

Vuxna nybörjarstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande i svenska som andraspråk

Liivi Jakobson

<https://orcid.org/0000-0002-7578-5717>

lra@du.se

This study investigates how L2 beginner level students perceive written feedback from teachers on samples of their writing. It centers on beginner learners (of which very little research exists) and covers two broad areas of feedback: Focus and Manner. Focus refers to the kind of areas the teachers concentrate on in their comments, e.g. content, while Manner refers to different ways of delivering feedback, e.g. suggestions. The data was collected from a web-based course in Swedish for immigrants in an online Learning Management System. A questionnaire was used for this study where the students evaluated feedback categories on a Likert scale and thereafter, ranked the same categories. Ranking, where different feedback categories are related to each other, has not been found in previous studies on feedback in the field of second language research. The results show that the students take feedback seriously. A large majority of students put the highest value on feedback on grammar. They generally valued all feedback manners, but clearly preferred specific praise and specific criticism. I then discuss the conclusions and pedagogical implications based on web-based learning contexts.

Keywords: adult beginners, feedback, Swedish as a second language, perceptions, writing

1. Introduktion

Lärarens vardag innebär att de kontinuerligt kommenterar elevernas texter dels resultatinriktat, dvs. summativt och dels processinriktat, dvs. formativt. Inom formativ bedömning har formativ respons varit den viktigaste komponenten (Hattie & Timperley, 2007) eftersom den är framåtsyftande med syftet att skapa fortsatt lärande (Black & Wiliam, 2018:11). Jones & Wiliam

(2008) menar att lärandet kan utvecklas om studerande ökar sitt metakognitiva tänkande. En studie av Lee m.fl. (1998) om elevernas uppfattningar visar att eleverna upplevde ett behov av att reflektera över språkinläring.

Studerandes uppfattningar om respons är ett av de områden som har undersökts mest av forskare vid sidan av lärarresponsens karaktär och lärares uppfattningar om respons (Goldstein, 2016). Föreliggande studie anknyter till studerandes uppfattningar. Studier om studerandes uppfattningar om respons har framförallt gällt studerande på mellannivå och avancerad språkfärdighetsnivå i en engelskspråkig högskolekontext och studerande med engelska som andraspråk. Nybörjarstuderandes värdering av respons på skrivande har däremot inte undersökts tillräckligt (Jakobson, 2018), framförallt inte i en nätbaserad kontext. Nätbaserade kurser kan vara flexibla i tid och rum, eftersom studerande kan arbeta när de vill och var de vill, exempelvis hemifrån. Distansen i nätkurser skapar också risker såsom känsla av isolering och kraven att arbeta ensam vilket i sin tur kan påverka motivationen. Det kan bli svårt att behålla den (White, 2003). Motivationen är en avgörande förutsättning för att andraspråksstuderande ska använda sig av respons på ett fruktbart sätt (Guénette, 2007) men det är också genom respons man skapar denna motivation. Respons kan vara ett viktigt om inte det enda hjälpmedlet för att bibehålla en kontinuerlig kommunikation mellan lärare-studerande i nätbaserad språkundervisning. Nybörjare, dvs. studerande i initiala stadier av andraspråksutveckling, behöver extra uppmärksamhet för att få den bästa grunden redan från början, bl.a. i form av lärarrespons. Därför är det av stor betydelse att undersöka vilka textaspekter nybörjarstuderande uppskattar eller ser som mindre värdefulla i responsen på sina texter. Utifrån de studerandes önskemål kan lärare reflektera om hur värdefull responsen är i en viss kontext jämfört med de studerandes värderingar. Därefter kan lärare göra sina egna bedömningar om vad de ska fokusera på i sina kommentarer, vilket fortsättningsvis kallas *fokuseringar*.

Vid sidan av fokuseringar, exempelvis innehåll och grammatik, finns det en annan aspekt i responsforskning, nämligen *hur* lärare ger respons, vilket i studien benämns *respons sätt*. Eftersom respons handlar om att skapa och bibehålla en bra relation mellan lärare-studerande (Hyland & Hyland, 2010) är det viktigt att veta hur olika respons sätt, exempelvis beröm och kritik, mottas och värderas av studerande. Relationen mellan lärare och studerande kan påverka hur mycket de studerande tar hänsyn till responsen (Goldstein, 2016), vilket är en viktig förutsättning för att responsen ska kunna komma till användning och därmed bidra till de studerandes

språkutveckling. Lärare kan i sin tur utveckla en skickligare responspraxis om de är medvetna om de studerandes uppfattningar.

Syftet med föreliggande studie är att analysera hur vuxna nybörjarstuderande i svenska som andraspråk uppfattar skriftlig lärarrespons. Studien har följande forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar och värderar nybörjarstuderande i svenska som andraspråk olika fokuseringar?
 - a) Vilka fokuseringar uppger eleverna viktiga och användbara?
 - 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 responssätt, framförallt beröm, förslag och kritik?
 - a) Hur värderar studerande enskilda kategorier inom responssätt?
 - b) Vilka responssätt värderas högst och lägst?

2. Kunskapsöversikt

Tidigare studier om studerandes uppfattningar om respons i andraspråkskontext, genomförda framförallt i USA, Kanada och Kina, har följt utvecklingslinjer från produktorienterat till processinriktat skrivande. I det förstnämnda skriver studerande bara *en* text som slutprodukt. I processinriktat skrivande redigerar skribenten en och samma text flera gånger. En sammanställning av tidigare studier visar generellt avsaknad av mer precisa definitioner avseende språkbehärskningsnivåer (bilaga 1). Trots alla dessa studier visar sammanställningen att undersökningar av nybörjare nästan saknas. Vidare har tidigare studier om studerandes uppfattningar nästan uteslutande använt enkäter med Likertska levärdering.

Ifråga om vilka *fokuseringar* som inkluderats i tidigare studier om studerandes uppfattningar om lärarrespons finns det en variation. De flesta studierna omfattar både globala (innehåll och organisation av textstruktur) och lokala, dvs. språkliga aspekter (exempelvis grammatik). Enstaka studier (t.ex. Alshahrani & Storch, 2014; Leki, 1991; Schulz, 1996) har ensidigt fokuserat på

språklig korrekthet som innehåller delkomponenter såsom grammatik, ordval, interpunktion och stavning.

De flesta internationella studier som omfattar både globala och språkliga aspekter, visar att studerande systematiskt både förväntar sig och önskar sig samt uppskattar respons på språket, framförallt på *grammatik*, men de värderar även allt annat som läraren fokuserar på i sina kommentarer positivt (Montgomery & Baker, 2007; se också bilaga 1). Detta gäller framförallt studier som involverat högskolestuderande (Ferris, 1995; Hedgcock & Lefkowitz, 1994, 1996; Hyland, 2003; Leki, 1991), oavsett vilket språk de läser (Cohen, 1987; Hedgcock & Lefkowitz, 1994). Ett undantag är Hyland (2001), där studerande inte värderade respons på *grammatik* högst utan istället *organisation*. Även om *grammatik* värderas högst i de flesta studierna, visar exempelvis Cohen (1987), Ferris (1995) samt Hedgcock och Lefkowitz (1994) att den procentuella skillnaden mellan studerandes uppskattning av respons gällande grammatik och annan respons såsom *innehåll*, *organisation* och *ordval* är relativt liten. Exempelvis uppskattade 67% av de studerande i Ferris (1995) studierespons på *grammatik* allra mest, tätt följt av respons på *innehåll* med 63%. Avseende *innehåll*, förstod studerande inte kommentarer i form av frågor eller påståenden. Precis som i Ferris (1995) ledde respons i form av frågor och påståenden inte alltid till textförbättring i Sugitas (2006) studie med japanska studerande. Däremot ledde respons i form av uppmaningar till en högre grad av textförbättring jämfört med frågor och påståenden i Sugitas (2006) studie. Sugita (2006) förklarar att studerande reagerar mer effektivt på uppmaningar jämfört med frågor och påståenden, eftersom uppmaningar är lättare att förstå p.g.a. deras direkta och explicita karaktär. I Cohens (1987) studie var de studerande kritiska mot respons som enbart bestod av påståenden. Det finns emellertid inga tidigare studier som visat att studerande inte önskar respons (Sheen, 2011).

Från och med mitten av 1990-talet började några forskare fästa större uppmärksamhet på den kontext studerande befann sig i och deras bakgrund. (bilaga 1). Exempelvis undersöktes studerandes uppfattningar parallellt med den faktiska respons som lärare gav. I en del av dessa studier (t.ex. Hedgcock & Lefkowitz, 1996; Hyland, 2001) kombinerades enkäter med intervjuer för att uppnå en fördjupad förståelse. Resultaten visade att studerande ser läraren som en expert som påpekar vilka grammatikproblem som finns och tror att lärarrespons hjälper dem att utveckla skrivandet, exempelvis genom att de kan undvika samma språkproblem i framtiden.

