

ÅTERBESÖK TILL FEEDBACK
En fallstudie av fokus och form
på webbkursen Hjälpis

Magisteravhandling i svenska
Sini Pirskanen

Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier

Jyväskylä universitet

Augusti 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Sini Pirskanen	
Työn nimi: Återbesök till feedback: En fallstudie av fokus och form på webbkursen Hjälpis	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Maisterintutkielma
Aika: Elokuu 2017	Sivumäärä: 61 + 1
<p>Tämän maisterintutkielman tutkimuskohteena on palaute Jyväskylän yliopiston Kielikeskuksen valinnaisella ruotsin Hjälpis-verkkokurssilla. Tutkintovaatimuksiin pakollisena kuuluvan toisen kotimaisen kielen, ruotsin taitojen osoittamisen KORU-arviointikriteerien B1-tasolla on aikaisemmissa tutkimuksissa arvioitu olevan haaste riittämättömien taitojen takia jopa puolelle yliopisto-opiskelijoista. Koulutusasteelta toiselle siirryttäessä minimivaatimustaso on korkeampi eikä nivelly, jos opiskelijat ovat selvinneet kurseista lukiossa vain oppimäärän vähimmäistavoitteet saavuttaen. Hjälpis-kurssilla tätä puutteellisen osaamistason ja vaatimusten välistä eroa pyritään kaventamaan itseohjautuvuudella ja tuutorin yksilöllisellä palautteella. Tutkimuksen tarkoituksena on vastata tutkimuskysymyksiin mistä sekä miten ja millaista palautetta opiskelijoille on annettu.</p> <p>Palaute ei ole merkityssisällöltään yksiselitteinen eikä toteutus aina vastaa palautteenantajien tavoitteita tai käsityksiä, joten reflektiivistä otetta on suositeltu käytänteiden tutkimiseen. Teoreettisessa viitekehyksessä luokitellaan ja luodaan synteesi ensinnä tasoista ja fokuksista, joihin palaute voidaan suunnata kielenoppimisessa erilaisista teoreettisista lähtökohdista käsin, sekä toiseksi niihin kytkeytyvistä tavoista antaa palautetta.</p> <p>Tutkimuksessa aineistona on käytetty opiskelijoiden verkkokurssilla sähköisesti palauttamia tehtäviä ja viestejä sekä tuutorin niiden pohjalta antamaa palautetta. Kysymyksiin vastaamiseksi on aineistoa analysoitu teorialähtöisesti tapaututkimuksena kahden tapauksen valossa. Tutkimukseen valittujen kurssiosallistujien kurssisuorituksista annettu palaute on eritelty yksittäisiksi kommentteiksi palautteen fokuksen mukaan. Nämä analyysiyksiköt on piirreluokiteltu analyysirungon avulla. Sisällönanalyysin avulla kronologinen järjestys on muunnettu temaattiseksi jäsentelyksi, minkä avulla tutkimuskysymyksiin on voitu vastata useista näkökulmista kokonaiskuvan aikaansaamiseksi.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että palautetta oli annettu sekä oppimiseen liittyvistä tekijöistä että kirjallisista tuotoksista. Sekä formalistinen että funktionaalinen kielinäkemys olivat vahvasti edustettuina palautteessa. Palautetta oli annettu systemaattisesti kielellisistä poikkeamista ei-selektiivisesti tekstin lokaalilla tasolla. Palautteenantotavoista yleisin oli korjaava palaute, oikeat vastaukset ja selitykset. Globaalilla tasolla palautteessa oli huomioitu eri tehtävätyyppien kannalta olennaiset piirteet sekä koostettu lokaalin palautteen keskeisin sisältö. Palautteenantotapoja oli useita erilaisia. Vaihtelua esiintyi tehtävien ja opiskelijoiden välillä sekä tuutorin ja opiskelijan välisessä dynamiikassa. Johtuen tekstien kielivirheiden määrästä ja moninaisuudesta sekä palautteenannon kattavuudesta oli palautteen määrä suuri. Tutkimuksen pohjalta esitettiin kehityskohteita palautekäytänteiden ja kurssin teknisen toteutuksen uudistamiseksi.</p> <p>Ruotsin kieliryhmä kehittää verkko-opetustaan osana meneillään olevaa Kielikeskuksen opintouudistushanketta. Saatujen tulosten pohjalta nykyisiä palautekäytänteitä voidaan arvioida ja uudistaa tarkoituksenmukaisemmiksi. Jatkoon kannalta olennainen tutkimusaihe on arvioida ja mitata palautekäytänteiden vaikuttavuutta.</p>	
Asiasanat: feedback, webbundervisning, SLA, universitetspedagogik, självstyrighet	
Säilytyspaikka: Kieli- ja viestintätieteiden laitos	

