

2020

Detta kan med fördel utvecklas något - Om lärarrespons på studenttexter i akademiskt skrivande

Kolu, Jaana

Åbo Akademi

Artikkelit ja abstraktit tieteellisissä konferenssijulkaisuissa

© Authors

All rights reserved

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4022-5>

<https://erepo.uef.fi/handle/123456789/24502>

Downloaded from University of Eastern Finland's eRepository

Svenskans beskrivning 37
Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 8

Svenskans beskrivning 37

Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten
Åbo 8–10 maj 2019

Redigerad av
Saara Haapamäki, Ludvig Forsman och Linda Huldén



Svenska språket vid Åbo Akademi
2020

© 2020 respektive författare

Svenskans beskrivning ISSN 1102-3619

Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi ISSN 1237-8445

ISBN 978-952-12-4021-8 (tryck)

ISBN 978-952-12-4022-5 (pdf)

Tryckt i Finland av Painosalama 2020

Utgivare: Svenska språket vid Åbo Akademi, Åbo 2020

Detta kan med fördel utvecklas något

Om lärarrespons på studenttexter i akademiskt skrivande

Jaana Kolu och Theresia Pettersson

1 Inledning

Akademisk skriftspråkskompetens är en av de viktigaste färdigheterna som universitetsstudenter behöver bemästra för att klara av studier på högskolenivå. Detta innebär ett skrivande som visar prov på kritisk-analytisk kompetens, akademiska textkonventioner och lyhördhet för stil- och skriftspråkskonventioner (Ask 2007:15). Denna form av skrivande inbegriper således en mängd olika kompetenser: kunskaper i grammatik, medvetenhet om genrenormer, stilkänsla, förmåga till att uttrycka komplexa tankegångar i skrift etc. Inom skrivforskningen ses akademisk skriftkompetens som en del av det vidare begreppet *akademisk litteracitet*, som handlar om hur vi, förutom att kunna läsa och skriva, även "förstår texters innehåll, syfte och budskap och hur vi kommunicerar och förstår världen" (Eklund-Heinonen m.fl. 2018:5). Skrivandet betraktas således som mer än ett medel för redovisning av kunskaper – det är även ett sätt att tillgodogöra sig kunskaper och att insocialiseras i den akademiska gemenskapen (Blåsjö 2004:288).

Ett centralt pedagogiskt redskap som universitetslärare har att tillgå för att insocialisera studenter i en akademisk diskurs och att stödja dem i deras lärprocesser är respons. Responsgivning är på många sätt en socialt situerad process – på vilket sätt responsen ges och hur den formuleras påverkas av flera sociala och kulturella faktorer, bl.a. samhället, den akademiska traditionen inom ämnet, lärarens egen personlighet, utbildning och erfarenheter, skrivkontexten, texttypen, syftet med texten och mottagargruppen (Jakobson 2019:28, Hartshorn m.fl. 2014, Ferm 2007:3, Straub 1996:235). Responsgivning (och mottagning) kan således antas vara komplext. Tidigare forskning pekar dock mot att såväl studenter som lärare kan vara kritiska till skriftlig respons eftersom den inte alltid fungerar stöttande (t.ex. Nicol

2010:501–502). Studenter förstår inte alltid den respons de har fått och kan uppleva att responsen är för otillräcklig och vag, medan lärare kan uppleva att studenter inte tar till sig av den respons som de lagt ned möda på att formulera (Nicol 2010:502, Hyland 2001:233–234). Som lärare finns det alltså all anledning att reflektera över hur och varför man använder sig av respons i sin undervisningspraktik. Det är även viktigt att komma ihåg att responsen i sig inte nödvändigtvis leder till kunskapsutveckling, utan det krävs att studenterna *gör* något med den respons de får. Enligt Nicol (2010) kan detta görande bl.a. inkludera att studenten ställer frågor, analyserar, diskuterar med andra eller kopplar till tidigare erfarenheter. Straub (1996:248) understryker även vikten av en medveten responsstil som, enligt honom, bäst nås genom en anpassning till faktorer som inlärningsmål, lärarens personliga styrkor och en produktiv interaktion med studenten.