Studerandes värdering av olika responssätt har uppmärksammats i mindre grad än fokuseringar. De vanligaste responssätten är beröm, förslag och kritik (Lunsford & Straub, 2006; Straub, 2000) vilka först uppmärksammats inom förstaspråksskrivande. De få studier om respons inom andraspråksforskning som tar hänsyn till responssätt utifrån ett studerandeperspektiv är Ferris (1995), Hyland och Hyland (2001, 2010) och Hyland (2001). Ferris (1995) fann att de studerande som inte fick beröm och uppmuntran var missnöjda och uttryckte en stark önskan att få både beröm och konstruktiv kritik, dvs. kritik med explicita alternativa förslag. Hyland och Hyland (2001) samt Hyland och Hyland (2010) är två studier med syftet att undersöka olika typer av responssätt (beröm, förslag, kritik) både ur lärares och studerandes perspektiv. Dessa studier är utförda på ett universitet i Nya Zeeland. Studenter med multikulturell bakgrund på preparand-, grund- och avancerad nivå i en skrivkurs i engelska som andraspråk intervjuades. Studierna visade att en del studerande värderade beröm/uppmuntran högt, medan andra ansåg att beröm hade en mildrande effekt på negativa kommentarer ("Sugaring the pill" i Hyland & Hyland, 2001). Resultatet visade också att studerande generellt kommer ihåg och värdesätter respons i form av uppmuntran men att enbart specifika kommentarer ansågs som användbara för att utveckla texter (Hyland & Hyland, 2001). I likhet med Ferris (1995) och Séror (2009) drar Hyland och Hyland (2001) slutsatsen att läraren borde ge specifika förslag på förbättringar som är direkt relaterade till den aktuella texten och inte ge standardiserade kommentarer eller allmänt beröm. Hyland och Hyland (2001, 2010) framhåller att lärare bör ha en öppen diskussion med sina studerande om responssyftet. I Hyland (2001) var detta syfte starkt kopplat till två aspekter: att lyfta fram textens styrkor och svagheter samt tron på att responsen hjälper till att förbättra språklig korrekthet. En del forskare (Schmidt, 1993; Swain & Lapkin, 1995) understryker att språkinriktad respons inte bara ger inläraren möjlighet att se skillnader mellan sitt interimspråk och målspråket utan också bidrar till en ökad medvetenhet hos inläraren om dennas aktuella språkliga produktion. Hyland (2001) anser att oavsett om det handlar om språkkurser (utveckling av olika kommunikativa färdigheter) eller skrivkurser (utveckling av skriftlig framställning) är det viktigt att uppmärksamma språkfel i respons. Utan kommentarer lämnas studerande i tron att det inte finns några språkliga brister, vilket ger en felaktig bild av deras språkkunskaper. Distansstuderande i Hyland (2001) ansträngde sig också extra utöver kommentarerna på ett självständigt sätt utan att fråga läraren om hjälp. Därför påpekar författaren att det vid distansstudier behövs ett väl

utarbetat läromaterial som är anpassat till de studerandes individuella behov och som de kan arbeta med självständigt.

En ny utvecklingslinje för responsforskning i skrivande i andraspråkskontexten med ett starkt fokus på respons på *språklig korrekthet* (*written corrective feedback*, WCF), framförallt grammatik, slog igenom i mitten av 1990-talet. En vändpunkt var när Truscott (1996) utmanade tidigare forskning med uppfattningen att man bör överge all skriftlig respons på språket eftersom han ansåg att felrättning var ineffektiv och inte bidrog till språkinläring. Enligt Bitchener och Ferris (2012) antog många forskare och lärare Truscotts (1996) utmaning och styrde fokus från dikotomin mellan innehåll och språk till enbart språklig korrekthet. Detta ledde till ett stort antal effektstudier med syftet att undersöka om respons på språklig korrekthet kan bidra till språkinläring (Bitchener & Ferris, 2012; Storch, 2010). Studierna fokuserade på effekten av rättning på enstaka grammatiska kategorier. Denna inriktning har även lett till att studier om studerandes uppfattningar har begränsats till enstaka grammatiska strukturer. Exempelvis har man frågat om studerande föredrar selektiv eller allsidig rättning av grammatik (McMartin-Miller, 2013; Lee, 2004). eller om de önskar direkt eller indirekt rättning av grammatiska strukturer (Diab, 2005; Leki, 1991, 2006). Tidigare studier om studerandes uppfattningar har presenterat motsägelsefulla resultat, eftersom studerande i några studier föredrog direkt rättning (Lee, 2005) medan de studerande i de flesta studier (t.ex. Saito, 1994) önskade indirekt rättning. Dessa skillnader kan bero på olika studiekontexter (ålderskategorier, bakgrund, motivation och språkbehärskningsnivå). Efter Truscotts utspel har det inte blivit någon större återgång till responsstudier med ett holistiskt perspektiv, där både globala och lokala aspekter med responssätt uppmärksammas samtidigt. Utgångspunkten i föreliggande studie, som är en del av en större studie, är ett helhetsperspektiv som grundas i hermeneutiskt tolkande (Gadamer, 1986) analys. För att skapa ett helhetsperspektiv omfattar studien två övergripande responsområden: *fokuseringar* (globala och lokala aspekter; indirekta och direkta kommentarer) och *responssätt*.

I svensk kontext saknas det studier om vuxna andraspråksstuderandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons på skrivande, speciellt för nybörjare. Ett undantag är (Jakobson, 2015) som har undersökt just kontexten nybörjare. Det finns några nordiska studier om studerandes uppfattningar om skriftlig lärarrespons i engelska som främmande språk och svenska som förstaspråk i ungdomsskolan. Ett exempel från Sverige är Pålsson-Gröndahl (2015) som har studerat förståelsen och användningen av skriftlig lärarrespons på skrivande i engelska som

främmande språk på högstadiet. Studien visar att eleverna huvudsakligen förstod och hade en positiv inställning till kommentarer som hade getts med fokus på specifika lokala och globala aspekter. En annan studie är Kronholm - Cederberg (2009) om finlandssvenska gymnasisters förståelse och mottagande av lärarrespons i svenska som förstaspråk. Det mönster som trädde fram i elevintervjuer från ovanstående studie visade att eleverna visade både acceptans, ambivalens och motstånd vid mottagandet av respons samt att de ofta inte förstod lärarkommentarer vilka lärarna typiskt gett på lokala aspekter. I Norge har Burner (2016) undersökt gymnasisters uppfattningar om lärarrespons på skrivande i engelska som främmande språk och den studien rapporterade att nästan hälften av eleverna ansåg att responsen inte var användbar. De önskade uppmuntran och detaljerad respons och var negativa mot kritik samt hävdade att de inte implementerade lärdomen från responsen i textbearbetningen. Enligt Burner (2016) kan orsaken vara att responsen var för kritisk eller att eleverna helt enkelt inte förstod kommentarerna.

3. Material och metod

För att besvara forskningsfrågorna avseende olika fokuseringar respektive olika responssätt, behöver olika områden av respons relateras till helheten vid tolkningen av vad som är betydelsefull lärarrespons. Den metod som användes är en enkät med Likertskala kombinerad med rangordning och kommentärmöjligheter i fri form.

3.1 Nybörjarkurs i svenska för invandrare (sfi)

Föreliggande studie bygger på enkätsvar som samlades in från vuxenstuderande på en C-kurs i svenska för invandrare (sfi). Jag fick information om kursen och kursdeltagarna från utbildningsföretagets kontaktperson. Kursen administrerades av ett utbildningsföretag med löpande antagning. Studielängd var beroende av avtalet med kommuner. Kursen följer den nationella kursplanen för sfi och genomfördes som en kommunikativ nybörjarkurs på heldistans vid två tillfällen (tillfälle 1 med löpande antagning hösten 2015; tillfälle 2 med löpande antagning våren 2016). Kursen är avsedd för studerande med lång studiebakgrund och studieerfarenhet, dvs studieväg 3, vilket innebär att enbart studerande med gymnasie- och högskoleutbildning eller motsvarande antas. Studerande får studera i egen takt men måste successivt lämna in uppgifter

och visa framsteg. Efter avslutad kurs ska de studerande ha uppnått A2-nivå enligt ”Den gemensamma europeiska referensramen för språk” (Skolverket, 2016). Detta innebär att de studerande ska kunna skriva enkla, vanligt förekommande texter som handlar om vardags-, samhälls- och arbetslivet (Skolverket, 2016:13). Kursen administrerades via en digital lärplattform där det fanns en studiehandledning, studiematerial och inlämningsuppgifter. Deltagarna arbetade självständigt (utan någon fysisk eller virtuell kontakt med lärare) med lärplattformens sju moduler, där varje modul representerade ett vardagligt ämne (t.ex. familj, arbete). I materialet ingick exempeltexter (presentationer, vykort, annonser), övningar, ordlistor, videoföreläsningar, exempelvis om grammatik. Uppgiftsbeskrivningar innehöll information om vilket innehåll som skulle finnas med i texten och i vissa fall om hur texter skulle vara organiserad. Kursen omfattade nio skrivuppgifter i form av olika typer av texter såsom brev, berättelser och annonser, som lärare sedan gav respons på via lärplattformen. Alla studerande fick samma uppgift i samma ordning under kursens gång. Fem lärare gav respons under kursen varav tre av dem var mer erfarna. De studerande skickade in skriftliga uppgifter kontinuerligt via lärplattformen till sina lärare. Lärare kommenterade varje text en gång och därefter lämnade de studerande in en ny text med ett nytt innehåll. Den huvudsakliga kommunikationen mellan lärare och de studerande var lärarrespons.

3.2 Enkätens konstruktion och distribuering

Utveckling och framtagning av olika fokuseringar (benämnda *fokuskategorier*) och respons sätt byggde delvis på tidigare forskning men baserades huvudsakligen på en förstudie (Jakobson, 2019) av de kommentarer som kursens lärare hade lämnat till tolv studerande i samma kontext som föreliggande studie. Förstudien resulterade i att nio fokuskategorier och nio respons sätt inkluderades i enkäten för att undersöka studerandes värdering (se listan av kategorier nedan, under punkt 2 och 3). Enkäten bestod av följande huvuddelar: 1) *inledning*, 2) *värdering av fokuskategorier med Likertskala och rangordning*, 3) *värdering av respons sätt med Likertskala och rangordning*,¹ 4) *värdering av WCF* – behandlas ej i denna studie och 5) *avslutande frågor*. Nedan beskrivs varje del var för sig.

1) Inledande frågor gällde huruvida de studerande hade läst igenom lärarnas kommentarer och hur stor del av kommentarerna de i så fall hade förstått.

¹ Enkätens del 2 och 3 användes också i en tidigare studie om lärarvärdering i samma kurs (Jakobson, 2019)

2) Värdering av de nio fokuskategorierna gjordes på en Likertskala med tre positiva steg (“ganska viktig”, “viktig”, “mycket viktig”) och tre negativa steg (“inte alls viktig”, “inte viktig”, “inte särskilt viktig”) samt alternativet “vet ej”. De studerande värderade lärarnas skriftliga kommentarer (meningar, fraser) indelade i nio fokuseringar: 1) *Textens innehåll*, 2) *Organisation*, 3) *Grammatiska strukturer*, 4) *Ordval*, 5) *Stavning*, 6) *Interpunktion*, 7) *Språk generellt*, 8) *Hänvisning till kursmål samt* 9) *Hänvisning till läromedel*.

