

Skriftlig feedback i akademiskt skrivande: En kognitivt grundad analysmodell

Annelie Johansson¹, Sergej Ivanov¹ & Christian Waldmann¹

¹Linnéuniversitetet

Abstract

Denna studie presenterar en kognitivt grundad modell för analys av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande. Studiens syfte är att undersöka analysmodellens tillämpbarhet på ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en students examensarbete på grundläroprogrammet inriktning F–3. Modellen utvecklades och utprovades inom ramen för en fallstudie med ett material bestående av 298 feedbackkommentarer från handledare och examinator till fyra utkast omfattande sammanlagt 158 sidor. Modellen skiljer på sju språkliga nivåer som kan kommenteras i en text och sex olika nivåer av stöd som feedbackkommentarer kan erbjuda. Studiens resultat visar att analysmodellens interbedömarreliabilitet var utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter (ICC) på 0,917 för den språkliga nivån och 0,900 för stödnivån. Feedbackkommentarerna i de första tre utkasten fokuserade i stor utsträckning på de språkliga nivåerna innehåll och formalia, medan fokus i det sista utkastet låg på formalia, ord och satser. Feedbackens språkliga nivå kunde också relateras till feedbackens stödnivå där högre grad av stöd (som till exempel att ge en lösning), var vanligare för kommentarer på lägre språkliga nivåer (som formalia), medan stödkommentarer på högre språkliga nivåer (såsom koherens och innehåll) sällan erbjöd en given lösning utan hellre en kombination av stöd genom indikation/etikettering och vägledning följt av indikation och vägledning var för sig. Sammantaget visar resultaten att analysmodellen kan fungera som ett undervisnings- och forskningsverktyg.

Inledning

Att kunna skriva akademiska texter såsom litteraturoversikter, rapporter och uppsatser är centralt för framgång i universitetsstudier och en efterfrågad färdighet i många yrken. Elever i gymnasiet möter i viss mån det akademiska skrivandet, men det är framför allt under sina universitetsstudier som studenter får tillägna sig kunskaper om och färdigheter i akademiskt skrivande. Det akademiska skrivandet kräver kunskaper om specifika kännetecken vad gäller bland annat genre, struktur, språk och formatering samt färdigheter såsom att kunna söka information, läsa en stor mängd källor, syntetisera stora mängder av källor, värdera olika perspektiv kritiskt och organisera ett innehåll (Matsuhashi, 1981).

För många studenter är det en stor utmaning att lära sig skriva akademiska texter. En fråga vars aktualitet på senare år har ökat vid många svenska lärosäten är hur undervisningen kan utformas för att bättre stötta studenters lärande av det akademiska skrivandet. Ett vanligt förekommande stöttande inslag i undervisningen, särskilt i uppsatskurser, är att studenter bearbetar och reviderar sina akademiska texter utifrån lärares individuellt anpassade feedback. Skriftlig feedback från lärare har visat sig kunna stödja studenters lärande av olika aspekter av det akademiska skrivandet, till exempel idéutveckling, språklig utformning, transkribering och revidering (Samuelsson m.fl., 2018; Vandermeulen m.fl., 2022; Winstone m.fl., 2017).

Lärares kommentarer måste därför dels kunna erbjuda studenter feedback på alla aspekter av det akademiska skrivandet (från formalia till innehåll), dels göra det på ett sådant sätt att studenter stöttas att utveckla sina kunskaper om och färdigheter i akademiskt skrivande genom bearbetning och revidering av texter (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Carless, 2006; Higgins m.fl., 2001; Singh, 2016). Båda dessa aspekter kan påverka studenters möjligheter att bearbeta och revidera sina texter på ett framgångsrikt sätt, och därmed också deras möjligheter att lära sig av feedbacken. Studier har bland annat visat att revideringars svårighetsgrad påverkas av vilken språklig nivå som revideringen gäller; fel på lägre språkliga nivåer är lättare att revidera än fel på högre språkliga nivåer (Hayes m.fl., 1987; Piolat m.fl., 2004; Rybicki m.fl., 2024). Med andra ord torde feedback som avser högre språkliga nivåer (till exempel koherens, innehåll) kräva en högre grad av stöd än feedback som avser lägre språkliga nivåer (till exempel formalia, ord) för att studenter ska lyckas med revideringen. Den grad av stöd som feedback erbjuder kan påverka revideringars svårighetsgrad. Exempelvis kan feedback

upplevas som mer utmanande om feedbacken saknar tydliga förbättringsförslag eller är formulerad på ett för studenten otydligt sätt (Carless m.fl., 2006; Higgins m.fl., 2001; Singh, 2016). Studier har bland annat visat att universitetsstudenter på olika nivåer föredrar feedback som är detaljerad och specifik och vägleder dem mot en lösning på problemet, medan feedback som är mer övergripande och generell, består av markeringar utan förklarande text (till exempel understrykningar och frågetecken) och enbart indikerar ett problem i texten upplevs som mindre hjälpsam (Andersen Bueie, 2016; Bitchener m.fl., 2011; Singh, 2016; Straub, 1997).

Med andra ord framträder feedbackens språkliga nivå och stödnivå som två viktiga aspekter som påverkar studenters möjligheter till framgångsrik revidering och lärande. Forskning om sambanden mellan å ena sidan feedbackens språkliga nivå och stödnivå och å andra sidan studenters revideringsframgång är dock sällsynt. För att möjliggöra sådan forskning krävs pålitliga modeller för att analysera feedbackkommentarers språkliga nivå och stödnivå, något som oss veterligen saknas. Befintliga modeller för analys av feedbackkommentarer i akademiskt skrivande baseras ofta på andra kategorier än språklig nivå och stödnivå (t.ex. Correa Pérez m.fl., 2021), på tämligen grova indelningar av de språkliga nivåerna i kategorier såsom innehåll, genrekunskap, organiserings, koherens/kohesion och språklig hantering (t.ex. Bitchener m.fl., 2011, 2010; Nurie, 2018) eller fångar kommentarers pragmatiska funktioner snarare än deras stödnivå (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Kumar & Stracke, 2007; Nurie, 2018; Syafi'i m.fl., 2024). Föreliggande studie avser att fylla denna lucka genom att presentera kognitivt grundad modell för analys av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande. Syftet är att undersöka analysmodellens tillämpbarhet på ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en students examensarbete utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur pålitlig är den föreslagna analysmodellen för lärare som behöver konsekventa och reproducerbara bedömningar av språk- och stödnivå i akademiskt skrivande?
- Vilken språklig nivå rör kommentarerna i de olika utkasterna som produceras?
- Hur relaterar feedbackens språkliga nivå till feedbackens stödnivå?

Artikeln inleds med en presentation av den teoretiska grunden för analysmodellen. Därefter introduceras analysmodellens kommentarsaspekter, språklig nivå och stödnivå, följt av en beskrivning av metodologin och den fallstudiekontext som modellen utvecklats och applicerats i. Artikeln avslutas med en redovisning av studiens empiriska resultat samt en diskussion om dess implikationer för framtida forskning.

Bakgrund

Den analysmodell som presenteras i denna artikel bygger på den kognitiva modell av skrivprocessen som först utvecklades av Hayes och Flower (1980) och som därefter har uppdaterats av Chenoweth och Hayes (2001) och Hayes (2012). I den senaste versionen av modellen ses revidering inte längre som en separat kognitiv process utan snarare som en samverkan mellan flera olika kognitiva processer (evaluator, proposer, translator, transcriber). Revideringar kan initieras när skribenten själv utvärderar sin text (evaluator) och upptäcker problem i texten. Revideringar kan också initieras när en annan läsare upptäcker problem i texten och erbjuder skribenten feedbackkommentarer på texten. Sådana feedbackkommentarer står i fokus i denna studie. De blir en del av uppgiftsmaterialet och påverkar hur skribenten planerar en lösning på identifierade problem (proposer), omvandlar lösningar till språkliga former (translator) och ersätter gammal text genom att transkribera och integrera nya språkliga former i texten (transcriber). Hur väl skribenter lyckas med planeringen, omvandlingen och transkriberingen i en revideringsprocess initierad av en läsares feedbackkommentarer påverkas av både den språkliga nivå som kommentarerna adresserar och den stödnivå som kommentarerna erbjuder.