Respons är ett flitigt använt verktyg inom högre utbildning, och ett potentiellt mycket effektivt pedagogiskt verktyg för inläringen. En central skrivdidaktisk uppgift är följaktligen att både kvalitativt och kvantitativt fortsätta utforska hur respons fungerar i inlärningsprocessen och undervisningen. Denna studie ämnar vara ett bidrag till en sådan diskussion. Fokus i studien ligger på empiri – att undersöka och beskriva bruket av skriftlig lärarrespons till blivande gymnasielärare i svenska vid en kurs i akademiskt skrivande vid ett lärosäte för högre utbildning i Sverige. Utifrån resultaten initieras en diskussion om responsens betydelse för lärandet. Denna diskussion planeras följas upp i vår fortsatta forskning, i vilken vi även undersöker studenters respons på den lärarrespons de har fått på sina texter.

I studien fokuseras två dimensioner av respons, dels *respons*sätt: hur formulerar lärarna sin respons? Dels *respons*fokus: vad riktas lärarnas respons mot och vilka text- och språknormer förmedlas i lärarresponsen? Avsikten är också att utreda om lärarnas responssätt och -fokus skiljs åt. Vi antar att det som återkommande lyfts fram i lärarnas respons är det som tas upp som lärandemål för kursen och som lärarna, i egenskap av aktiva deltagare i den akademiska diskursen, själva anser vara viktigt att förmedla till studenterna. Dessutom kan det antas att lärarnas konstruktiva respons främst riktas mot det som de anser brister eller är särskilt lyckat i studenternas texter.

2 Tidigare forskning och respons

I artikeln använder vi genomgående begreppet *respons* när vi talar om lärarnas återkoppling på studenternas texter. Med *respons* menas det som läraren anmärker och reagerar på i sin skriftliga återkoppling, med syftet att överbrygga skillnader mellan var studenten är och vart den ska, dvs. målet

med studierna (Hattie & Timperley 2007). Inom forskningen skiljs ofta *summativ* respons från *formativ* respons. Vi är särskilt intresserade av den *formativa* responsen, vilken till skillnad från den *summativa* responsen som summerar en process genom betyg eller slutgiltigt omdöme, fokuserar på den pågående kunskapsutvecklingen. Den *formativa* responsen kan dock ingå i den *summativa* responsen. Ferm (2007:4) lyfter fram vikten av denna form av motiverande respons, som enligt henne ska innehålla något mer substansiellt än bara en kommentar av typen "Vad bra, snyggt, eller jättefint".

I sin forskning om respons försöker Hattie och Timperley (2007) identifiera förutsättningar som maximerar responsens positiva effekter på inläringen och som hjälper studenterna att fylla i sina kunskapsluckor. De föreslår en responsmodell som bygger på tre vägledande frågeställningar: Vart är jag på väg? Hur kommer jag dit? Vart ska jag härnäst? Responsen kan även riktas mot olika nivåer, som uppgiftsnivå eller processnivå (Hattie & Timperley 2007:86–87). Tydliga uppgiftsinstruktioner hjälper t.ex. studenterna att förstå målen, vilket, enligt Hattie och Timperley, är centralt för att bygga en effektiv responspraktik. En central tanke i deras modell är alltså att en effektiv respons behöver göra olika jobb – den behöver klargöra målet med undervisningen (*feed up*), den behöver ge information om var studenten befinner sig i förhållande till målet (*feed back*) och den behöver förklara hur studenten bör göra för att nå målet (*feed forward*).

Enligt Straub (1996:248) handlar den bästa responsstilen inte om ett visst responsfokus eller respons sätt, utan de bästa responsstilarna som lärare skapar är sådana som lämpar sig för de aktuella inlärningsmålen, tillåter läraren att dra nytta av sina styrkor och möjliggör produktiv interaktion med studenten. För att lärare ska kunna dra nytta av sina styrkor behöver den dock ha koll på sin responsstil. Straub förespråkar således vikten av att göra detaljerade analyser av såväl respons sätt som responsfokus för att på så sätt kunna ringa in en lärares responsstil.