Varje fokuskategori exemplifierades med en indirekt och en direkt kommentar som de studerande värderade var för sig. Alla exemplen i enkäten valdes ut från de kommentarer som kursens lärare gett. Exemplifieringen syftar till att underlätta förståelsen av innebörden i kategorierna. Det angavs inte explicit om det handlade om en direkt eller indirekt kommentar. En fråga gällde inte värdering på en Likertskala, utan vilka kategorier de studerande hade tänkt på och använt i sina nya texter. Här kunde de studerande välja ett obegränsat antal kategorier.

Avslutningsvis uppmanades deltagarna i denna del att göra en rangordning av de nio fokuskategorierna. Eftersom tidigare studier visat att studerande är positiva till alla fokuskategorier är det lämpligt att utöver Likertskalan även använda en rangordning. Detta gör det möjligt att säkerställa om det finns någon specifik fokusering som de studerande värderar som extra viktig. I denna del rangordnades fokuskategorierna som “viktigast”, “näst viktigast” och “minst viktig”. Bara ett svar kunde väljas som högsta prioritering (“viktigast”) och ett som lägsta (“minst viktig”). På andra plats (“näst viktigast”) kunde deltagarna placera ett eller två svar.

3) Värderingen av responssätt var uppdelad i nio kategorier: 1) *Förslag om innehåll genom fråga*, 2) *Förslag i form av påstående*, 3) *Förslag i form av uppmaning*, 4) *Förslag (om annat än innehåll) i form av en fråga*, 5) *Specifik kritik*, 6) *Allmänt beröm*, 7) *Specifikt beröm*, 8) *Ren information* och 9) *Artighetsfraser*. Den del av enkäten som handlade om responssätt konstruerades på samma sätt som fokuskategorier, dvs. den innehöll dels värdering på en Likertskala, dels rangordning. Skillnaden mellan generell och konkret respons berördes inte med undantag av tre responssätt: *allmänt* och *specifikt beröm* samt *specifik kritik*. Dessa responssätt framkom tydligt genom den tidigare genomförda responsanalysen.

4) Värdering av WCF – behandlas ej i denna studie.

5) Avslutande frågor. Eftersom den enda bakgrundsinformation som fanns om kursdeltagarna innan enkäten skickades ut gällde deras namn, födelseår, hemland och kön, bifogades en avslutande del med kompletteringsfrågor om deras bakgrund. För att fastställa språknivån och

identifiera nybörjare tillfrågades de studerande om de läst någon kurs i svenska tidigare. Därefter fick de svara på frågor om sina skrivkunskaper i svenska vid den tidpunkt då de påbörjade C-kursen. Frågorna var baserade på olika språkbehärskningsnivåer (A1-C2) i skrivande enligt ”Den gemensamma europeiska referensramen för språk” (Skolverket, 2016).

Totalt innehöll enkäten 53 frågor. För att frågorna skulle kunna besvaras av alla formulerades de på enkel svenska och med tydlig layout. Enkäten distribuerades på SurveyMonkey, ett enkätverktyg som inte kräver svar på alla frågor vid ett enda tillfälle, utan man kan fortsätta att svara på de resterande frågorna senare. Informanterna kunde skriva fria kommentarer till alla enkätfrågor och ombads ange om de inte förstod någon kommentar. De hade även möjlighet att kontakta forskaren och svara på enkätfrågorna via videosamtal (Skype) eller telefon.

Enkäten testades vid två tillfällen av fem personer med svenska som andraspråk innan den skickades ut. Detta för att förebygga eventuellt missförstånd och för att utsätta instrumentet för ”sensitizing” (Patton, 2015:361), dvs. känslighetprövning, och därigenom säkerställa att begrepp och frågor m.m. skulle förstås på rätt sätt i den slutgiltiga enkäten. Första gången genomfördes testet med en studerande på en D-kurs på sfi med ryska som modersmål. Därefter kompletterades några enkätfrågor med exempel på lärarkommentarer och svåra ord ersattes med mer entydiga termer. Efter dessa ändringar prövades enkäten på nytt med fyra testpersoner. Dessa testpersoner hade kinesiska och arabiska som modersmål och hade nyligen avslutat en D-kurs i sfi. Eftersom testpersonerna inte alltid kunde skriva förståeliga kommentarer, kompletterades enkäten med information om möjligheten att skriva fria kommentarer på svenska, engelska, tyska, ryska, kinesiska och spanska. Utprovningen ledde till vissa justeringar av ord- och exempelval.

Den färdiga enkäten distribuerades via en länk av det administrerande företags kontaktperson till studiens deltagare i ett mail som också innehöll ett brev med information från forskaren. Brevet var skrivet på enkel svenska och följde informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Ejlertsson, 1996; Patton, 2015). De studerande uppmanades att retrospektivt tänka på den lärarrespons de hade fått under C-kursen. Utskicket gjordes i två omgångar: den första gången skickades informationsbrevet med enkätlänken i februari 2017 till 10 kursdeltagare (6 kvinnor, 4 män) som hade deltagit i det första kurstillfället och några veckor senare till 29 deltagare (21 kvinnor, 8 män) som deltagit i kurstillfälle två. Efter det första utskicket skickades fyra påminnelser ut med jämna mellanrum till dem som deltagit i

båda kurstillfällena. Totalt svarade 24 av 39 personer på utskicket. Det fanns ett naturligt bortfall; två personer meddelade att de inte hade tid att fylla i enkäten på grund av arbete eller små barn och en person skrev en allmän värdering av sfi-utbildningen i fri form. Totalt samlades 21 enkäter in. En av dessa var ofullständig men kompletterades via Skype. Den efter bortfallet justerade svarsfrekvensen var 58 %. Den genomsnittliga tidsåtgången för de personer som svarade på frågorna vid ett och samma tillfälle var 18 minuter. Två personer hade fortsatt att svara på enkäten vid flera tillfällen.

3.3 Identifiering av nybörjare och deras bakgrund

Studerande som angett att de inte hade läst någon kurs i svenska tidigare och de som bedömde att de enbart kunde enstaka ord eller var på A1 nivå i skrivande identifierades som nybörjare. Tre studerande hade lämnat in ofullständiga uppgifter om sin språkbakgrund och av denna anledning var det inte möjligt att fastställa deras språknivå. Deras svar föll följaktligen bort från nybörjarnivån. Sju personer identifierades som mer än nybörjare, eftersom de uppskattade sin språknivå till mellan B1 och C1. Två av dessa personer hade inte läst någon kurs tidigare men uppskattade att deras språknivå låg på B1 och räknades därför inte som nybörjare i studien. Tabell 1 illustrerar nybörjares bakgrund och som framgår hade två personer (informant 1 och 7) läst en kurs tidigare men bedömde sina skrivkunskaper trots detta som låga (A1). Dessa personer räknades i stället som nybörjare. Därefter återstod elva studerande (9 kvinnor, 2 män) vilka identifierades som nybörjare (tabell 1). Alla nybörjare kom från olika länder och kunde olika språk. En studerande var född på sextioalet, en på sjuttioalet, sex på åttiotalet och två på nittioalet. Deras vistelsetid i Sverige vid svarstillfället varierade mellan ett och ett halvt och fyra år. Sex studerande uppgav att de hade läst svenska vidare efter C-kursen, fyra att de inte hade gjort det medan en informant inte svarade på denna fråga. Majoriteten av de studerande hade som minst universitetsutbildning och alla representerade olika yrkesgrupper. Anledningen till att deltagarna hade läst på distans var i de flesta fall arbete och små barn men också fördelen att inte behöva resa till skolan.

Tabell 1. Översikt över nybörjares bakgrund

Informant	Kön	Födelseår	Hemland	Modersmål	Kunskaper i	Utbildning	Antalet år i	Läst	Nivå i	Läste
-----------	-----	-----------	---------	-----------	-------------	------------	-----------------	------	--------	-------

andra språk							Sverige vid enkät- tillfället	svenska tidigare	själv- bedömning i skrivande	vidare efter C- kursen
1	m	1964	Argentina	spanska	portugisiska	gymnasium	4	ja	A1	nej
2	m	1987	Tunisien	arabiska	franska	gymnasium	3	nej	A1	inget svar
3	k	1983	Brasilien	portugisiska	lite engelska	universitet	2	nej	0	ja
4	k	1989	Lettland	lettiska	ryska, engelska	universitet	3	nej	A1	nej
5	k	1993	Polen	polska	engelska,franska	universitet	4	nej	A1	ja
6	k	1975	USA	engelska	franska	forskare	1,5	nej	0	ja
7	k	1995	Syrien	kurdiska	arabiska	gymnasium	2	ja	A1	nej
8	k	1972	Turkiet	kurdiska	turkiska	universitet	3	nej	0	nej
9	k	1985	Thailand	thailändska	engelska	universitet	2	nej	0	ja
10	k	1986	Eritrea	tigrigna	engelska	universitet	2	nej	0	ja
11	k	1986	Pakistan	urdu	pashtu, engelska	universitet	2	nej	0	ja

3.4 Internt bortfall

Trots att vissa frågor krävde obligatoriska svar i systemet förekom ett internt bortfall vid enstaka frågor. Sju studerande kontaktades för att ge kompletteringar och fyra av dessa besvarade kompletteringsfrågorna. Därefter återstod ett bortfall i Likertskalevärderingen hos tre nybörjare gällande 7 av 190 möjliga svar i fokuskategorierna *Innehåll*, *Organisation* och *Stavning*. Det fanns även totalt fyra “vet ej”-svar i fokuskategorierna *Innehåll*, *Hänvisning till kursmål* och *Hänvisning till läromedel* samt tre i Likertskalevärderingen avseende responssätten *Förslag i form av påstående*, *Specifik kritik* och *Allmänt beröm*. En informant hade gett ett motstridigt svar vid rangordningen av fokuskategorier genom att *Innehåll* angavs både som ”viktigast” och ”minst viktig”. Detta svar exkluderades vid analysen. En detaljanalys visar att bortfallet är ganska litet. På grund av detta bortfall valdes en medelvärdesuträkning av indirekta och direkta kommentarer avseende fokuskategorier (figur 2) medan en redovisning av antalet positiva, negativa och “vet-ej”-svar valdes avseende responssätt (figur 3).