Vad gäller sambandet mellan revideringar och den språkliga nivån har forskning visat att revideringar kan innebära olika grader av svårighet för studenter beroende på vilken språklig nivå som revideringen gäller. Exempelvis lät Piolat m.fl. (2004) 106 studenter som bedrev studier på grundnivå vid ett franskt universitet revidera en manipulerad text från en vetenskaplig tidskrift. Manipulationen bestod av att texten hade försetts med fel på olika språkliga nivåer: stavning, syntax och koherens. Resultaten visade att studenterna hade olika svårt för att genomföra adekvata revideringar på de tre språkliga nivåerna. Stavfel var lättare att revidera än syntaxfel, som i sin tur var lättare att revidera än koherensfel. Med andra ord innebär stavfel en lägre belastning på kognitiva processer för planering, omvandling och transkribering än syntaxfel, som i sin tur

innebär en lägre belastning på dessa processer än koherensfel. Piolat m.fl. (2004) bekräftade därmed tidigare hypoteser av bland annat Hayes m.fl. (1987) som säger att revideringars svårighetsgrad hänger ihop med den språkliga nivå som revideringen gäller. Det är dock i stor utsträckning oklart om detta samband även existerar när studenter reviderar sina egna texter utifrån lärares feedback. Rybicki m.fl. (2024) försökte besvara denna fråga genom att undersöka 131 finska universitetsstudenters revideringar utifrån en lärares feedback på texter som studenterna själva skrivit. Författarna utgick från antagandet att revideringar på lägre språkliga nivåer (till exempel stavfel) kräver mindre kognitiv ansträngning än revideringar på högre språkliga nivåer (till exempel syntax- och koherensfel). Resultaten av en analys av totalt 2 377 revideringar indikerade ett samband mellan graden av kognitiv ansträngning och revideringsframgång. Andelen revideringar som bedömdes som framgångsrika av forskargruppen uppgick till 90,8 procent vid feedback som rörde till exempel interpunktion, stavning, artiklar (formalianivå), 69,9 procent vid feedback som rörde till exempel ordval (ordnivå) och 62,1 procent vid feedback som till exempel omformulering eller omstrukturerings av meningar (satsnivå). Dessutom visade studien att andelen revideringar som bedömdes som delvis framgångsrika eller icke framgångsrika ökade med stigande språklig nivå. Rybicki m.fl. (2024) ger alltså stöd åt hypotesen om ett samband mellan språklig nivå och revideringsframgång även vid revideringar utifrån skriftlig feedback på egenskrivna texter.

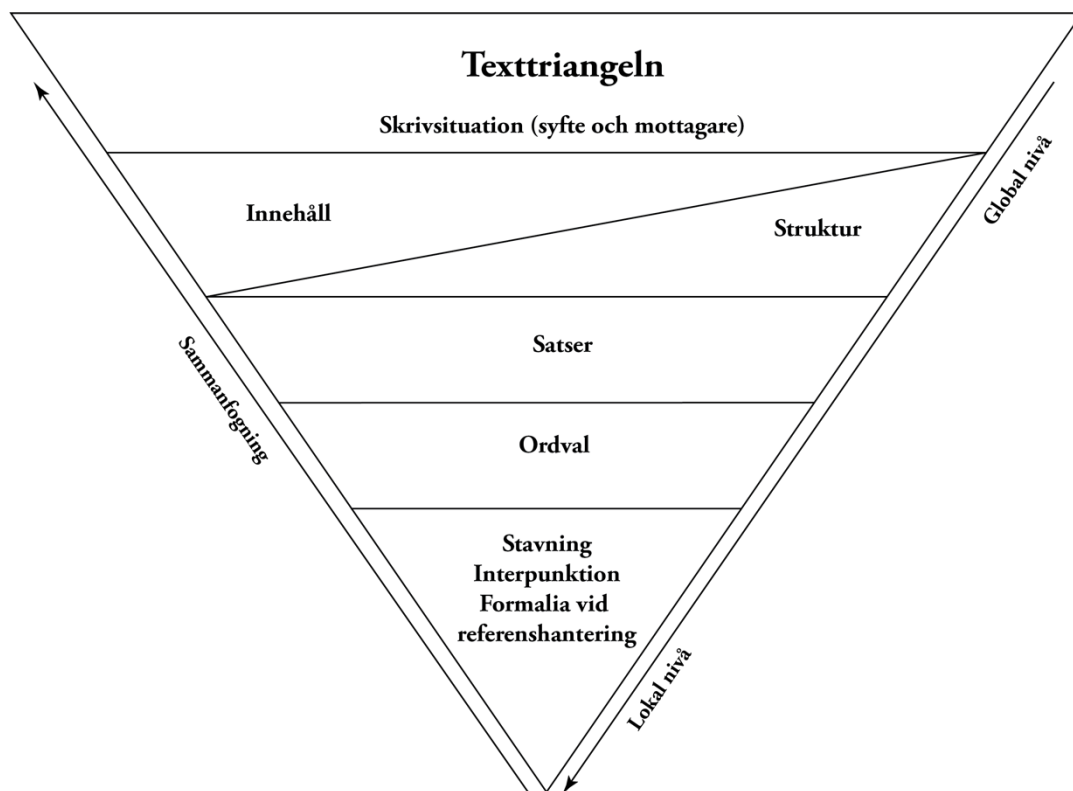
Den föreslagna analysmodellen i denna studie baseras således på antagandet att feedback på texters globala språkliga nivåer är mer utmanande att revidera än feedback på texters lokala språkliga nivåer (jfr *ill-defined problem* och *well-defined problem* i Hayes m.fl., 1987, s. 211–213). För att stötta studenters revideringsprocess torde därför feedback som rör texters globala språkliga nivåer behöva erbjuda en högre grad av stöd (jfr Rybicki m.fl., 2024). Detta har oss veterligen inte behandlats i tidigare forskning. Däremot visar forskning att skriftlig feedback från lärare kan stödja studenters lärande av olika aspekter av det akademiska skrivandet, till exempel idéutveckling, språklig utformning, transkribering och revidering (Samuelsson m.fl., 2018; Vandermeulen m.fl., 2022; Winstone m.fl., 2017). Studier visar också att studenter vill ha feedback på olika språkliga nivåer såsom innehåll, organisering och struktur samt språklig hantering (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Chokwe, 2015). Det har också visat sig att gymnasie- och universitetsstudenter föredrar feedback som erbjuder dem mer stöd i form av vägledning eller till och med en lösning på problemet, och att de upplever feedbackkommentarer som endast består av understrykningar, frågetecken

etcetera eller som endast indikerar ett problem i texten som mindre hjälpsamma (Andersen Bueie, 2016; Bitchener m.fl., 2011; Singh, 2016; Straub, 1997). Feedback som erbjuder vägledning mot en lösning på ett problem torde åtminstone avlasta skribentens planeringsprocess och göra det enklare för skribenten att komma fram till en adekvat revidering i nästkommande version av texten. Om feedbacken däremot enbart indikerar ett problem i texten får skribenten ingen avlastning i planeringen av en lösning på problemet utan hen måste självständigt komma fram till vad som kan utgöra en adekvat revidering. I sammanhanget är Ferris (2006) studie en viktig pusselbit. Studien har visat att feedback som indikerar ett problem och/eller vägleder mot lösning är mer gynnsam för högmotiverade skribenters utveckling kontra feedback med färdiga lösningar som visserligen leder till en adekvat revidering av samma text men inte verkar föras över till andra texter och sammanhang (Ferris, 2006; jfr Andersen Bueie, 2016).