Andra forskare lyfter upp delvis andra aspekter, även om mycket överlappar. Jakobson (2019:43) lyfter fram kommunikationens betydelse i responsarbetet och ser en kontinuerlig dialog mellan lärare och student som en viktig del av denna kommunikation. Blåsjö (2004:290) understryker att det är viktigt att förankra det akademiska skrivandet i den utomakademiska diskursen och i studenternas tidigare kunskaper. På detta sätt ökar studenternas engagemang och motivation i kunskapsbygget. Andra studier uppmärksammar respons när den inte fungerar. Nicol (2010:501) framhåller att skriftlig respons från lärare till studenter traditionellt har varit en envägs-kommunikation, vilket tenderar att ha en mindre fruktbar effekt på studenternas lärandeprocess. Duncan (2007) menar att lärare ofta fokuserar på mekaniska aspekter, t.ex. grammatik och stavning, eller är vaga eller för allmänna i sin respons, vilket vållar tolkningssvårigheter för studenterna.

Vidare hävdar Duncan att majoriteten av responsen består av berömmande och uppmuntrande kommentarer, snarare än av konstruktiv kritik om hur skribenten skulle kunna förbättra sin text.

3 Material och metod

Materialet i studien består av tre lärares respons på sammanlagt 30 ämneslärarstudenters texter vid en kurs i akademiskt skrivande inom ämnet svenska vid ett lärosäte för högre utbildning i Sverige under 2018. Kursen är på 7,5 hp och är studenternas andra kurs i skrivande. Tyngdpunkten ligger på akademiskt skrivande och vetenskaplig text, med fokus på "text- och språknormer, stildrag och språkliga egenskaper som kännetecknar akademiska texttyper" (ur kursplanen). Studenterna övas i att skriva i olika vetenskapliga genrer och att kritiskt läsa och bedöma texter i dessa genrer. De arbetar enligt den retoriska arbetsmodellen, granskar och ger respons på andras texter i språkvetenskapliga termer samt konstruktivt omsätter respons i egna texter. Kursen har följande lärandemål: Efter att ha genomgått kursen förväntas studenterna kunna 1) skriva akademiskt enligt relevanta normer och inom givna tidsramar 2) tillämpa regler för citat och referatteknik och normer för språkriktighet 3) granska andras akademiska texter samt ge konstruktiv och adekvat respons i språkvetenskapliga termer. Centralt i kursen är således studenternas förmåga att i text kunna tillämpa normer för språkriktighet och akademiska skriftspråkskonventioner, och stor vikt läggs på att introducera och förklara de olika uppgifterna för studenterna (s.k. *feed up*). Kursen är intensiv, men utifrån omdömen kan man dra slutsatsen att studenterna överlag upplever att de utvecklas i sin akademiska skriftspråkkompetens, vilket är ett delmål med kursen.

De tre studenttexter som lärarna ger respons på är ett referat av en vetenskaplig artikel, en forskningsöversikt utifrån två muntliga forskningspresentationer och ett uppsats-PM. Alla texttyper skrivs i två versioner och läraren ger skriftlig individuell formativ respons på version 1. I responsen utgår lärarna från undervisningsmålen, och styrdokument som lärandemål och bedömningskriterier är centrala underlag. Lärarna är disputerade inom nordiska språk, och i texten omnämns de löpande för Lärare A, Lärare B och Lärare C. Materialet utgörs av responsen på totalt 90 texter. Varje text är 1–3 sidor. Antalet lärarrespons per text varierar beroende på faktorer som uppgiftens karaktär och kvalitet på texten, men vi kan även se att Lärare A totalt har något fler responsdrag. Vanligen innehåller varje text 20–40 kommentarer och totalt omfattar materialet 2 170 lärarkommentarer. Responsen utgörs till största del av kommentarer gjorda i studenternas texter i Words kommentarsfält, men en del av responsen är av den typen att läraren

ändrat direkt i studenternas texter genom att t.ex. stryka över en mening, eller korrigera en felstavning. I analyserna har vi räknat varje kommentar/korrigerings/överstrykning som en kommentar. En och samma kommentar kan dock innehålla flera responsenheter som formuleras på olika sätt och fokuserar på olika aspekter av skrivandet, t.ex. kan en lärare i samma kommentar berömma stilen och ge kritik för mottagaranpassning. Som responsenhet räknas varje meningsbärande enhet (en mening, en sats, en fras eller ett ord).