3.5 Materialanalysens validitet

Eftersom nybörjarkontexten innebar att de studerande hade begränsade kunskaper i svenska uppstod ett antal validitetsproblem som diskuteras nedan. Genom att utgå från studiens forskningsfrågor bearbetades och systematiserades resultatet från enkäten för att skapa en

detaljerad överblick och möjliggöra vidare tolkning. Gällande förståelsegraden av de lärarkommentarer som alla studerande värderade, angav tio av elva att de förstod 76-100 %, dvs. deras svar hamnade i den övre kvartilen. Fem studerande uppgav att de förstod allt och två att de ibland också hade använt lexikon. Detta indikerar att de studerande även kan förväntas förstå exemplen i enkäten eftersom dessa var tagna från lärarnas kommentarer. Baserat på ovanstående har de studerande förmodligen uppnått den språknivå som kursen avser att testa för att de ska kunna genomföra enkäten med god förståelse. Dessutom hade sex av elva informanter angett att de fortsatte sfi-studier på nästa nivå vilket kan tolkas som att de kunnat öka sina kunskaper efter C-kursen.

Lärrrespons var viktig för majoriteten av de studerande eftersom nio av elva angav att de alltid läste igenom lärarens kommentarer och att lärrresponsen hjälpte dem att skriva nya texter bättre. En informant svarade “nästan alltid” och en “ibland”. Att lärrrespons hade betydelse framgår också av att majoriteten, nio av elva studerande, ville få alla sina texter kommenterade medan bara två svarade “vet ej”. Tre studerande lade till fria kommentarer på tre frågor och en informant kommenterade nio frågor. Individuella kommentarer på frågorna, alla skrivna på svenska, analyserades separat och användes för att illustrera statistiken (Dörnyei, 2010) och ge fördjupad information. Språket i de studerandes fria kommentarer har redigerats i viss grad för att underlätta läsbarheten.

Som nämnts i kunskapsöversikten undersöker jag respons med ett helhetsperspektiv eftersom respons (som ett undersökningsområde) är ett komplext koncept vilket många ledande forskare pekar på (se t.ex. Lee, 2008). Enligt Goldstein (2016) finns det en mängd av faktorer som kan påverka studerandes negativa och positiva reaktioner på lärrrespons. Hon sammanfattar dessa faktorer i tre områden med ett antal underområden i varje område: 1) individuella faktorer (t.ex. motivation), 2) institutionella faktorer (t.ex. betygskriterier) och 3) relationen mellan lärare-studerande. Ur lärar- och studerandeperspektiv beskriver Evans (2012) ett antal faktorer som ändrar sig i tid och rum på personlig (t.ex. social och kulturell bakgrund) och institutionell (t.ex. betygskriterier) nivå. Dessa faktorer påverkar inte enbart lärarrollen i olika avseenden, utan också relationen mellan studerande och lärare. Hur mängden av respons eller bedömning har påverkat studerandes värdering i föreliggande studie är en komplex fråga som är svår att avgöra. Därför blir detta ett förslag på fortsatt forskning.

4. Resultat och tolkningar

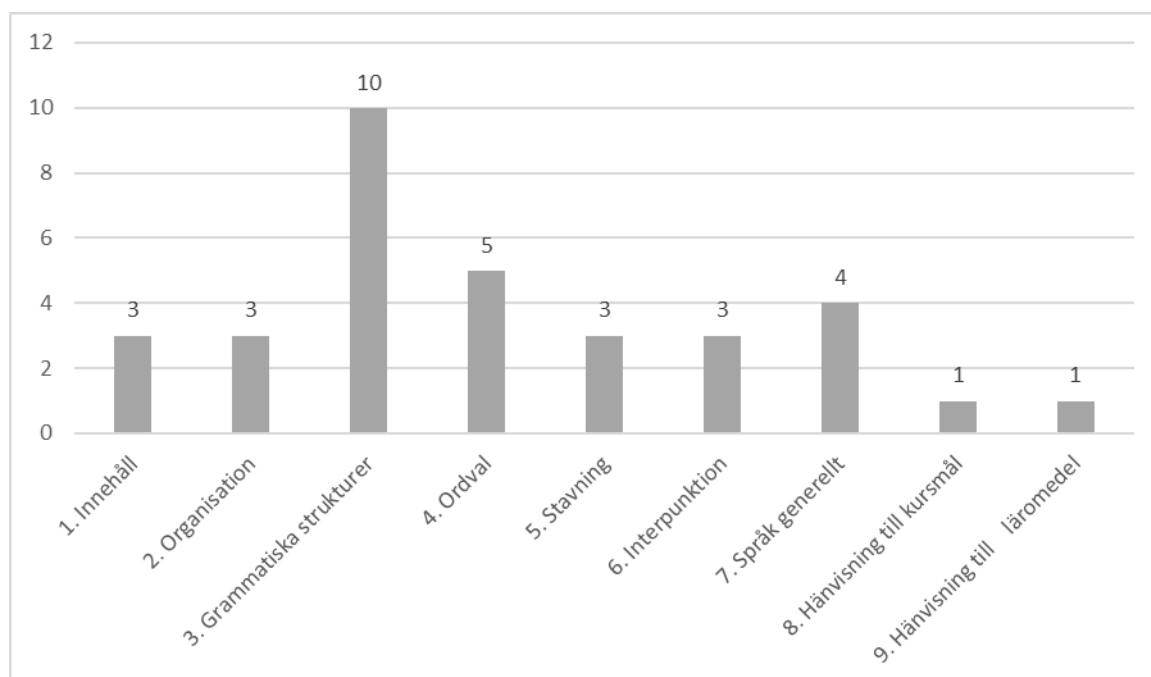
Nedan beskrivs och tolkas de empiriska resultaten med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor. Resultaten relateras till tidigare relevant forskning på området när sådan finns att tillgå.

Forskningsfråga 1: Hur uppfattar och värderar nybörjarstuderande i svenska som andraspråk olika fokuseringar?

1a) Vilka fokuseringar uppger eleverna viktiga och användbara?

Som framgår av figur 1 angav tio av elva studerande att de uppmärksammade och använde *Grammatiska strukturer* i sina nya texter. *Grammatiska strukturer*, enligt de studerande, är därmed den fokuskategori som de ägnade mest uppmärksamhet åt och som de även implementerade lärdomen i nya texter. Av svaren framgick att alla andra kategorier användes i mindre utsträckning. *Ordval* markerades av fem studerande och *Språk generellt* angavs av fyra studerande. Fyra fokuskategorier (*Innehåll*, *Organisation*, *Stavning*, *Interpunktion*) användes av tre studerande och *Hänvisning till läromedel* av två. *Hänvisning till kursmål* användes endast av en studerande.

Att de flesta studerande uppger att de läste igenom och därefter implementerade lärdomen i nya texter gäller i hög grad respons på *Grammatiska strukturer* kan tolkas som att denna fokuskategori var mest användbar för de studerande. Detta har även tidigare studier (Cohen, 1987; Ferris, 1995) visat oavsett de studerandes kulturella bakgrund eller vilket språk de läste. Anledningen kan vara, precis som i Hedgcock och Lefkowitz (1996), Schulz (1996) och Hyland (2001), att respons på grammatik enligt de studerande hjälpte dem att utveckla skrivandet och språket mest, vilket även kan gälla nybörjarstuderande. En studerande i föreliggande studie belyser vikten av grammatik på följande sätt: "Hur kan jag förbättra mig annars?" Skrivandet är en kreativ process som involverar alla fokuskategorier men för nybörjare kan andra aspekter, förutom grammatik, endast ha viss betydelse. *Ordval* och *Språk generellt* uppmärksammades av fem respektive fyra studerande, vilket indikerar att dessa fokuskategorier är mer användbara än *Innehåll*, *Organisation*, *Hänvisning till kursmål* och *Hänvisning till läromedel*. Att *Hänvisning till kursmål* bara uppmärksammades av en studerande kan tolkas som att de studerande inte anser responsen på kursmålen som mest användbar. Att ingen av fokuskategorierna uteslöts helt indikerar att alla fokuskategorier är mer eller mindre användbara för de studerande.



Figur 1. Antalet svar avseende vilka fokuskategorier de studerande uppmärksammade och sedan hade användning av

1b) Vilka fokuseringar värderas högst och lägst?

Tabell 2 visar de studerandes rangordning *mellan* fokuskategorier. Antalet svar i de två svarsfälten (“viktigast”, “näst viktigast”) slogs samman och därefter adderades antalet svar i “minst viktig”. Efter det genomfördes en positionering. De nio kategorierna delades in i tre positioner med fem steg inom varje intervall. Position I definieras som intervallet 6 till 10, position II som intervallet 1 till 5 och position III som intervallet -4 till 0. Eftersom *Grammatiska strukturer* fick 10 poäng, hamnade denna kategori på position I. *Organisation*, *Ordval*, *Stavning* och *Språk generellt* fick respektive 5, 3, 2 och 2 poäng och hamnade på position II. Fyra kategorier (*Innehåll*, *Interpunktion*, *Hänvisning till kursmål*, *Hänvisning till läromedel*) fick respektive -3, -4, -1 och 0 poäng och ligger därför på position III. Poängskillnaden i kategorier inom position II och III är relativt liten med undantag för *Organisation*. Däremot är skillnaden markant mellan *Grammatiska strukturer* och övriga fokuskategorier, närmare bestämt 5 poäng mellan *Grammatiska strukturer* och *Organisation*, och ännu högre mellan *Grammatiska strukturer* och resterande fokuskategorier. En kategori, *Hänvisning till läromedel*, rangordnades inte av de studerande.

Tabell 2. Rangordning *mellan* fokuskategorier

Fokuskategori		Viktigast, antal svar	Näst viktigast, antal svar	Summan av Viktigast och Näst viktigast	Minst viktig, antal svar	Uträkning	Position <i>I=hög position</i>
1. Innehåll		0	0	0	3	-3	III
2. Organisation		1	4	5	0	5	II
Språklig korrekthet	3. Grammatiska strukturer	8	2	10	0	10	I
	4. Ordval	0	3	3	0	3	II
	5. Stavning	0	2	2	0	2	II
	6. Interpunktion	0	0	0	4	-4	III
	7. Språk generellt	1	1	2	0	2	II
8. Hänvisning till kursmål		0	1	1	3	-2	III
9. Hänvisning till läromedel		0	0	0	0	0	III
Totalt		10	13		10		

Resultatet visar tydligt att de studerande anser att respons på *Grammatiska strukturer* är viktigast och därmed hamnar i position I. Detta är i linje med tidigare genomförda studier med icke nybörjare med olika kulturella bakgrund och oavsett vilket språk de läste (se t.ex. Leki, 1991; Hedgcock & Lefkowitz, 1994, 1996). En studerande kommenterade vikten av meningsbyggnad på följande sätt: "Jag skulle föredra att hen rättar fel som har att göra med meningsbyggnad." Ett intressant resultat är att i ovannämnda studier samt i Hyland (2001) är den procentuella skillnaden mellan olika fokuseringar relativt liten. I den föreliggande studien ligger däremot *Grammatiska strukturer* betydligt högre än övriga fokuskategorier.