Sammantaget indikerar tidigare forskning att effektiviteten i lärares feedback är beroende av den språkliga nivå som kommenteras och av den stödnivå som kommentaren erbjuder skribenten (jfr Hayes m.fl., 1987). Denna forskning har legat till grund för den modell för analys av språklig nivå och stödnivå i feedbackkommentarer som presenteras i nästa avsnitt.

En kognitivt grundad analysmodell – två aspekter av feedback

Analysmodellen fångar två aspekter av feedbackkommentarer: språklig nivå och stödnivå. Graderingen av olika språkliga nivåer utgår från den så kallade texttriangeln, som ursprungligen föreslogs av Hillocks (1987) men som därefter har utvecklats av ett flertal forskare. Den version som föreliggande analysmodell baseras på har anpassats till uppsatsskrivande av Dysthe m.fl. (2011). I figur 1 visas hur deras texttriangel beskriver olika språkliga nivåer, från de minsta enheterna på lokal nivå (till exempel interpunktion, formalia) till de största enheterna på global nivå (till exempel struktur, innehåll, skrivsituation). Denna texttriangel erbjuder alltså en ingång till de språkliga nivåer som har implementerats i vår analysmodell.

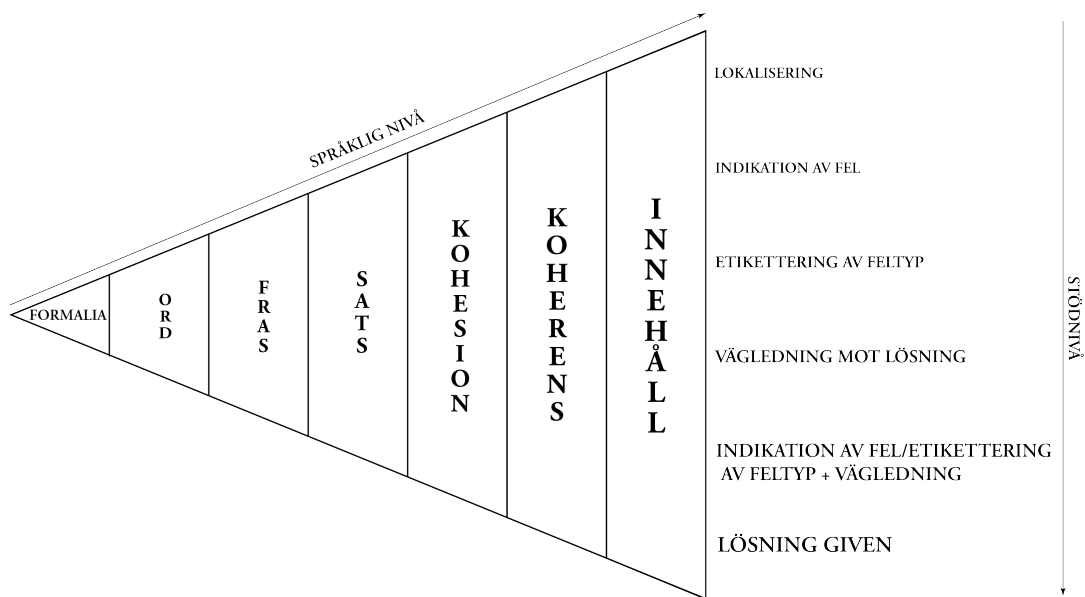
Figur 1. Texttriangeln efter Dysthe m.fl. (2011, s. 41)

Graderingen av olika stödnivåer utgår från tanken att det är kognitivt mer ansträngande att läsa för att identifiera problem i en text än att bara läsa texten för att förstå den (Hayes m.fl., 1987; Piolat m.fl., 2004). Föreliggande modell baseras på antagandet att detta även gäller när studenter läser feedbackkommentarer. Med andra ord, feedbackkommentarer som endast indikerar ett problem i texten är generellt sett svårare att förstå och hantera för studenter än kommentarer som explicit beskriver vad problemet är och som vägleder studenterna mot en lösning på problemet. Empiriskt stöd för detta antagande kommer från studier av studenters upplevelser av hur hjälpsamma feedbackkommentarer är (Andersen Bueie, 2016; Straub, 1997).

Vår föreslagna analysmodell presenteras i figur 2 nedan. Modellen skiljer på sju språkliga nivåer som kan kommenteras i en text, från den minsta nivån *formalia* till den största nivån *innehåll*. Exempelvis skiljer vi på *kohesion* som rör olika språkliga medel för att binda ihop satser och meningar och *koherens* som avser logiska samband mellan olika idéer i stycken och större textavsnitt (jfr Hellspong & Ledin 1997, s. 35). Övriga språkliga nivåer i modellen är *ord*, *fras* och *sats*. Modellen skiljer också på sex olika nivåer av stöd som kommentarer kan erbjuda. Viktigt att notera är att stödnivåerna ska relateras direkt till studenters möjligheter att komma fram till en adekvat revidering på problemet och endast indirekt till

studenters lärande. Medan en ökad grad av stöd ökar studenters möjligheter att revidera texter på ett adekvat sätt, antas adekvata revideringar i viss mån spegla att studenter har lärt sig något. Sambandet mellan adekvata revideringar och lärande får dock inte ses som absolut – det som blir rätt i revideringen av en och samma text förs nödvändigtvis inte över till revidering av andra texter (jfr Ferris, 2006).

Figur 2. Modell för analys av feedbackkommentarers språkliga nivå och stödnivå



Stödnivån *lokalisering* utgörs av understrykningar, inringningar och dylikt i texten och antas erbjuda minst stöd för att studenten ska komma fram till en adekvat revidering. Ett exempel på lokalisering är en understruken mening utan tillhörande förklarande text där studenten själv måste lista ut vad problemet är och vad som är en adekvat lösning på problemet. Kommentarer som *indikerar ett fel* i texten – till exempel att en viss mening är oklar – antas erbjuda något mer stöd än lokalisering eftersom studenten kan fokusera på vari oklarheten ligger och vad som är en adekvat lösning. *Etikettering av feltyp* utgörs av kommentarer som preciserar felet – till exempel ordföljdsfel – och antas därför erbjuda något mer stöd än en indikation av fel. Genom etiketteringen av feltypen får studenten en precisering av vari felet består och kan fokusera på att komma fram till en adekvat lösning. *Vägledning mot lösning* erbjuder ytterligare lite mer stöd eftersom kommentaren då ger studenten upplysningar om vari en adekvat lösning ligger – till exempel att ordföljden måste ändras. Ytterligare lite mer stöd erbjuds av kommentarer som innehåller en *indikation av fel eller etikettering av feltyp samt*

vägledning mot lösning, till exempel att en mening är oklar och att ordföljden måste ändras. Det något högre stödet ligger i att studenten får en mer nyanserad uppfattning både om felet och om hur felet löses. Den sista stödnivån utgörs av kommentarer där *lösningen är given*, till exempel att meningen med korrekt ordföljd skrivs ut i kommentaren. Återigen är det viktigt att betona att den sistnämnda stödnivån ska tolkas som att den erbjuder mest stöd för att studenten ska komma fram till en adekvat revidering och inte mest stöd för studentens eget lärande (jfr Ferris, 2006). Rybicki m.fl. (2024) antog att feedback som ger lösningen kräver minimal ansträngning vid revidering och fann att studenter lyckades bäst med revideringar i de fall lärarens feedback erbjöd dem lösningen (91,4 %).