För att få en heltäckande bild av lärarnas respons har vi valt att göra en detaljerad analys. I analysen används både närläsningar och kvantifieringar. Den kvantitativa ramanalysen bottenar i tidigare studier på respons (t.ex. Straub 1996, Hyland 2001, Jakobson 2019), men har anpassats till de kontextuella förutsättningarna i vår studie. Vår analysmodell presenteras i Tabell 1. I likhet med Straub (1996) analyseras två dimensioner av respons: *responsätt* och *responsfokus*, där *responsätt* avser den övergripande kommentarsfunktionen (t.ex. information och/eller kritik), och *responsfokus* avser det läraren riktar sin respons på, själva *fokuseringen* (t.ex. organisation och/eller språklig korrekthet).

Utifrån tidigare forskning (se t.ex. Jakobson 2019:48–52, 56) och vår specifika empiri har vi valt att dela upp *responsätt* i fem kategorier: 1) information, 2) kritik, 3) förslag, 4) beröm och 5) korrigeringar. *Information* innebär att läraren a. ger studenten information t.ex. om varför läraren har korrigerat någon formulering (se kommentar 3), eller alternativt b. söker information genom att fråga studenten om innehållet i texten (se kommentar 5). Till kategorin *kritik* hör responsenheter där läraren kritiserar något utan att ge förslag på ändring. Denna kategori kan särskiljas från *förslag* som rör sig om konstruktiv kritik, alltså förslag på hur texten skulle kunna utvecklas. Såväl kritik som förslag ges i form av påståenden (se kommentar 1, 3, 4), frågor (se kommentar 3, 4) och uppmaningar. Kategorin *beröm* innefattar positiva och uppmuntrande kommentarer. I vissa fall är det frågan om a. allmänt berömande kommentarer (t.ex. "bra!"), men beröm kan även handla om specifikt beröm där läraren explicit uttrycker vad som gett upphov till den positiva kommentaren (se kommentar 4). Till sist har vi valt att ha med *korrigeringar* som en egen kategori, vilket är motiverat utifrån empirin. Korrigeringarna inbegriper främst rättningar av grammatiska och lexikala fel (se kommentar 2), men vi har även räknat in under- och överstrykningar i texten, som kan ses som en form av korrigering på textnivå.

Responsfokus har delats in i fem kategorier: 1) akademiskt skrivande, 2) organisation, 3) språklig korrekthet, 4) innehåll och 5) genre- och mottagaranpassning. *Akademiskt skrivande* har delats in i undergrupperna: a. stil, formulering, b. tydlighet, c. precishet, d. referatteknik, e. metaspråk. *Organisation* handlar om respons som riktas mot dispositionen i texten. *Språklig*

korrekthet har delats in i följande undergrupper: a. syntax och meningsbyggnad, b. grammatik, c. ordval och d. stavning och interpunktion. Lärarrespons på *innehåll* tar fasta på skribentens budskap och idéer i texten. Till den sista kategorin hör lärarnas kommentarer om *genre- och mottagaranpassning*.

Tabell 1. Modell över lärarkommentarer avseende kategorisering och klassificering för respons sätt och responsfokus (omarbetad utifrån Jakobson 2019:56).

		Respons sätt	Responsfokus
		1. Information a. Påståande b. Fråga om innehållsinfo 2. Kritik a. Påståande b. Fråga c. Uppmaning 3. Förslag a. Påståande b. Fråga c. Uppmaning 4. Beröm a. Allmänt beröm b. Specifikt beröm 5. Korrigering	1. Akademiskt skrivande a. Stil, formulering b. Tydlighet c. Precishet d. Referatteknik e. Metaspråk 2. Organisation 3. Språklig korrekthet a. Syntax och meningsbyggnad b. Grammatik c. Ordval d. Stavning och interpunktion 4. Innehåll 5. Genre- och mottagaranpassning
	Ex. på lärarkommentarer	Klassificering	Klassificering
1	Ofullständig mening. Kan lösas med tankstreck	2a 3a	3a
2	eleverna – studenterna	5	3c
3	Lång mening. Försök att dela upp. Tänk också på tempus – behåll gärna ett tempussystem inom en och samma mening	2a 3c 1a	3a 3b
4	Bra att du beskriver övergripande vad den handlar om, men det blir nåt konstigt med formuleringen. Kolla över den.	4b 2a 2c	1a 4
5	Vad är poängen med denna analys av ord?	1b	4

Analysmodellen utgår som ovan nämnts från modeller i tidigare forskning, men är anpassad utifrån det som tas upp i lärarnas respons på denna specifika kurs. En tydligt kursanpassad kategori är t.ex. 1) akademiskt skrivande, i vilken vi lyft fram olika aspekter av akademiskt skrivande som tas upp på kursen.