Organisation hamnar på position II tillsammans med *Ordval*, *Stavning* och *Språk generellt*. *Organisation* uppskattades som viktigast i tidigare studier av Hedgcock och Lefkowitz (1994, 1996) av andraspråksstuderande medan *Grammatiska strukturer* prioriterades av dem som läste

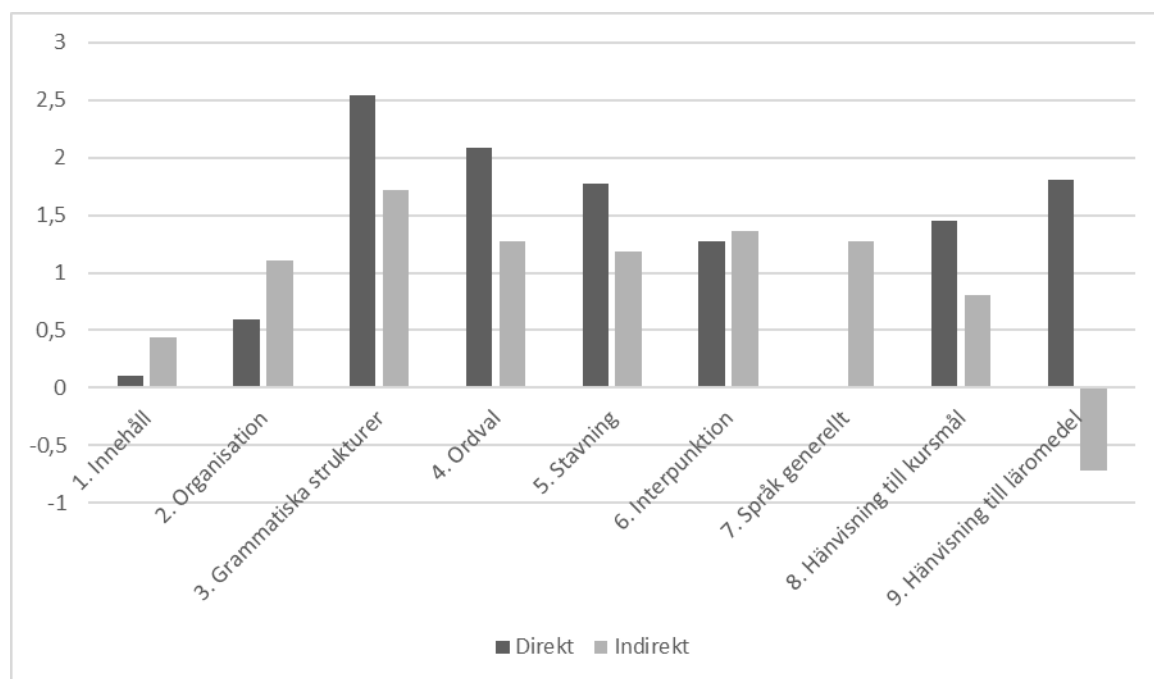
främmande språk (bilaga 1). I linje med dessa studier visar det sig att *Organisation* som ingår i de globala skrivaspekterna kan vara en betydelsefull faktor för nybörjare som läser svenska som andraspråk. En möjlig tolkning är att textens strukturering i svenska följer andra regler jämfört med de studerandes modersmål. Skrivnormer för att organisera meningar till ett textstycke, som gäller exempelvis i engelska och svenska, är annorlunda i de semitiska, orientaliska och ryska kulturområdena (se Connor, 1996). I en tidigare studie (Hyland, 2001) värderades *Organisation* högst, men studien omfattade inte nybörjare. En vidare tolkning är att respons på språkliga aspekter (*Stavning*, *Ordval* och *Språk generell*) är relativt viktig för nybörjare jämfört med *Innehåll*, *Hänvisning till kursmål* och *Interpunktion*, *Stavning*, vilka ansågs som ”näst viktigast” av bara två studerande. En studerande motiverar varför hen anser att *Stavning* inte är viktigast. Även om hen anser att alla sätt är viktiga, är *Stavning* den fokuskategori hen kan hantera själv, vilket följande citat illustrerar: “Det verkar att hen rättade mest stavfel som är ju viktiga fast inte viktigast när det gäller bra självuttryck på svenska. Man kan ju se stavfel själv, men det är svårare att veta hur man skriver på ett sätt som låter riktigt svenskt”.

Tabell 2 visar att spridningen är relativt liten mellan *Innehåll*, *Hänvisning till kursmål* och *Interpunktion*, vilka hamnar i position III. Innehållsliga aspekter är väldigt textspecifika och relaterar oftast just till den aktuella texten. Eftersom de studerande skrev en ny text vid varje inlämning ansågs troligen respons på *Innehåll* inte viktig eftersom den ges retrospektivt. En studerandes utsaga handlar om lärarens fokus på *Innehåll*: “Kommentaren ger inte mycket information – jag vet redan vad jag berättade. Läraren kommenterar bara det som jag redan vet”. En annan tolkning kan vara att de studerande inser att de kan hantera innehållet på egen hand, eftersom de är vana att skriva texter p.g.a. sin höga utbildningsnivå. *Interpunktion* som en delkomponent i *Språklig korrekthet* har låg prioritering, vilket kan betyda att respons på denna fokuskategori inte anses särskilt viktig. *Hänvisning till kursmål* värderades inte högt i föreliggande studie, vilket kan indikera att det är viktigare för studerande att lära sig språket för att kunna klara sig i det samhälle de lever i än att enbart uppnå delmål och få betyg. *Hänvisning till läromedel* rangordnades inte av någon av de studerande, vilket kan tolkas som att denna fokuskategori varken är viktigast eller minst viktig.

Två tidigare studier (Alshahrani & Storch, 2014; Leki, 1991) undersökte endast betydelsen av språklig korrekthet. Jämförelsevis värderades *Ordval* relativt högt i föreliggande studie (position II) i likhet med ovannämnda studier där denna kategori kom på andra plats efter grammatik.

1c) Finns det någon skillnad mellan värderingen av indirekta (generella) och direkta (specifika) fokuseringar?

Figur 2 illustrerar studerandes värdering inom varje fokuskategori avseende en *indirekt* och en *direkt* kommentar i form av exempel på den respons som läraren gav under kursen. Positiva steg (“ganska viktig”, “viktig”, “mycket viktig”) på Likertskalan gav pluspoäng som därmed hamnade på den positiva sidan. Negativa steg (“inte alls viktig”, “inte viktig”, “inte särskilt viktig”) gav minuspoäng och hamnade på den negativa sidan. Skillnaden mellan varje steg är ett poäng, dvs. “inte alls viktig” gav tre minuspoäng och “mycket viktig” tre pluspoäng. Talen adderades och summan användes för vidare uträkning av medelvärde. Figur 2 visar medelvärdet i varje fokuskategori för indirekta och direkta kommentarer.



Figur 2. Medelvärdet i varje fokuskategori för betydelsen av indirekta och direkta kommentarer

En jämförelse mellan direkta och indirekta kommentarer visar att precis som i tidigare studier (bilaga 1) är studerande generellt positiva till alla fokuskategorier, vilket i föreliggande studie dock inte gäller den indirekta kommentaren *Hänvisning till läromedel*. En studerande som uppger sig föredra direkta kommentarer uttrycker följande angående det indirekta exemplet i *Innehåll*:

“Kommentaren låter mig åtminstone få veta att sammanfattningen var i allmänhet bra.” Det indikerar att även om kommentaren var indirekt kan den ändå ha en viss betydelse.

Av totalt åtta kategorier fick direkta kommentarer i fem kategorier högre värde än indirekta kommentarer (figur 2). Därmed finns det en relativt högre värdering av direkta kommentarer. En studerande visade sitt missnöje med indirekta kommentarer på följande sätt: ”Vanligtvis var de inte särskilt detaljerade. De brukade säga samma saker varje gång.” Avseende direkta kommentarer inom språklig korrekthet (*Grammatiska strukturer*, *Ordval* och *Stavning*) var de studerande klart mer positiva än till indirekta kommentarer i samma kategorier. En studerande pekar på den direkta kommentarens betydelse gällande *Grammatiska strukturer* på följande sätt: “Den är användbar eftersom den pekar på ett specifikt fel och talar om hur det ska vara.” Hen är däremot kritisk till den allmänna kommentaren gällande *Grammatiska strukturer*, vilket hen uttrycker i följande kommentar: “Den är lite förvirrande. Menar hen att ordföljden är dålig i min text? Eller bara att den är svår i allmänhet? Jag antar att det är ett snällt sätt att säga att jag inte lyckades med ordföljden. Det är okej, men det vore bättre att peka direkt på problemet.” De studerande värderade även direkta kommentarer i *Hänvisning till kursmål* betydligt högre än indirekta kommentarer i samma fokuskategori, vilket kan tolkas som att de vill att lärare specifikt ska peka på vad som förväntas av dem i slutet av kursen. Vid *Interpunktion* är däremot medelvärdet för direkta kommentarer ungefär lika högt som för indirekta kommentarer, vilket kan tolkas som att studerande har olika åsikter gällande denna fokuskategori.

Ett intressant resultat är kontrasten mellan den direkta och den indirekta kommentaren gällande *Hänvisning till läromedel*. Direkt respons i *Hänvisning till läromedel* är den fokuskategori som de studerande värdesätter mest medan den indirekta responsen troligen inte anses vara till hjälp. En studerande kommenterar den direkta responsen med en positiv värdering: “Det är bra att visa på specifika resurser på nätet.” Det indirekta exemplet kritiserades av en studerande: “Det är viktigt att läraren kommenterar specifikt. Jag fick många gånger kommentarer som ‘lyssna på radion och läs tidningar’. Det är ju bra råd fast jag gör det jämt och det hjälper inte att läsa rådet igen och igen.”