Figur 2 ska tolkas som att alla stödnivåer kan förekomma i relation till alla språkliga nivåer men att graderingen från minst till mest stöd enbart gäller inom respektive språklig nivå. Modellen förutsäger därför att lokalisering erbjuder minst stöd på både formalianivå och innehållsnivå men inte att lokalisering erbjuder exakt samma grad av stöd på dessa båda nivåer. Exempelvis skulle lokalisering på formalianivå kunna erbjuda mer stöd för studenten att komma fram till en adekvat lösning än etikettering av feltyp på innehållsnivå.

Resterande del av denna artikel ägnas åt att undersöka hur pålitlig den föreslagna analysmodellen är för lärare som behöver konsekventa och reproducerbara bedömningar av språk- och stödnivå i akademiskt skrivande, samt åt att redovisa empiriska resultat från en fallstudie där vi applicerat modellen på en students uppsatsutkast. Nästa avsnitt redovisar studiens metodologi.

Metod

Analysmodellen har utvecklats och utprovats inom ramen för en fallstudie av en students skrivande av examensarbete på grundlärarprogrammets inriktning F–3. Studenten tillfrågades om medverkan i studien, fick muntlig och skriftlig information om studien och lämnade skriftligt samtycke till att delta i studien. Studenten informerades om att deltagande är frivilligt och att hen kan dra tillbaka sitt samtycke när som helst utan negativa konsekvenser. Studenten informerades också om att materialet endast kommer att användas i vetenskapliga syften för presentationer och publikationer och att inga uppgifter som kan avslöja hans identitet kommer att spridas bortom de involverade forskarna. Inga personuppgifter om studenten samlades in inom ramen för studien. Handledare

och examiner fick samma information och gav sitt samtycke till att deras kommentarer användes som undersökningsmaterial i denna studie.

Examensarbetet är på avancerad nivå, omfattar 15 hp och bedömdes med betyget Väl godkänt. Arbetet skrevs över en tidsperiod av 10 veckor där studenten vid 4 olika tillfällen fick feedbackkommentarer på sina utkast av handledare och examiner. Materialet i denna studie utgörs av handledarens och examinatorns kommentarer på de fyra utkasten. En översikt över materialets omfattning ges i tabell 1.

Tabell 1. Material

Utkast	Antal sidor	Antal feedbackkommentarer
1	38	70
2	40	104
3	40	27
4	40	97
Totalt	158	298

Modellen i figur 2 ovan omvandlades till ett kodningsschema bestående av ett nummer för varje språklig nivå (1–7) och stödnivå (1–6). Kommentarererna i de fyra utkasten kodades därefter för språklig nivå och stödnivå i 4 steg.

I steg 1 användes feedbackkommentarer i utkast 1 för att utveckla den slutliga modellen och kodningsschemat. Detta gjordes av de tre forskarna i en rekursiv process bestående av oberoende kodning av språklig nivå och stödnivå, diskussioner för att nå samsyn i kodningen samt revideringar av modellen och kodningsschemat. I särskilt svåra fall konsulterade vi responsgivaren. Resultatet av arbetet i steg 1 var den slutliga modellen i figur 2 ovan, kodningsschemat och en slutlig kodning av språklig nivå och stödnivå för alla kommentarer i utkast 1. För att konkretisera kodningen ger vi i tabell 2 tre exempel på kommentarer från materialet och hur dessa har kodats som *kobesjon*, *innehåll* respektive *ord* på språklig nivå samt som tre olika typer av stödnivå (*indikation av fel*, *indikation av fel eller etikettering av feltyp* samt *vägledning mot lösning* respektive *lösning given*). För ytterligare exemplifiering av övriga språkliga nivåer och stödnivåer hänvisar vi till genomgången i löptexten i anslutning till figur 1 och figur 2 ovan.

Tabell 2. Tre exempel på kodning

Kommentars-numrering	Studenttext	Respons-givarens kommentar	kodning	
			Språklig nivå	Stödnivå
Exempel 1 kommentar 73 i utkast 4	Alex trodde det kan leda till missförstånd och Charlie vet inte alls då hen inte provat att ändra hur hen använder gester på flera år	"TEMPUS här och i resten av kapitlet".	kohesion	indikation av fel
Exempel 2 kommentar 69 i utkast 2	Här dras slutsatsen att det är viktigt att vara konsekvent när gester används. Använd inte olika gester för samma betydelse eller tvärtom. Då blir det lätt missuppfattningar och förvirring. Arbeta in gesterna i en ny barngrupp från början och håll fast vid samma gester och utöka antalet gester vid behov, men ersätt inte en inarbetad gest med en ny om de har samma betydelse. Det är också viktigt att vara lyhörd gentemot eleverna för att uppfatta om de verkligen förstår de gester som lärare använder. Det är även viktigt att tänka på de spontana gester som görs mer eller mindre per automatik. Dessa gester är ytterst svåra att arbeta bort, men en del kan säkert upplevas som nedvärderande och irriterande för eleverna. Det finns inga direkta rätt eller fel vid användning av gester. Det är ett samspel mellan lärare och elev och viktigast är att förstå varandra. det kan dock vara av viktig att ha bakgrundsinformation om eleverna då olika gester kan ha olika betydelser i olika kulturer	"Behöver bearbetas för tillfället låter som ett privat samtal"	innehåll	indikation av fel eller etikettering av feltyp samt vägledning mot lösning
Exempel 3 kommentar 11 i utkast 3	Det är intressant att läsa om de gester lärarna använder som helt ersätter den verbala kommunikationen de dessa inte sågs så många gånger vid observationerna.	"Då (men hellre eftersom)" [kommentar till markerat ord i studenttexten]	ord	lösning given

I steg 2 användes kommentarerna i utkast 2 för att besvara den första frågan om hur pålitlig analysmodellen är. Detta gjordes genom att de tre forskarna kodade alla 104 kommentarer i utkast 2 (ca 35 % av alla kommentarer) på språklig nivå och stödnivå oberoende av varandra. De oberoende kodningarna överfördes till IBM SPSS Statistics 29, och interbedömarreliabiliteten fastställdes genom beräkning av intraklasskorrelationskoefficienten (Intraclass Correlation Coefficient, ICC) för språklig nivå och för stödnivå.

I steg 3 kodade de tre forskarna samtliga kommentarer i utkast 3 och 4 oberoende av varandra.

I steg 4 jämfördes de 3 oberoende kodningarna av kommentarerna i utkast 2–4 i syfte att identifiera en slutlig kodning av språklig nivå och stödnivå för varje kommentar. I de fall det rådde samsyn i kodningen noterades den kodningen som den slutliga. I de fall där det inte rådde samsyn i kodningen enades forskargruppen om en slutlig kodning i första hand genom diskussion och i andra hand genom majoritetsbeslut.

Den deskriptiva statistiken för språklig nivå och stödnivå presenteras i tabell 3 och 4.

Tabell 3. Förekomsten av olika språkliga nivåer i kommentarerna i materialet

Språklig nivå	Antal	Andel
Formalia	102	34,1
Ord	49	16,4
Fras	8	2,7
Sats	33	11,0
Kohesion	9	3,0
Koherens	16	5,4
Innehåll	81	27,1
Totalt	298	100

Tabell 4. Förekomsten av olika stödnivåer i kommentarerna i materialet

Stödnivå	Antal	Andel
Lokalisering	15	5,0
Indikation av fel	52	17,4
Etikettering av feltyp	20	6,7
Vägledning mot lösning	33	11,0
Indikation av fel/Etikettering av feltyp + vägledning mot lösning	66	22,1
Lösning given	112	37,5
Totalt	298	100

Resultat

Nedan presenteras resultaten utifrån studiens forskningsfrågor i tre avsnitt som behandlar analysmodellens pålitlighet, språkliga nivåer i feedbackkommentarer respektive sambandet mellan språkliga nivå och stödnivå i feedback.