Kodningen har skett i två steg. Först har alla responsenheter analyserats och sedan har kodningen dubbelkollats av den andra. Tveksamma fall har diskuterats och markerats. En svårighet har rört gränsen mellan kritik/förslag, men med principen att ett förslag måste erbjuda en konstruktiv lösning, kunde vi åtminstone vara konsekventa i kodningen. I ett andra steg har kodningen dubbelkollats två månader senare, vilket visade på en marginell skillnad. Kodningsprocessen av responsfokus har varit oproblematisks, vilket pekar mot såväl operationaliseringsbarhet som tydlighet i responsens fokusering.

4 Resultat

I detta avsnitt redogör vi för analyserna av respons sätt och responsfokus. Resultaten redovisas i form av tabeller och representativa exempel.

4.1 Responssätt

Med kategorin respons sätt avses *hur* lärarna formulerar sin respons (se Tabell 2). Sammanlagt har vi funnit 2 924 noteringar av respons sätt, varav ca två tredjedelar utgörs av förslag och kritik (32,6 respektive 29,7 procent). Därefter följer korrigeringar (15,3 procent), information (14,2 procent) och beröm (7,2). Alla lärare använder sig av alla sätt, men analysen visar att det finns fog för att tala om tre olika respons stilar. Lärare A är mer benägen än de andra att använda funktionen förslag i sin respons (42,7 procent), medan Lärare B främst och i högre utsträckning än de andra använder sig av kritik (53,6 procent). Lärare C använder även kritik i högre utsträckning än de andra sätten (34,4 procent), men är samtidigt den lärare med jämnast fördelning mellan de olika sätten. Lärare B skiljer sig från de andra genom att i relation till dem vara restriktiv med att korrigera språkliga fel. En större samstämmighet finns i kategorierna information och beröm.

Tabell 2. Sammanställning över respons sätt per lärare (A, B och C) och totalt (procentandel och antal inom parentes).

RESPONSSÄTT												
	Info		Kritik			Förslag			Beröm		Korr.	Tot
	a. påstå	b. fråga	a. påstå	b. fråga	c. uppm	a. påstå	b. fråga	c. upp.	a. allm.	b. spec.		
A	11,0 (131)	3,2 (38)	11,5 (137)	4,7 (56)	1,8 (22)	23,8 (284)	13,6 (162)	5,3 (63)	1,6 (19)	4,5 (54)	19,2 (229)	1195
B	7,8 (70)	7,2 (65)	37,8 (340)	6,9 (62)	8,9 (80)	4,8 (43)	3,6 (32)	13,2 (119)	0,3 (3)	5,9 (53)	3,6 (32)	899
C	7,1 (59)	6,5 (54)	25,7 (213)	4,3 (36)	4,4 (37)	9,4 (78)	5,2 (43)	5,2 (43)	1,1 (9)	8,7 (72)	22,4 (186)	830
Tot	8,9 (260)	5,3 (157)	23,6 (690)	5,3 (154)	4,8 (139)	13,8 (405)	8,1 (237)	7,7 (225)	1,1 (31)	6,1 (179)	15,3 (447)	2924

Både förslag och kritik uttrycks i form av påståenden, frågor och uppmaningar. Lärarnas kommentarer avviker även i dessa undergrupper. Lärare A och C har oftast använt påståendeform i sina förslag (1), medan lärare B mest har gett förslag i form av uppmaningar (2).