Vad gäller *Innehåll* och *Organisation* värderas indirekta kommentarer högre än direkta. Inget tydligt mönster framträder som visar att det är enbart direkta eller enbart indirekta kommentarer som prioriteras, vilket stämmer med tidigare studier (Lee, 2005; Saito, 1994), även om de enbart tar hänsyn till språkliga aspekter.

En övergripande jämförelse mellan responssätt visar att kommentarer på *Grammatiska strukturer*, både direkta och indirekta, värderades högst av de studerande. Även *Ordval* och *Stavning* inom språklig korrekthet får ett relativt högt medelvärde tillsammans med *Språk generellt*. *Organisation* är den kategori där den indirekta kommentaren har något högre medelvärde än den direkta.

Sammanfattning av forskningsfråga 1

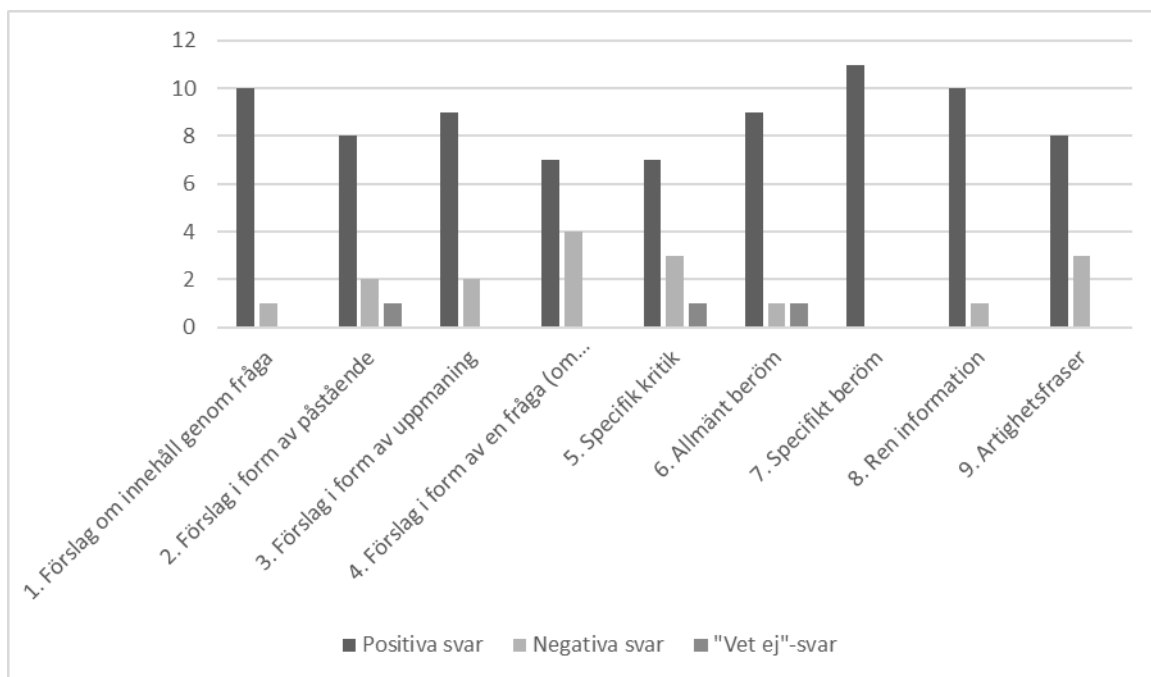
Studiens huvudresultat är att respons på *Grammatiska strukturer* är det primära vid språkutveckling och textskrivande för nybörjare och har den starkaste positionen i alla delfrågor. Detta framkommer genom att de flesta studerande uppger att de tänker på kommentarerna, anser att de är användbara och rangordnar responsen på *Grammatiska strukturer* som viktigast. Värderingen av *Grammatiska strukturer* är högre än andra fokuskategorier, vilket emellertid inte stöds av tidigare studier med studerande på mer avancerade språkbehärskningsnivåer. Kommentarer gällande *Grammatiska strukturer*, både indirekta och direkta, värderades högst av de studerande, vilket också stärker resultatet. Som delresultat framgår sammanfattningsvis att respons på språklig korrekthet (framförallt delkomponenter *Grammatiska strukturer* och *Ordval*) men även *Organisation* till viss del anses vara användbar och viktig. Ett annat delresultat är att de studerande värderar specifik respons något högre även om de är generellt positiva till alla fokuskategorier med undantag av indirekta *Hänvisningar till läromedel*.

Forskningsfråga 2: Hur värderar nybörjarstuderande i svenska som andraspråk olika responssätt, framförallt beröm, förslag och kritik?

2a) Hur värderar studerande enskilda kategorier inom responssätt?

Figur 3 visar de studerandes värdering inom respektive responssätt. Antalet positiva svar ("ganska viktig", "viktig", "mycket viktig") och antalet negativa svar ("inte alls viktig", "inte viktig", "inte särskilt viktig") på Likertskalan summerades var för sig. Ett tydligt mönster är att antalet positiva svar är betydligt högre jämfört med antalet negativa svar inom varje responssätt. Detta kan tolkas som att de studerande generellt är positiva till alla responssätt. *Specifikt beröm* utmärker sig speciellt, eftersom det varken finns någon negativ värdering eller något "vet-ej"- svar inom detta responssätt som därmed tolkas vara viktigt för de studerande. En annan tolkning är att de önskar respons i olika former, dvs. som inte enbart ges på ett och samma sätt, vilket stöder Cohens

(1987) resultat, där de studerande var kritiska till ensidig respons. I föreliggande studie är skillnaden mellan positiva och negativa svar stor mellan *Förslag om innehåll genom fråga* (ett negativt och tio positiva svar) och *Ren information* (ett negativt och tio positiva svar). Skillnaden mellan negativa och positiva svar är minst i *Förslag i form av en fråga (om annat än innehåll)*, vilket kan tolkas som att det finns både positiva och negativa uppfattningar bland olika studerande gällande detta responssätt.



Figur 3. Antalet svar avseende värdering *inom* respektive responssätt

2b) Vilka responssätt värderas högst och lägst?

Samma responssätt som i figur 3 kan också ställas mot varandra via rangordning (tabell 3).

Tabell 3. Rangordning *mellan* responssätt.

Responssätt	Viktigast, antal svar	Näst viktigast, antal svar	Summan av Viktigast och Näst viktigast	Minst viktig, antal svar	Uträkning	Position I=hög position

1. Förslag om innehåll genom fråga	0	1	1	1	0	III
2. Förslag i form av påstående	2	1	3	1	2	II
3. Förslag i form av uppmaning	2	1	3	0	3	II
4. Förslag i form av en fråga (om annat än innehåll)	2	1	3	1	2	II
5. Specifik kritik	2	4	6	2	4	I
6. Allmänt beröm	0	0	0	1	-1	III
7. Specifikt beröm	2	4	6	0	6	I
8. Ren information	0	3	3	1	2	II
9. Artighetsfraser	1	0	1	4	-3	III
Totalt	11	15		11		

Tabell 3 visar studerandes rangordning *mellan* responssätt. De nio responssätten delades in i tre jämnt fördelade positioner med fyra steg inom varje intervall på samma sätt som fokuskategorier i forskningsfråga 1c. Position I definieras som intervallet 4 till 7, position II som intervallet 0 till 3 och position III som intervallet -4 till -1. Eftersom *Specifik kritik* får 4 poäng och *Specifikt beröm* får 6 poäng hamnar dessa responssätt på position I. Fyra kategorier (*Förslag i form av påstående*, *Förslag i form av uppmaning*, *Förslag i form av en fråga (om annat än innehåll)* och *Ren information*) får 2 eller 3 poäng och hamnar på position II. *Förslag om innehåll genom fråga*, *Allmänt beröm* och *Artighetsfraser* får 0 till -3 poäng och ligger därför i position III. Skillnaden mellan totalpoäng i position I och II är relativt liten. Skillnaden mellan position II och III är relativt stor med undantag av *Ren information*. Däremot är skillnaden markant mellan två typer av beröm: *Specifikt beröm* i position I och *Allmänt beröm* i position III. Två kategorier, *Uppmaningar* och *Specifikt beröm*, rangordnades inte som minst viktig av någon av de studerande.

Specifikt beröm rangordnades som viktigast eller näst viktigast av sex av elva studerande och ingen markerade denna kategori som minst viktig. Min tolkning är att de studerande önskar att deras framgångar i det initiala inlärningskedet uppmärksammas av läraren. *Specifik kritik*, precis som *Specifikt beröm*, rangordnades som "viktigast" och "näst viktigast" av sex studerande, med den skillnaden att två studerande rangordnade *Specifik kritik* som "minst viktig". En möjlig tolkning är att lärarens uppmärksamhet på textens styrkor är något viktigare än på textens svagheter. Att *Specifikt beröm* och *Specifik kritik* rangordnades högst är i linje med Hyland och Hyland (2001) och visar att de studerande vill veta vad de har lyckats med och var exakt deras brister ligger. Detta illustreras med hjälp av följande kommentar: "Det skulle vara bättre att höra precis vad man har

gjort bra och inte bra i uppgifterna.” Enligt Ferris (1995) kan *Specifikt beröm* ha en motiverande inverkan samtidigt som konstruktiv kritik hjälper i den vidare inläringen.

Att *Förslag* i olika former (*Påståenden*, *Uppmaningar*, *Frågor*) och *Ren information* hamnar på position II indikerar att de studerande anser att det är viktigt att läraren kommer med olika typer av förslag, men även att *Ren information* anses vara viktig. *Frågor* och *Påståenden* ledde däremot inte till bättre textredigering i tidigare studier jämfört med *Uppmaningar* (se Ferris, 1995; Sugita, 2006). Det framkommer i föreliggande studie att alla former av förslag är relativt viktiga för målgruppen nybörjare, vilket kan tolkas som att de förväntar sig förslag i olika former på förbättringar från sin lärare.