Analysmodellens pålitlighet

För att besvara den första forskningsfrågan om hur pålitlig modellen är fastställdes interbedömarreliabiliteten baserat på oberoende trippelkodning av språklig nivå och stödnivå i samtliga 104 kommentarer i utkast 2. Interbedömarreliabiliteten visade sig vara utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter (ICC) på 0,917 för språklig nivå och 0,900 för stödnivån.

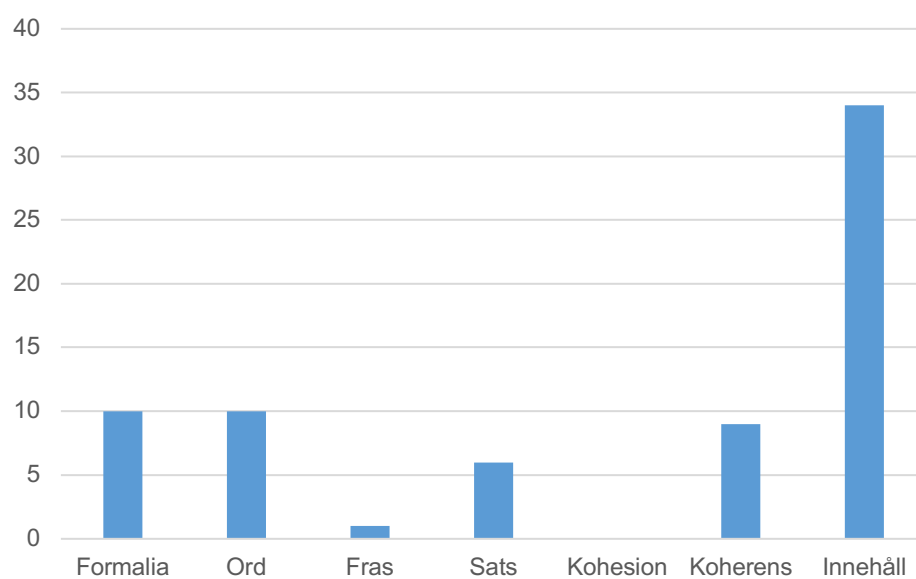
Av de 104 kommentarerna i utkast 2 avsåg 33 kommentarer litteraturlistan. Dessa kommentarer handlade nästan uteslutande om formalianivån (32 av 33) och erbjöd oftast lösningen på problemet (27 av 33), vilket gör dem potentiellt enklare att koda. Det finns alltså en risk för att den höga interbedömarreliabiliteten åtminstone delvis beror på att det var enklare att nå en samsyn i kodningen av kommentarerna i litteraturlistan. För att kontrollera för denna potentiella snedvridning genomfördes en ny beräkning av intraklasskorrelationskoefficienterna baserat på de 71 kommentarer som inte avsåg litteraturlistan. Interbedömarreliabiliteten mellan de tre kodarna visade sig vara utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter på 0,894 för språklig nivå och 0,924 för stödnivån.

Sammantaget visade alltså beräkningarna av interkorrelationskoefficienten att analysmodellen har en utmärkt interbedömarreliabilitet och därmed kan appliceras med stor pålitlighet.

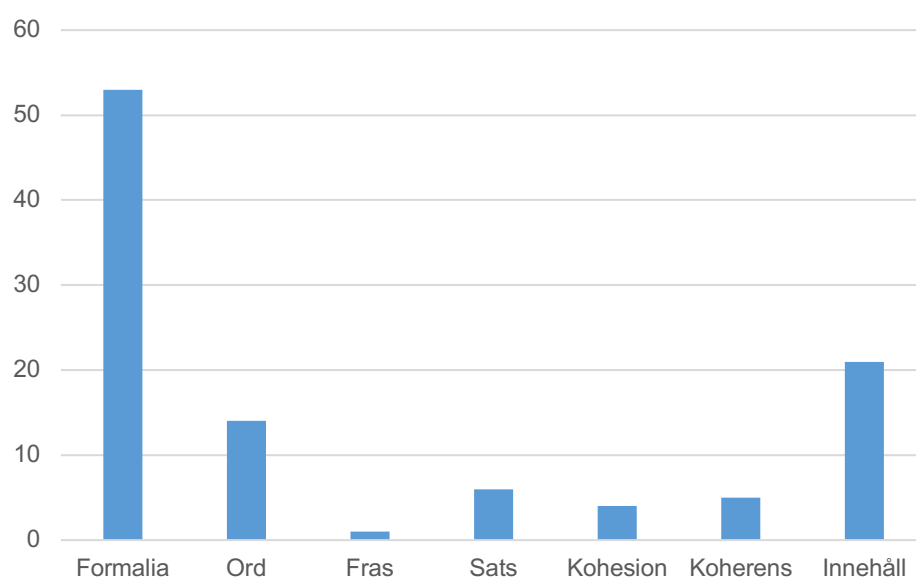
Språkliga nivåer i feedbackkommentarer

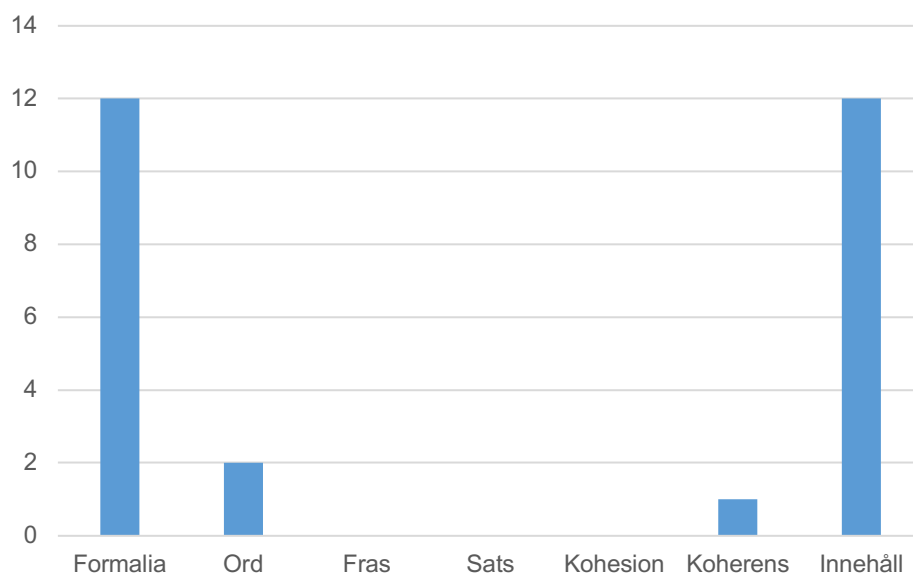
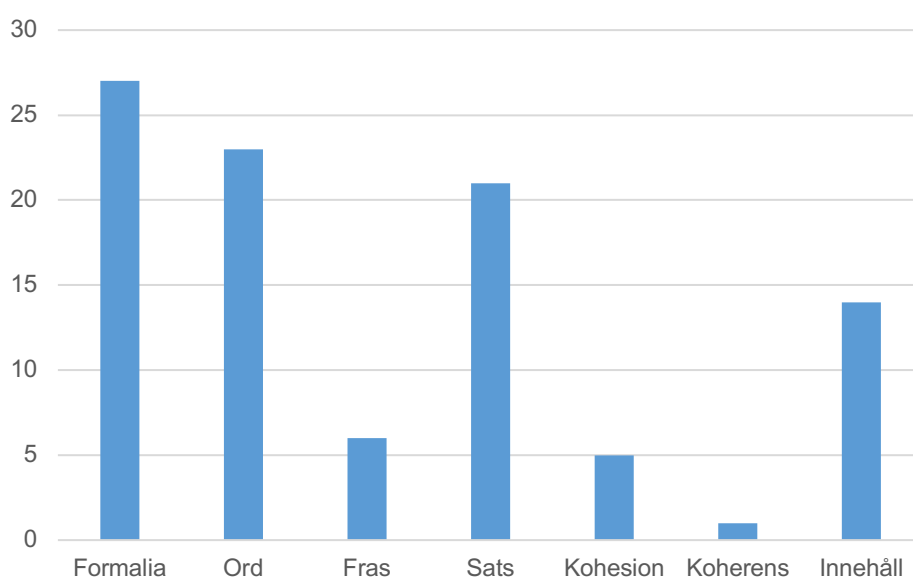
För att besvara forskningsfråga 2 presenteras i figur 3–6¹ nedan vilka språkliga nivåer som kommenteras i utkast 1–4. I utkast 1 är det framför allt innehållet som kommenteras; övriga språkliga nivåer kommenteras tämligen sparsamt (figur 3). I utkast 2 rör den stora merparten av kommentarerna formalia, följt av innehåll och ord, medan övriga språkliga nivåer endast kommenteras sparsamt (figur 4). I utkast 3 kommenteras formalia och innehåll i lika stor utsträckning, och övriga språkliga nivåer kommenteras nästan inte alls (figur 5). I utkast 4, som är det sista utkastet studenten får kommentarer på efter uppsatsventileringen, fördelar sig kommentarerna mer jämnt över flera olika språkliga nivåer, även sådana som i tidigare utkast endast kommenterats sparsamt (figur 6). Ett visst fokus verkar ligga på de lägre språkliga nivåerna formalia, ord och sats, medan kommentarer som rör innehåll är relativt sett mer sparsamma i detta utkast.