(1) Kanske kan du dela upp meningen i flera kortare meningar. (L:A)

(2) Försök ringa in syftet tydligare, gärna med frågeställningar. (L:B)

Alla lärare uttrycker kritik mest i påståendeform, men det finns stora skillnader i frekvenserna. Lärare A har gett kritik i påståendeform 11,5 procent, medan Lärare B har gett kritik i form av påståenden (relativt sett) tre gånger så mycket (37,8 procent). Även Lärare C har gett mer kritik i påståendeform (23,5 procent).

Flera respons sätt kan formuleras i en och samma kommentar. I samband med att kritik ges förklaras den ofta även i form av information (3), vilket blir ett sätt att förtydliga responsen.

(3) Viss animatisering. Språket vill inget – det är vi som brukare av språket som vill något. (L:C)

Korrigeringar utgör i princip en femtedel av kommentarerna hos Lärare A och C, vilket pekar mot att korrigeringar är en central del av deras responspraktik (4), medan Lärare B är sparsmakad med denna form av respons.

(4) Liten bokstav – skånskan (jfr svenskan). (L:C)

Det fjärde vanligaste respons sättet är att efterfråga eller ge information. I denna kategori är procentandelarna ganska jämnt fördelade mellan de tre lärarna (13,6–15,0 procent). Lärare A har gett information oftare än sökt, medan Lärarna B och C har gett och sökt nästan lika mycket information. Information kan ges exempelvis i form av svar på studenternas direkta frågor i texten, eller som förklaring till varför något behöver ändras i texten (5). Läraren kan även behöva söka information och fråga studenten vad denne menar med någon punkt i texten (6).

(5) Om du har citat måste du ge källhänvisning med sidhänvisning trots att du har en övergripande hänvisning ovan. (L:B)

(6) Hur menar du? Varför? (L:C)

Minst lärarkommentarer i kategorin respons sätt har beröm. Totalt har lärarna gett beröm 210 gånger. Lärare A och B har gett nästan lika mycket beröm relativt sett (6,1 respektive 6,2 procent), medan Lärare C har gett något mer (9,8 procent). De berömande kommentarerna är oftast specifika och riktas mot textens innehåll (7). Ett ofta förekommande mönster är att läraren först inleder med att lyfta fram det som är bra, för att sen komma med kritiska kommentarer. Då inleds den senare huvudsatsen ofta med konjunktionen "men" (8). Allmänt beröm undviks, och då det förkommer står det "bra". Det är omöjligt att veta om studenten har förstått vad i texten läraren har riktat sitt beröm mot, och huruvida den är kunskapsutvecklande (jfr Ferm 2007:4).

(7) Det är en fin idé att knyta an till läroplanen och läraryrket! (L:A)

(8) Bra att du avslutar med en lösning på problemet men se över texter något och förstärk gärna avslutningen. (L:B)

4.2 Responsfokus

Med kategorin responsfokus avses *vad* i texterna som läraren riktar sin respons mot. I Tabell 3 presenteras en sammanställning av analyserna. Totalt har vi analyserat 2 868 belägg på responsfokus, fördelat över de fem olika kategorierna.

Tabell 3. Sammanställning över responsfokus per lärare (A, B och C) och totalt (procentandel och antal inom parentes).

	RESPONSFOKUS												Tot
	1. Akademiskt skrivande					2. Org.	3. Språklig korrekthet				4. Innehåll	5. G & M	
	a.	b.	c.	d.	e.		a.	b.	c.	d.			
A	21,7 (220)	5,8 (59)	2,6 (26)	14,5 (147)	1,3 (13)	3,7 (38)	7,3 (74)	4,7 (48)	16,7 (169)	8,5 (86)	10,6 (108)	2,7 (27)	10 15
B	18,7 (182)	19,7 (191)	5,5 (53)	7,7 (75)	0,2 (2)	7,8 (76)	3,0 (29)	2,9 (28)	12,7 (123)	2,2 (21)	17,3 (168)	2,3 (22)	9 70
C	14,9 (132)	14,5 (128)	5,4 (48)	7,4 (65)	0,3 (3)	6,5 (57)	9,4 (83)	2,6 (23)	9,5 (84)	7,4 (65)	18,8 (166)	3,3 (29)	8 83
Tot	18,6 (534)	13,2 (378)	4,4 (127)	10,0 (287)	0,6 (18)	6,0 (171)	6,5 (186)	3,5 (99)	13,1 (376)	6,0 (172)	15,4 (442)	2,7 (78)	28 68

Förklaring: 1) Akademiskt skrivande: a. stil, b. tydlighet, c. precishet, d. referatteknik, e. metatext, 2) Organisation, 3) Språklig korrekthet: a. syntax, b. grammatik, c. ord, d. interpunktions och stavning, 4) Innehåll, 5) Genre- och mottagaranpassning.