Att värderingen av vad som var “viktigast” markerades på fem olika responssätt (*Förslag i form av påståenden*, *Uppmaningar*, *Frågor*, *Specifik kritik* och *Specifikt beröm*) av två studerande kan tolkas som att olika individer har olika prioriteringar. Som Hyland och Hyland (2001) framhåller är studerande olika individer med olika bakgrund och förväntningar.

Allmänt beröm, *Artighetsfraser* och *Förslag om innehåll genom fråga* rangordnades däremot lägst. Att *Allmänt beröm* rangordnades lägre än *Specifikt beröm* kan tolkas som att de studerande förväntar sig specifik uppmuntran istället för relativt innehållslösa yttranden. *Förslag om innehåll genom fråga* var ett svårförståeligt responssätt för studerande i Ferris (1995) studie. Det är dock svårt att avgöra varför detta sätt värderades lägre än *Förslag i form av frågor om annat än innehåll*. En anledning kan vara att frågor om innehållet gäller en text som inte behöver redigeras till skillnad från processinriktat skrivande. *Frågor om innehållet* hjälper troligen inte de studerande om läraren ställer frågor retrospektivt, eftersom de skrev nya texter vid varje inlämning. Det är intressant att notera att fyra studerande markerade *Artighetsfraser* som minst viktigt, då detta visar att de inte såg det som en möjlighet att lära sig de seder och bruk som gäller i det samhälle där språket används (se t.ex. Bachman & Palmer, 1996).

Sammanfattning av forskningsfråga 2

Huvudresultat visar att responssättet *Specifikt beröm* värderades högst av de studerande, vilket samtidigt får starkt stöd genom att alla svar är positiva på Likertskalan. Ett resultat är att *Specifik kritik* också rangordnades relativt högt, vilket försvagas genom att det finns några negativa värderingar på Likertskalan. Utöver detta visar Likertskalevärderingen att de studerande är

generellt positiva till alla responssätt men att nästan en tredjedel rangordnade *Artighetsfraser* som minst viktigt, vilket försvagar värderingens positiva sida.

5. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka nybörjarstuderandes uppfattningar om lärarrespons avseende responskategorier i två huvudområden (*fokuseringar* och *responssätt*). Slutsatserna är baserade på ett begränsat empiriskt underlag i form av ett enkätsvar från elva nybörjare med lång utbildningsbakgrund. Trots begränsad räckvidd kan resultatet kännas igen i andra kontexter och därför vara överförbart (Denscombe, 2010; Lincoln & Guba, 1985). Det är viktigt att påpeka att det faktiskt var möjligt att genomföra studien med nybörjarstuderande. Deltagarna hade begränsade språkkunskaper men kunde ändå svara retrospektivt på frågorna. Av de studerandes svar framgår att inte alla kunde engelska (tabell 1), vilket tyder på att det hade uppstått problem om enkäten skickats ut på engelska.

Tidigare forskning har värderat enstaka responskategorier på Likertskalan utan rangordning. I min studie användes rangordning av fokuskategorier och responssätt. Rangordning är en metod som tidigare endast prövats avseende språklig korrekthet i en enstaka studie av Alshahrani och Storch (2014). Avsaknaden av tidigare studier med nybörjarfokus gör att resultaten i föreliggande studie också utgör ett nytt bidrag till responsforskningen. Genom rangordning relaterades responskategorierna till varandra, vilket skapade ett helhetsperspektiv som inte framkommit i tidigare studier.

Studien visar att de studerande i likhet med tidigare studier generellt är positiva till alla former av respons, något som lärare bör vara medvetna om. Resultatet visar att nybörjarstuderande även upplever responsen som viktig vilket stöds av tidigare studier med inlärare på högre språkbehärkningsnivåer. De studerande prioriterar respons på grammatik och uppger att de implementerar den lärdomen i nya texter i en betydligt högre grad än andra fokuseringar. Några forskare (Hyland & Hyland, 2010; Lee, 2008; Leki, 1991) har påpekat att olika kulturella bakgrunder kan påverka studerandes prioriteringar. Att respondenterna i föreliggande studie är eniga om att respons på *Grammatiska strukturer* är viktigast är ett intressant resultat på grund av de studerandes olika kulturella bakgrund– alla studerande kommer från olika länder och olika delar av världen. Att *Grammatiska strukturer* prioriterades i första hand och *Ordval* i andra hand kan tolkas som att språkinlärning framförallt innebär inlärning av grammatik och ordkunskap för nybörjare. En annan möjlig tolkning av resultatet att grammatik prioriteras starkt är att Grammatik är viktiga för nybörjare som inte kommit långt i sin språkinlärning och ännu inte lärt sig regler för att själva kunna förstå vilka språkliga brister de har eller hur målspråkets strukturer ska se ut. Att läraren uppmärksammar målspråkets strukturer och visar på skillnaden mellan interimsspråket och målspråket med respons kan ses som ett inlärningstillfälle.

Jag vill betona att även om de studerande önskar mest respons på grammatik betyder det inte att lärare enbart bör fokusera på grammatik. Generellt bör de studerande göras medvetna om vikten av andra delkomponenter i *Språklig korrekthet* och *Organisation* samt *Innehåll*. Lärare bör inkludera dessa delkomponenter i språkutvecklande undervisning och arbeta medvetet både med innehållsförankring, textorganisation och ordförråd vid sidan av grammatik. Kommentarer i olika kontexter och på olika texttyper kan kräva olika fokuseringar från lärares sida. Nybörjarstuderande behöver också göras uppmärksamma på vilken roll felen har i språkutvecklingsprocessen, i synnerhet som de är individer med olika utbildningsbakgrund och därför kan ha olika syn på fel och felrättning från sina hemländer. Dessutom hade några studerande i min studie en uppfattning om att de måste skriva felfria texter från början och fokuserade därför enbart på grammatik (se även Hyland, 2013). Det är tänkbart att de studerande gör en viss övervärdering av respons på grammatik samtidigt som andra aspekter såsom innehåll kan undervärderas. Därför behöver de studerande hjälp med strategier i skrivandet och språkinlärningsprocessen generellt på ett sådant sätt att de så småningom kan strategiskt anpassa och applicera specifika kommentarer på andra situationer som ett steg mot självständigt lärande.

Även *Organisation* prioriterades i denna studie relativt högt, vilket indikerar att studerande med multikulturell bakgrund vill veta vilken textstruktur som krävs i olika typer av svenska texter. Att de studerande strävar efter språklig perfektion kan också påverka andra aspekter av skrivandet. Cohen (1987) anser att respons på relativt konkreta områden såsom *Grammatiska strukturer*, *Interpunktion*, *Stavning* och *Ordval* kan vara lättare att hantera för studerande jämfört med mer abstrakta områden som *Innehåll* eller *Organisation*, där det är svårare att ta kontroll över sin egen text. Nybörjarskribenter, till skillnad från skribenter med mer avancerade språkkunskaper, lär sig språket intensivt, snabbt (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003) och samtidigt med innehållsliga aspekter, vilket betyder att de både önskar och behöver respons på såväl språkkunskap som skrivkunskap. Regler och koder för skrivandet måste instuderas explicit och därför behöver studerande lärarrespons som vägledning. Ett förslag för fortsatt forskning är att analysera respons på språklig korrekthet i relation till *Innehåll* och *Organisation*.

Ett delresultat var att direkta kommentarer gällande *Hänvisning till läromedel* var viktiga till skillnad från indirekta hänvisningar i samma kategori. Hylands (2001) studie är den enda tidigare studie inom en distanskontext som inkluderade *Hänvisning till läromedel*, vilket indikerar att detta fokusområde endast ägnats lite uppmärksamhet i tidigare forskning. Det finns alltså alldeles för få empiriska belägg för att kunna komma med säkra rekommendationer om hur man på bästa sätt kan hjälpa nybörjare i distansundervisning med bra material. Denna fråga kan vara en utgångspunkt för fortsatt forskning.

Denna studie visar att de studerande uppskattade specifik respons. Allmänna kommentarer kan av olika orsaker vara svåra för nybörjare att förstå på grund av låg språkkunskapsnivå och kulturella skillnader. De studerande vill veta exakt vilka deras framsteg och brister är för att de ska kunna

tillgodogöra sig responsen. Detta resultat stärker tidigare studier som visat att studerande vill ha specifika kommentarer om sina svårigheter i kombination med beröm/uppmuntran och konstruktiv kritik (Ferris 1995; Hyland, 2001; Hyland & Hyland, 2001). Fortsatt forskning behövs eftersom de hittills framtagna förslagen på olika responssätt gällande förstaspråksskrivande som ännu inte är väl beforskade inom andraspråksskrivande. Därför finns det en potential för fortsatt forskning inom andraspråksskrivande såväl inom olika kontexter som på alla språkfärdighetsnivåer. Att tidigare forskning för det mesta fokuserat på beröm och kritik visar att det behövs vidare forskning om responssätt ur ett bredare perspektiv, dvs. där man inkluderar ett större antal responssätt som förslag i form av frågor, uppmaningar och påståenden.

Slutligen är det viktigt att uppmärksamma betydelsen av respons i distansundervisningen. Respons var den enda kontakten mellan läraren och de studerande i föreliggande studie. I den sociala isolering som nätkurser medför kan nybörjare uppskatta *Specifikt beröm* extra. De kan vilja veta vilka framsteg de gör för att därigenom kunna behålla eller öka motivationen. Motivationen är, som inledningsvis konstaterades, en viktig grund för att de studerande ska använda sig av respons som brygga till ett bättre lärande. Vidare visar studien att indirekta hänvisningar till läromedel inte uppskattades. Därför behöver lärare rekommendera konkreta material utifrån studerandes individuella behov. Samtidigt visar studiens resultat att de studerande är aktiva mottagare av skriftlig respons, vilket indikerar ett behov av framtagandet av tydligt och lättförståeligt undervisningsmaterial för nätkurser. Då gynnas möjligheter att arbeta självständigt vilket nätkurser ofta kräver.