Figur 3. Antal kommentarer på olika språkliga nivåer i utkast 1



Figur 4. Kommenterade språkliga nivåer i utkast 2



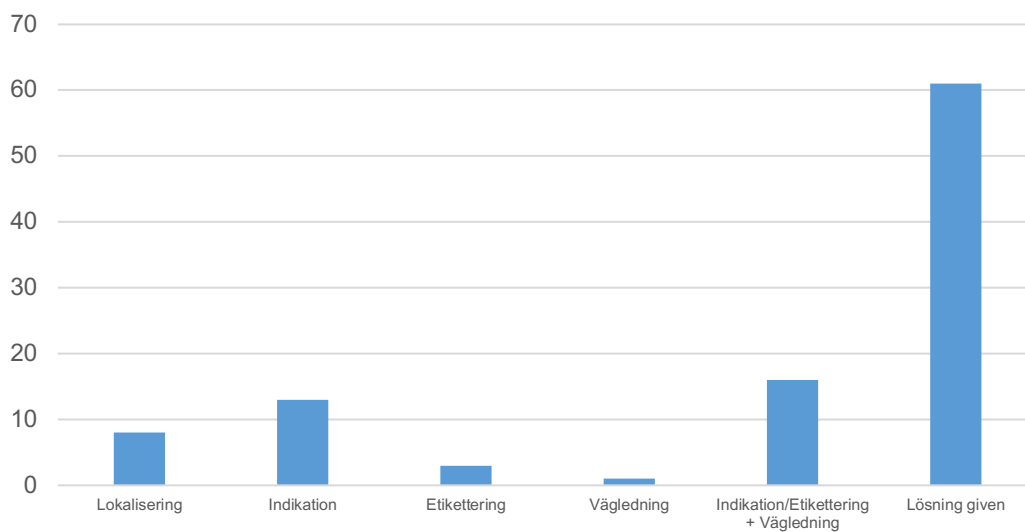
Figur 5. Kommenterade språkliga nivåer i utkast 3**Figur 6.** Kommenterade språkliga nivåer i utkast 4

Samband mellan språklig nivå och stödnivå i feedback

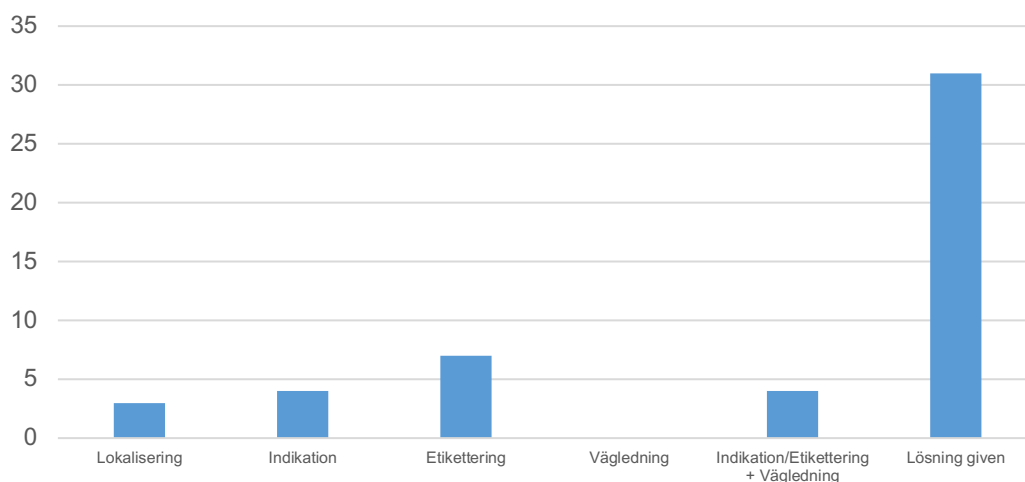
För att besvara forskningsfråga 3 undersöktes hur feedbackens språkliga nivå relaterar till feedbackens stödnivå. Eftersom fras- och kohesionsnivåerna kommenterades sparsamt (8 respektive 9 gånger enligt tabell 3 ovan) har dessa exkluderats ur den fortsatta redovisningen. För de resterande 5 språkliga nivåerna presenteras stödnivåerna i figur 7–11. Av figur 7–9 framkommer att

responsgivarna oftast anger lösningen för problem på formalia, ord och satsnivå. Relativt sett är det dock mer vanligt att kommentarer på satsnivå preciserar problemet genom *etikettering och/eller vägleder mot lösning* än kommentarer på formalia- och ordnivåerna. Kommentarer om koherens och innehåll erbjuder aldrig eller sällan lösningen (figur 10–11). På dessa språkliga nivåer är det vanligast att kommentarer erbjuder en *indikation av fel eller en etikettering av feltyp i kombination med vägledning*. Det är också tämligen vanligt att kommentarer antingen indikerar att det finns ett fel eller vägleder mot en lösning.

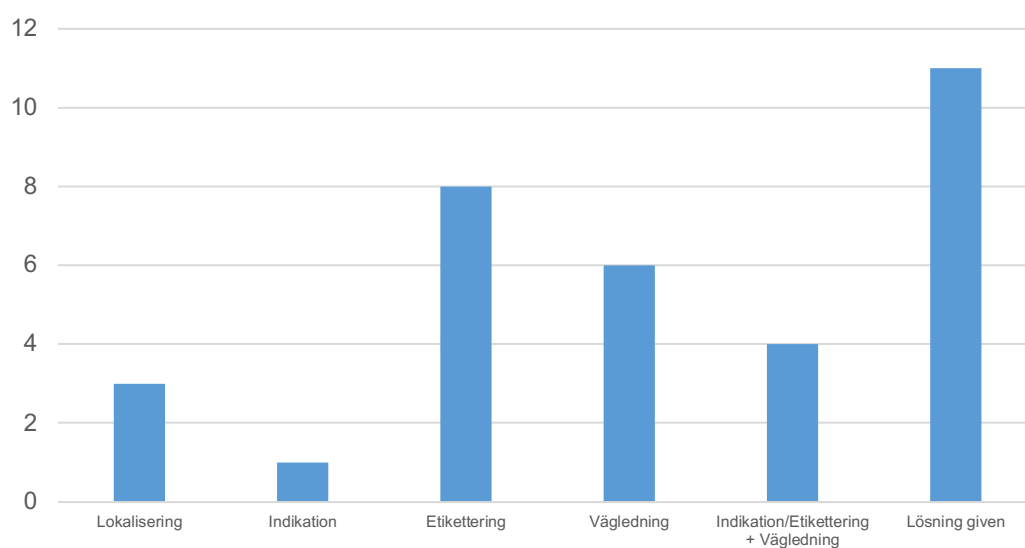
Figur 7. Stödnivåer i kommentarer på formalianivå



