dina meningar och då blir det bra flyt i texten.

Försök att skriva lite varje dag. Läs också gärna högt en stund varje dag (5-10 min räcker) för att öva upp flyt och uttal. Titta på de olika verbformerna ibland. Det tar ett tag innan de sätter sig. Ordföljden är också lite svår i början. Vad behöver du tänka på där? Ser mina tips längre ner. Hur ser ordföljden ut?

Tips:

mina ... övningar - eftersom det är många

Jag kan också träffa ...

Mycket ofta avslutar jag jobbet sent...

äter

tillbringar helgen med mina söner ...

Då gör vi roliga saker

Bilaga 3. Exempel på lärarrespons med rättning i den studerandes text

Kommentar från lärare:¹

H...!

! druckit
å.
få
K.

Du skriver en fungerande text med begripligt språk, bra jobbat! Öva på att skriva i rätt tempus och skriv gärna lite längre nästa gång för att öva på din skrivförmåga. Lycka till!

1 I original är lärarens kommentarer skrivna i röd textfärg.

Bilaga 4. Informationsbrev till lärare

Ämne: Vill du delta i min forskning?

Hej ...!

Jag heter Liivi Jakobson och är doktorand vid institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet. Du får detta brev eftersom jag behöver din hjälp för min forskning. Du gav feedback på nybörjarelevernas skrivna texter i C-kursen på distans under ht15 och/eller vt2016.

Min forskning handlar om **lärarens skriftliga feedback på nybörjare som läser svenska som andraspråk på distans**.

Del ett i studien fokuserar på olika återkopplingskategorier som läraren gett på skrivuppgifter och graden av återkoppling i dessa kategorier. Det betyder att jag kommer att kategorisera din feedback och sammanfatta hur mycket feedback du gav i respektive kategori. Studien kommer inte att titta på hur mycket eller hur rätt eller fel läraren rättar. Jag hoppas att du tillåter mig att kategorisera den feedback du gett på skrivuppgifter.

Som steg två vill jag intervjua dig som har gett den feedback jag kategoriserar för att ta reda på hur du uppfattar feedback och vilka synpunkter du har på din feedback i praktiken.

Denna undersökning är unik eftersom tidigare internationella och svenska studier inte har undersökt lärarnas skriftliga feedback på nybörjarelever. Därför är just dina synpunkter mycket värdefulla för mig. Dessutom är det väldigt svårt att hitta lärare som ger feedback enbart på distans.

Nu frågar jag dig om jag får kategorisera feedback och om du vill ställa upp för en intervju.

Du bli anonym vid lagring av insamlade data; all data kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att du inte kommer att identifieras av utomstående.

Du bli anonym i eventuella publikationer av slutsatser och sammanställningar av insamlade data; resultaten kommer att publiceras så att din identitet inte kommer att avslöjas.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan avbryta din medverkan vid vilken tidpunkt som helst. Eftersom svaren från dig inte kan ersättas av någon annan och studiens kvalitet blir beroende av dina svar hoppas jag att du är villig att delta.

Uppgifter som samlas in kommer enbart att användas för forskning.

Jag ser fram emot att få ett svar från dig där du skriver om du tillåter att jag analyserar din feedback och om du vill ställa upp för en individuell intervju som jag eventuellt har planerat i januari, om inte tidigare. Tidsåtgången är ca en timme. Du får ersättning från [REDACTED] för den timme som intervjun tar. Naturligtvis kommer du att få se forskningsresultaten när de är publicerbara.

Du kan gärna skriva eller ringa till mig om du har några frågor. Jag kommer att svara på dina frågor snabbt.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar
Liivi Jakobson
doktorand i svenska som andraspråk
Institutionen för svenska språket
Göteborgs universitet
Tel....

Bilaga 5. Informationsbrev till studerande

FÖLJEBREV

Hej!

Jag heter Liivi Jakobson och är doktorand vid institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet. Du får detta brev eftersom jag nu behöver din hjälp. Jag studerar **lärares skriftliga kommentarer på uppgifter som nybörjare i svenska skriver**.

Du läste **Sfi kurs C** på distans på [REDACTED]. Du skrev olika texter ([REDACTED]) till din lärare. Jag vill studera **vad du som elev tycker om lärares kommentarer**.

Ingen kommer att veta vad du heter. Du blir anonym i studien. All information behandlas konfidentiellt. Det betyder att information och studiens resultat inte kommer att visa ditt namn.

Informationen från dig behöver jag bara för forskning.

Dina synpunkter är mycket viktiga för mig. Du deltar frivilligt men det är viktigt att **just DU** svarar på frågorna.

Först kommer frågor i tre delar/avsnitt om vad du tycker om lärares kommentarer. På slutet kommer några frågor om dig (*ditt modersmål, vilka språk du kan*). Här nedan finns det en länk till frågorna. Det är enkelt och tar mellan 30-50 minuter att svara.

<https://sv.surveymonkey.com/r/VYT5NC6>

Vill du istället svara på frågorna i telefon eller på Skype? Kontakta mig på Skype (liivi.jakobson), ring/skicka ett sms (070-206 24 75) eller skicka ett e-mail (liivi.jakobson@svenska.gu.se). Därefter kontaktar jag dig.

Som tack kan du få en bok om svensk mat. Du kan även se studiens resultat om du vill.

Ett stort tack på förhand!
Vänliga hälsningar
Liivi Jakobson