Studerande är olika individer med olika bakgrund och därför kan prioriteringarna variera, vilket också framgår i min studie. Därför är det viktigt att läraren är lyhörd för individuella studerandes önskemål samtidigt som läraren från sin sida på ett konstruktivt sätt tydliggör vad som är bäst just för denna enskilda student vid en viss kontext eller tidpunkt. För att lärare ska kunna ta del av de studerandes prioriteringar och kunna motivera sina egna responsstrategier till de studerande på bästa möjliga sätt, behövs det en förbättrad kommunikation mellan studerande och lärare. I en dialog kan studerande och lärare ta hänsyn till varandras synpunkter. För att lärare ska kunna få en snabbare bild av de studerandes individuella behov och uppfattningar av respons kan asynkron skriftlig kommunikation som användes i föreliggande studie kompletteras med interaktiva nätbaserade verktyg som exempelvis möjliggör virtuella möten mellan lärare och studerande. Detta ger förutsättningar till en kontinuerlig synkron dialog mellan lärare-studerande. Med den mångfald av studerande med olika bakgrunder som förekommer i dagens andraspråksklassrum kan respons då ges mer individuellt och blir ett bättre hjälpmedel för den studerande om var hen befinner sig i sin språkutveckling, vilka strategier hen behöver och vad som behöver utvecklas närmast. På detta sätt skulle varje studerande kunna ta ett större ansvar för sitt eget lärande på väg mot rollen som en självständig språkanvändare.

Referenser:

- Alshahrani, A., & Storch, N. (2014). Investigating teachers' written corrective feedback practices in a Saudi EFL context: How do they align with their beliefs, institutional guidelines, and students' preferences? *ARAL*, 37, 101–122. DOI 10.1075/ara.37.2.02als
- Bachman, Palmer (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York/London: Routledge.
- Black, P. & Dylan W. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, s. 1–25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Burner, T. (2016). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 626–648. DOI:10.1080/00313831.2015.1066430
- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57–69). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denscombe, M. (2010). *Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Diab, R. (2005). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. *TESL Canada Journal*, 23, 28–43. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v23i1.76>
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing* (2. uppl.). New York/London: Taylor & Francis.
- Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, C. (2012). Carol 2012. Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83, 1, s. 70–120.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33–53. DOI: 10.2307/3587804

- Jakobson, L. (2015). Holistic perspective on feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9, 51–71.
- 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, 235–261.
- Jakobson, Liivi (2019) Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 25.
- Jones, J. & Dylan W. (2008). *Modern foreign languages inside the black box. Assessment for learning in the modern foreign languages classroom*. King's College London: GL Assessment.
- Gadamer, H.–G. (1986). *Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Goldstein, L. M. (2016). Making use of teacher written feedback. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 407–430). Boston/Berlin: De Gruyter.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second Language Writing*, 16, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–122. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141–163. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90012-4)
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback on L2 writing. *Modern Language Journal*, 80, 287–308. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01612.x>
- Hyland, F. (2001). Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*, 16, 233–247. DOI: 10.1080/02680510120084959
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31, 217–230. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185–212. DOI: 10.1016/S1060-3743(01)00038-8.
- Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003>

- Hyland, K., & Hyland, F. (2010). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing. Contexts and issues* (2. uppl.) (pp. 206–224). New York: Cambridge University Press.
- Hyldenstam, K., & Abrahamsson, N. (2003). Maturation constraints in SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 539–588). Malden, MA: Wiley–Blackwell.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo akademis förlag.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285–312. doi:10.1016/j.jslw.2004.08.001
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22, 1–16. DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v22i2.84>
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69–85. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.10.001>
- Lee, J., Buckland, D & Shaw, G. (1998). *The Invisible Child*. London: CILT.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203–218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- Leki, I. (2006). Negotiating socioacademic relations: English learners' reception by and reaction to college faculty. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 136–152. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.03.003>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lunsford, R.F., & Straub, R. (2006). Twelve readers reading: A survey of contemporary teachers' commenting strategies. In R. Straub (Ed.), *Key works on teacher response* (pp. 159–189). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- McMartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough?: Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.003>
- Montgomery, J. L. & Baker, W. (2007). Teacher–written feedback: Student perceptions, teacher self–assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82–99. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002>
- Patton, Q. M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice: the definitive text of qualitative inquiry frameworks and options*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Pålsson-Gröndahl, K. (2015). *EFL Pupils' Understanding and Use of Teacher Written Feedback. A case study in two Swedish lower secondary classrooms*. (Licentiatavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.

- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11, 46–70.
DOI: <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i2.633>
- Séror, J. (2009). Institutional forces and L2 writing feedback in higher education. *The Canadian Modern Language Review*, 66, 203–232. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.2.203>
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. London: Springer.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721–737). Singapore, December 2–4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343–364.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Skolverket (2016). *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Kursplan och kommentarer*. Stockholm: Solverket.
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10, 29–46. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119181>
- Straub, R. (2000). *The practice of response: Strategies for commenting on student writing*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60, 34–41.
DOI: 10.1093/elt/cci079
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371–391. DOI: 10.1093/applin/16.3.371
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilaga 1. Tidigare studier av studenters uppfattningar om fokuseringar i skriftlig lärarrespons på skrivande.

Studie	Studiedesign	Relevanta resultat om studenters uppfattningar
Cohen (1987)	Studenter: 217 studenter med engelska som L1 eller engelska som L2 i processkrivande och produktorienterat skrivande på ett universitet i USA Målspråk och språknivå: engelska som L2 alla nivåer; franska som främmande språk för nybörjare och ”intermediate”; tyska som främmande språk; ”intermediate”; hebreiska som främmande språk avancerad Metodik: enkät (Likertskala)	Studenterna angav att de uppmärksammade och tog hänsyn till : innehåll (61 %); organisation (74 %) grammatik (89 %) ordval (79 %), interpunktion (83 %)
Leki (1991)	Studenter: 100 nyanlända från 37 länder på en skrivkurs i processkrivande på ett universitet i USA. Språknivå: ”freshman English for non-native speakers at least 525 on the TOEFL” Metodik: enkät (Likertskala)	Språklig korrekthet. Majoriteten ansåg att det är viktigt att skiva felfritt (91 %); ordval, stavning och uttal prioriterades relativt högt. Alla angav att de alltid tittade på lärarens rättningar: Som viktigast ansågs respons på grammatik (93 %), ordval (84 %), interpunktion (81 %) stavning (78 %) Innehåll och organisation var inte inkluderade i studien. Samtliga studenter angav att de inte alltid uppmärksammade alla kategorier.
Saito (1994)	Studenter: 39 studenter med multikulturell bakgrund på en skrivkurs i processkrivande i engelska i Kanada. Språknivå: ”intermediate” och ”advanced” Metodik: enkät	Studenterna föredrog fokus på regelbaserad grammatik.
Hedgcock & Lefkowitz (1994)	Studenter: två grupper: 1. engelska, spanska, tyska, franska som främmande språk (EFL, N=110) och 2. engelska som andraspråk (ESL, N=137) i processkrivande på ett universitet i USA Språknivå: ”second and third year college courses” Metodik: enkät (Likertskala)	Båda grupperna angav att de lärde sig mest av respons på: grammatik, ordval, interpunktion; organisation och innehåll var också relativt viktiga Båda grupperna önskade respons på: innehåll (22 %) organisation (17 %) grammatik (22 %) ordval (15 %) interpunktion (12 %)

		stilaspekter (12 %) Skillnader mellan grupperna: EFL-studenterna: grammatik (27 %), innehåll (15 %), organisation (12 %) ESL-studenterna: innehåll (30 %), organisation (21 %), grammatik (16 %). Andra kategorier: inga stora skillnader mellan grupperna.
Ferris (1995)	Replikation av Cohen (1987), anpassad till processkrivande Studenter: 155 skribenter (från Vietnam, Hong Kong, Mexiko) i processkrivande i engelska som L2 i USA Språknivå: "at least one previous composition class at the university" Metodik: enkät (Likertskala)	Studenterna angav att de med avseende på hela skrivprocessen tog hänsyn till och uppmärksammade: innehåll (63 %) organisation (51 %) grammatik (67 %) ordval (43 %) interpunktion (50 %)
Schulz (1996)	Studenter: 823 svar från 2 grupper av FL-studenter: vanliga språk (tyska, franska, spanska, italienska) och mindre vanliga språk (ryska, kinesiska, japanska, arabiska) på ett universitet i USA Språknivå: från "elementary" till "advanced" Metodik: enkät (Likertskala)	Gäller enbart grammatik: 97 % ville få sina fel rättade. Inga avsevärda skillnader mellan olika språk. Även om bara 46 % uppgav att de tyckte om att studera grammatik och 48 % att grammatikstudier snabbar på språkinläringen, tyckte 80 % av studenterna att grammatik har en avgörande betydelse för goda språkkunskaper; 85 % tyckte att grammatikstudier hjälper dem att tillägna sig ett främmande språk.
Hedgcock & Lefkowitz (1996)	Explorativt utvecklad studie i processkrivande. Studie A: Studenter: 316 skribenter: 192 i franska, spanska, tyska som främmande språk på två universitet Språknivå: "second or third year language courses" 124 studenter i engelska som andraspråk i "freshman composition course" med "high level of proficiency" på ett universitet i USA Metodik: enkät (Likertskala 1-6) Studie B: Studenter: 21 studenter i franska, tyska, spanska som främmande språk och engelska som L2 Språknivå: "intermediate" och "advanced" Metodik: intervju	Hur användbar respons var för FL-studenterna (medelvärde): organisation 4.57 grammatik 5.26 ordval 5.08 interpunktion 4.84 stil 4.14 Hur användbar respons var för SL-studenter: innehåll 4.83 organisation 5.18 grammatik 4.86 ordval 4.85 interpunktion 4.78 stil 4.90
Hyland (2001)	Studenter: 108 kinesiska distansstudenter i engelska som L2 på Open University i Hong Kong, produktorienterat skrivande Språknivå: "intermediate" Metodik: enkät (Likertskala) och intervju med 10 studenter	Studenternas värdering av användbarhet av respons: innehåll (73 %) organisation (82 %) grammatik (76 %) ordval (63 %) stavning och interpunktion (51 %) regler för akademiskt skrivande (58 %)
Alshahrani & Storch (2014)	Studenter: 41 studenter på ett preparandprogram i engelska som främmande språk; processinriktat skrivande i Saudiarabien. Språknivå: "intermediate" Metodik: enkät (rangordning)	Viktigast för studerande gällande respons på språklig korrekthet: Grammatik: 21 studenter Ordval, uttrycksförmåga: 13 studenter Stavning/interpunktion: 7 studenter