Majoriteten av lärarkommentarerna, 46,9 procent, riktas mot akademiskt skrivande, dvs. mot stil, formuleringar, tydlighet, precishet, referatteknik och metaspråk. Vanligast är att lärarna kommenterar stilen/formuleringar, eller bristande tydlighet (9), men även kommentarer kring referatteknik är vanliga (10), vilket är ett rimligt fokus eftersom referatteknik explicit nämns i kursmålen för kursen.

(9) Oklart: Bör nog förklaras vad som avses med diskurselement. (L:B)

(10) Årtal på referens – gäller båda. (L:C)

Trots att det finns en samsyn i att hög grad fokusera på aspekter kring akademiskt skrivande, har de olika lärarna något olika fokus. Lärare A lägger större vikt vid referatteknik än de andra, som i sin tur fokuserar mer på tydlighet. Gemensamt är dock att alla tycks värdera stil/formuleringar högt, samtidigt som de behöver lägga begränsat med fokus på respons om metatext.

Den näst största kategorin av responsfokus är språklig korrekthet. Totalt förekommer 833 kommentarer (29,0 procent) som uppmärksammar syntax och meningsbyggnad, grammatik, ordval och stavning och interpunktion. Särskild uppmärksamhet läggs vid ordval – lärarna ger ofta förslag på ord eller helt enkelt korrigerar till ord som bättre passar med den akademiska stilen (11). Att andelen kommentarer kring syntax och grammatik skiljer sig

åt något, kan sannolikt bero på att studenterna i olika grad gör denna typ av fel. Responsen på syntax handlar om meningsfragment (ellips), anakolut, satsradning och informationstunga och långa meningar eller för korta meningar. Kommentarer om grammatik rör ofta val av pronomen (12), men även artiklar, ordföljd, kongruens, bestämdhet, genitiv och syftning.

(11) i referenshantering (det låter inte bra "med brister i avskriften") (L:A)

(12) felaktigt pronomental. Skilj mellan deras och sina. (L:B)

En annan aspekt av responsen rör innehållet, vilket kommenteras 442 gånger (15,4 procent). Det kan handla om innehållsliga oklarheter (13), uppmunt-
rande kommentarer om delar i texten, eller råd (14).

(13) Detta kan med fördel utvecklas något (L:B)

(14) Är det fyra syften då? I mina öron låter detta intressant men kanske för mycket? Vad tror du? (L:C)

Även i denna kategori finns skillnader. Lärare A är till exempel mindre benä-
gen att kommentera innehållsliga aspekter än de andra två lärarna. Däremot råder (relativ) samstämmighet i delen kommentarer som ägnas åt genre- och mottagaranpassning – en kategori som visserligen kommenteras, om än i ganska ringa omfattning, vilket tyder på att detta överlag tycks fungera i texterna.

Utöver dessa kategorier ger lärarna respons på texternas organisation, som till exempel kohesion, styckesindelning, disposition och rubriker. Dessa typer av kommentarer ges ofta i kombination med aspekter som innehåll (15) eller tydlighet (16).

(15) Du har indirekta frågeställningar längre ned i stycket. Flytta upp dem hit och anpassa dem till syftet bättre. (L:B)

(16) Lista hellre så blir det tydligare. (L:C)

I det väsentliga kan kommentarerna rörande responsfokus anses ligga i linje med kursmålen: "Centralt i delkursen är text- och språknormer, stildrag och språkliga egenskaper som kännetecknar akademiska texttyper."

5 Diskussion

Syftet med vår studie är att beskriva och belysa lärarrespons och responsstilar genom att undersöka tre olika universitetslärares respons sätt och responsfokus i en serie kommentarer på en kurs i akademiskt skrivande. De

mest förekommande responsstilen i materialet är av typen kritik och förslag. Analyserna visar dock tydligt att lärarna använder de olika sätten i olika utsträckning, vilket troligen till viss del beror på texternas konstitution. Samtidigt är skillnaderna så pass markanta att det är rimligt att tala om tre olika responsstilar. Även de mer detaljerade analyserna av form pekar mot att lärare formulerar respons på olika sätt.