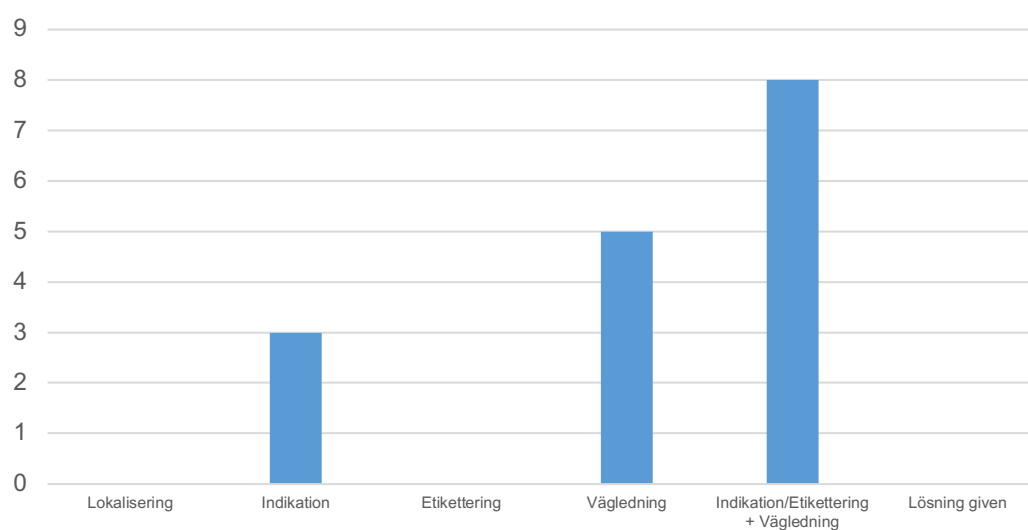
Figur 8. Stödnivåer i kommentarer på ordnivå

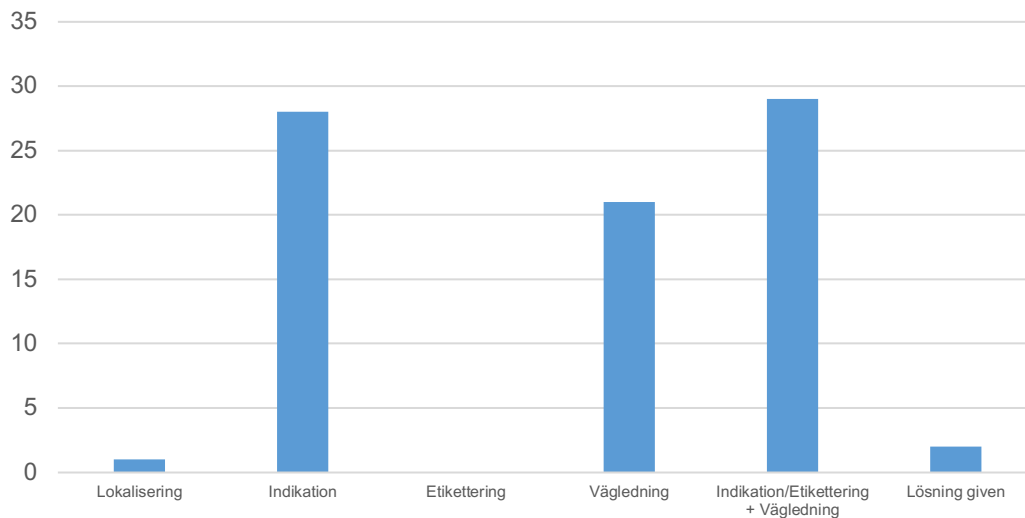


Figur 9. Stödnivåer i kommentarer på satsnivå



Figur 10. Stödnivåer i kommentarer på koherensnivå



Figur 11. Stödnivåer i kommentarer på innehållsnivå

Diskussion

I denna artikel har vi presenterat en kognitivt grundad analysmodell av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande och undersökt modellens tillämpbarhet med hjälp av ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en grundlärares examensarbete.

För att besvara den första forskningsfrågan om hur pålitlig modellen är undersöktes interbedömarreliabiliteten baserat på tre oberoende kodningar av en del av materialet. Trots att materialet är begränsat till en fallstudie och resultaten behöver bekräftas av ytterligare kodningar av större material producerat av studenter på olika nivåer och kommenterat av olika handledare, är interbedömarreliabiliteten stor. Resultatet visade att både språklig nivå och stödnivå har utmärkt interbedömarreliabilitet med interklasskorrelationskoefficienter $> 0,90$ (ICC), vilket innebär att analysmodellen kan appliceras på autentiska material med stor pålitlighet. I vidare studier finns det potential att undersöka *om* och *hur* denna modell kan relateras till studenters framgång i revideringen av deras egna texter.

För att besvara den andra forskningsfrågan undersöktes vilka språkliga nivåer som kommenterades i de fyra utkasten. Resultaten visade att kommentarerna fokuserade på olika språkliga nivåer i de olika utkasten. I det första utkastet fick studenten mest feedback på innehållslig nivå, vilket kan tolkas som att det är

angeläget att tidigt få studenten att ringa in och avgränsa studieobjektet. I det andra utkastet fick studenten mest feedback på formalia, vilket möjligen kan spegla en önskan från handledarens sida att tidigt sätta ramarna för de formella aspekterna av skrivande, till exempel interpunktion och referenshantering i form av layout på löpande referenser och litteraturlista. I det tredje utkastet kommenteras formalia och innehåll i lika stor utsträckning, vilket fortsatt innebär att det är de formella aspekterna av akademiskt skrivande och det innehållsliga stoffet som främst fokuseras. I det sista utkastet fick studenten främst kommentarer som rörde formalia, ord och satser, medan kommentarer på innehållslig nivå relativt sett inte fick lika stort utrymme. Detta kan tolkas som en ganska naturlig utveckling över tid där det är viktigt att formalia, ordval och satsformuleringar är korrekta inför slutinlämningen – innehållet ska i detta skede vara på plats så att fokus kan ligga på att bearbeta formalia och språklig hantering. Det är dock viktigt att betona att läsaren inte ska tolka våra resultat som synonyma med en idealiserad bild av hur de olika språkliga nivåerna ska kommenteras genom en skrivprocess. Detta kan variera mellan olika responsgivare.

För att besvara den tredje forskningsfrågan undersöktes hur feedbackens språkliga nivå relaterade till feedbackens stödnivå. Resultatet visade att högre grad av stöd (som till exempel att ge en lösning), var vanligare för kommentarer på lägre språkliga nivåer (som formalia), medan stödkommentarer på högre språkliga nivåer (såsom koherens och innehåll) sällan erbjöd en given lösning utan hellre en kombination av indikation/etikettering och vägledning följt av indikation och vägledning var för sig. Det kan förklaras dels av svårigheten för responsgivaren att ge en lösning på högre språkliga nivåer, dels av själva skrivkontexten där skribenten förväntas ta ansvar för examensarbetets innehåll för att visa sin självständighet. De få givna lösningar på innehållsnivå var t.ex. strykningar av textpartier. Vidare studier med större underlag som involverar flera responsgivare i olika skrivkontexter kan bringa klarhet i om andra sätt att ge en lösning på innehållsnivå är möjliga.

Det är så klart intressant att undersöka hur olika responsgivare kommenterar med avseende på språklig nivå och stödnivå. Sådana empiriska studier kan ge upplysningar om såväl generella mönster i responsgivning som mer individspecifika kännetecken. De kan också ge upplysningar om hur olika språkliga nivåer och stödnivåer fokuseras vid olika tillfällen under längre skrivuppgifter. Framtida studier skulle kunna undersöka om det finns mönster i

kommenterandet som kan sägas vara mer effektiva än andra, och om det finns dysfunktionella mönster.

Att tillämpa modellen på responsgivares kommentarer har så klart ett egenvärde. Men i förlängningen vore det också intressant att undersöka hur och med vilken framgång som studenter lyckas revidera i relation till olika språkliga nivåer och stödnivåer. Detta är något vi avser att undersöka vidare i framtida studier genom att applicera ett kodningsschema på studentens revideringar utifrån de givna kommentarerna. Information om hur studenter lyckas med sina revideringar beroende på språklig nivå och stödnivå kan ge viktiga upplysningar om vad som utgör effektiva och ineffektiva sätt att kommentera.

De mindre språkliga enheterna i språket – till exempel formalia eller ord – kräver mindre ansträngning för studenten att åtgärda. Ofta finns kanske en regel, en konvention eller en ordbok eller grammatika som studenten kan stödja sig på vid revideringen av t.ex. formaliafel eller inkorrekta ordval. Kommentarer som rör de större språkliga enheterna i språket – till exempel textorganisering eller innehåll – kräver betydligt mer ansträngning från studentens sida, eftersom det inte finns tillgång till lika tydliga och enkla regler och konventioner som kan åberopas vid revideringen av textorganisering eller innehåll. Revidering av de större språkliga nivåerna kräver alltså en större grad av ansträngning i form av självständig problemlösning. Sammantaget kan antas att olika språkliga nivåer kan erbjuda studenter olika grad av utmaning i revideringsarbetet. Individuell variation förekommer så klart, beroende på den enskilda studentens förkunskaper, fysiologiska förutsättningar med mera. Men vårt grundantagande är ändå att kraven på ansträngning ökar för studenten ju högre språklig nivå som kommentarerna gäller.

Graden av ansträngning som krävs av studenten i revideringsarbetet är också beroende av hur mycket stöd som erbjuds i feedbacken. Om feedbacken erbjuder väldigt lite stöd – till exempel genom att bara påpeka att ett ordval är oklart – måste studenten själv lista ut vari oklarheten består (jfr *ill-defined problem* i Hayes m.fl., 1987, s. 211–213) och utifrån den identifierade oklarheten komma fram till en adekvat revidering. Om feedbacken i stället erbjuder både en förklaring av vad som är oklart och en vägledning mot lösningen (jfr *well-defined problem* i Hayes m.fl., 1987) kan studenten på ett enklare sätt komma fram till en adekvat lösning. Och om feedbacken erbjuder en adekvat lösning behöver studenten enbart acceptera denna lösning utan att själv fundera på vad som utgör en adekvat

revidering. Grundantagandet som vi utgår från när vi utarbetade modellen är således att feedbackkommentarer kan graderas utefter vilken grad av stöd de erbjuder studenter.

Dessutom kan man ju lätt föreställa sig att lägre språkliga nivåer kanske inte kräver lika stor grad av stöd som de högre språkliga nivåerna. För att en student ska komma fram till en adekvat lösning på ett formaliafel kanske det räcker med att kommentaren tydliggör att något är fel. Om den innehållsliga nivån kommenteras med att något är fel är det sannolikt inte lika enkelt för studenten att komma fram till en adekvat revidering. Det är enklare att identifiera felet och lösningen på ett formaliafel än att göra detsamma på innehållslig nivå i en större textmassa. Således varierar graden av stödnivå beroende på vilken språklig nivå som behandlas i kommentaren. I förhållande till andra feedbackmodeller fångar den föreslagna analysmodellen en sällsynt kombination av den belysta feedbackens två aspekter (språklig nivå och stödnivå) och erbjuder en finare kategoriindelning av de språkliga nivåerna.

En didaktisk implikation av dessa resultat är att feedback som rör texters globala språkliga nivåer borde ges tillsammans med en högre grad av stöd till studenterna, för att de mer framgångsrikt ska kunna revidera sina texter. På motsvarande sätt torde feedback som rör texters lokala språkliga nivåer kräva en lägre grad av stöd för att studenter ska kunna klara av att hantera feedbacken på ett framgångsrikt sätt i revideringsprocessen. En ökad medvetenhet hos handledare om feedbackens språkliga nivå och stödnivå kan alltså leda till fler adekvata revideringar i studenttexter och i förlängningen stödja utvecklingen av studenters akademiska skrivande. Även en ökad medvetenhet hos studenter om vilka språkliga nivåer i deras texter som kommenteras samt med vilket stöd kan möjligen inverka på studenters planering, omvandling och transkribering i revideringsprocessen. På så sätt erbjuder den föreslagna kognitivt grundade modellen för analys av feedbackkommentarer ett verktyg som kan användas både i forsknings- och undervisningssyften.

Noter

1. Notera att figurerna har olika skalor.

Referenser

- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79–97.
<https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., East, M., & Meyer, H. (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis students* [Research Report]. Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Chenoweth, N., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
<https://doi.org/10.1177/0741088301018001>
- Chokwe, J. M. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39–56.
<https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>
- Correa Pérez, R., Tapia-Ladino, M., & Arancibia Gutierrez, B. (2021). Written comments on undergraduate theses written in Spanish as a first language and English as a foreign language. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1), 52–68.
<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p62>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. I D. Ferris, K. Hyland & F. Hyland (Red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (s. 81–104). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.

- <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics* (s. 176–240). Cambridge University Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive Processes in Writing* (s. 3–30). Erlbaum.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274.
<https://doi.org/10.1080/1356251012004523>
- Hillocks, G. Jr. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461–470.
<https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Matsushashi, A. (1981), Pausing and planning: The tempo of written discourse production, *Research in the Teaching of English* 15(2), 113–134.
<https://doi.org/10.58680/rte198115773>
- Nurie, Y. (2018). Higher education supervision practices on student thesis writing: Language and focus of written feedback. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30(3), 522–533.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: Effects of error type and of working memory capacity. I L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Red.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 21–38). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_3
- Rybicki, J.-M., Hämäläinen, W., Pitkänen, K. K., & Malmi, L. (2024). Why students fail to revise? Analysis of written metalinguistic feedback and cognitive effort on revision success. *Ampersand*, 13, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100211>
- Samuelsson, J., Wallin, J., Envall, I., Nakano Hylander, A., Strömberg, S., Bergman, M., Fundell, S., Holmberg, P., Hirsh, Å., & Lindberg, V. (Red.), (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Skolforskningsinstitutet.
- Syafi'i, A., Munir, A., Anam, S., & Suhartono, S. (2024). Unleashing the power of supervisory feedback in academic writing: Strategies for timely

- undergraduate thesis completion. *TEFLIN Journal*, 35(2), 330–351.
<https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v35i2/330-351>
- Singh, M. K. M. (2016). Graduate students' needs and preferences for written feedback on academic writing. *English Language Teaching*, 9(12), 79–88.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n12p79>
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91–119.
<https://doi.org/10.58680/rte19973873>
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2022). Writing process feedback based on keystroke logging and comparison with exemplars: Effects on the quality and process of synthesis texts. *Written Communication*, 40(1), 90–144.
<https://doi.org/10.1177/07410883221127998>
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Kontakt

Annelie Johansson
annelie.e.johansson@lnu.se

Sergej Ivanov
sergej.ivanov@lnu.se

Christian Waldmann
christian.waldmann@lnu.se