Resultatet verifierar vår hypotes om att lärarnas konstruktiva respons främst riktas mot det som de anser brister, vilket utifrån Hattie och Timperley (2007) kan tolkas som att lärarna genom sin respons försöker överbrygga studenternas kunskapsluckor. Beröm används mer sällan. Man kan fundera över om sättet kritik i form av påståenden (som exempelvis dominerar hos Lärare B), vilket kan klassificeras som ett mer direktivt och autoritärt sätt att ge respons, påverkar effekten av responsen. Utifrån diskussionen i Straub (1996) torde detta dock vara en förenklande tolkning. Straub (1996:224) framhåller att responsens jobb är att få studenten att förstå var den befinner sig och vart den ska, och utan analys av studenternas faktiska progression är det svårt att veta hur responsstilen påverkar lärandet inom denna kontext. Här behövs uppföljande studier.

En annan aspekt av respons som tydligt framkommer hos de tre lärarna är att responsen generellt är omfattande (om än inte alltid). Man kan fråga sig om så omfattande respons uppmuntrar till en lärprocess där studenten fortfarande upplever ha makt över sitt lärande (jfr Straub 1996)? Samtidigt visar analysen av responsfokus att kommentarerna fokuserar på normer för språkriktighet och akademiskt skrivande, vilket kan anses rimligt med tanke på lärandemålen med kursen. Så även den andra hypotesen, där vi antog att det som återkommande lyfts fram i lärarnas respons är det som tas upp som lärandemål för kursen, verkar kunna bekräftas. I relation till detta visar även analysen att lärarna inte lägger lika stor vikt vid att kommentera innehållet – här tycks studenterna antas ta ansvaret över sin text.

Kommentarerna är ofta mångfacetterade och packade med många aspekter i ett och samma kommentarfält, både när det gäller responsfokus (t.ex. stil och tydlighet) och responsätt (t.ex. först beröm, sedan kritik). Utifrån Hattie och Timperley (2007) är dock responsens syfte att fylla flera olika funktioner och få studenten att bli medveten om position i relation till målet, vilket ofta kräver att responsen är komplex.

Med denna artikel har vi velat ge ett kvantitativt bidrag till diskussionen om respons inom högre utbildning. Vi har genom en responsmodell kartlagt tre lärares responsstilar och utifrån våra data påbörjat en diskussion om respons kopplat till dess effekter på inlärningen. Såsom Jakobson (2019:100) konstaterar upplever troligen många språklärare att responsgivning är en av de mest tidskrävande och utmanande arbetsuppgifterna de har, samtidigt som deras uppfattning om hur responsen tas emot ofta är ganska begränsad.

Därför behövs det mer forskning kring detta. I vår fortsatta forskning kommer vi att fokusera på studenternas återkoppling till lärarresponser.

Litteratur

- Ask, Sofia. 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Växjö: Växjö universitet.
- Blåsjo, Mona. 2004. *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Duncan, Neil. 2007. 'Feedforward': Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32(3). S. 271–83.
- Eklund Heinonen, Maria, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Nord, Andreas. 2018. "Mer än bara text och ord": *Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ferm, Cecilia. 2007. *Responser. Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning*. Rapport 2007:4. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hartshorn, K. James, Evans, Norman & Allen Tuioti, Emely. 2014. Influences on teachers' corrective feedback choices in second language writing. *Writing & pedagogy* 6. S. 251–282.
- Hattie, John & Timperley, Helen. 2007. The power of feedback. *Review of educational research* 77(1). S. 81–112.
- Hyland, Fiona. 2001. Providing effective support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning* 16. S. 233–247.
- Jakobson, Liivi. 2019. *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nicol, David J. 2010. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35(5). S. 501–517.
- Straub, Richard. 1996. The Concept of Control in Teacher Response: Defining the Varieties of "Directive" and Facilitative" Commentary. *College Composition and Communication* 47(2). S. 223–251.