Innehåll

1	INTRODUKTION.....	5
1.1	Syfte och frågeställningar.....	6
1.2	Disposition.....	6
2	AVHANDLINGENS BAKGRUND	7
2.1	Större kontexten – svenskan i Finland	7
2.2	Hjälpis-kursen i sitt nuläge.....	9
2.3	Teori och forskningsfält – hur placerar sig studien i dem?	10
2.4	Feedback som forskningsproblem.....	11
3	TEORETISKT RAMVERK	11
3.1	Definition och diskussion kring innebörd	12
3.2	Feedbackens teoretiska förankring.....	13
3.2.1	Feedbackens mekanism	13
3.2.2	Lärandets nivåer.....	14
3.3	Feedbackens fokus	15
3.3.1	Gapet inom SLA:s kontext.....	15
3.3.2	Process- och produktsyn	15
3.3.3	Textens olika skikt	16
3.3.4	Språksyner.....	19
3.4	Målsättningarna i kursens kontext.....	20
3.4.1	GERS och kommunikativ kompetens.....	20
3.4.2	KORU-kriterierna	21
3.5	Utformning av feedback i praktiken.....	22
3.5.1	Förhållningssätt till avvikelser.....	22
3.5.2	Dynamiken mellan feedbackgivare och -mottagare	24
3.5.3	Olika praktiska val	24
3.5.4	Självstyrt lärande	25
4	GENOMFÖRANDE.....	26
4.1	Metodologiska val	26
4.2	Analysmetod.....	28
4.2.1	Analysstomme.....	28
4.2.2	Material	30
4.2.3	Val av informanter och forskningsetik	31
5	RESULTAT.....	32
5.1	Fall 1.....	32
5.1.1	Beskrivning av informantens output.....	33
5.1.2	Feedbackens fokus och form	34
5.2	Fall 2.....	38
5.2.1	Beskrivning av informantens output.....	38
5.2.2	Feedbackens fokus och form	39
5.3	Jämförelse mellan fallen.....	46
5.4	Iakttagelser och reflektioner.....	48
5.5	Utvecklingsidéer.....	50

6	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	52
6.1	Sammandrag	52
6.2	Diskussion om studien.....	53
	LITTERATUR	55
	BILAGA 1: KORU-KRITERIERNA	62

1 Introduktion

Föreliggande studie handlar om feedback. Feedback i olika former från omgivningen finns med i allt vi gör och utgör grunden till lärande. Som pedagogiskt verktyg har den ansetts vara effektiv. Det är ändå inte självklart hur feedback utformas eftersom variation förekommer vad olika syner och praxis beträffar. Lärare ger omedvetet men även medvetet sådan feedback som inte motsvarar deras goda avsikter (Lee, 2009; Anson, 1989). I Connors & Lunsford (1993) och Anson (1989) betonas behovet av att resonera kring egna praxis. T.ex. Straub har tagit an Ansons (1989, s. 359) utmaning riktad mot lärare att “[...] to come out of their educational closets and begin discussing their actual responses to their own students' writing”. Han har reflekterat över sin egen praxis och konstaterar att effektiv respons förutsätter “interplay of principles and practices, an intersection of goals and methods” (Straub, 2000, s. 49). Härutöver är det viktigt även att omvandla tyst kunskap till delad kunskap inom pedagogiken. I föreliggande studie granskar jag av dessa skäl den feedback som jag gett som tutor på webbkursen Hjälpis.

Hjälpis är en valfri kurs som förbereder studerande för den obligatoriska universitetskursen vid Jyväskylä universitet. Det ingår i universitetsexamensfordringarna att visa upp minst nöjaktiga kunskaper motsvarande nivå B1 i *Den gemensamma europeiska referensramen för språk*, GERS. Före universitet läser ca 90% av årsklassen svenska som obligatoriskt skolämne på alla utbildningsstadier men kravet B1 har i tidigare kartläggningar uppskattats vara en utmaning för hälften av universitetsstuderande p.g.a. deras bristfälliga kunskaper. De pedagogiska utgångspunkterna på Hjälpis-kursen är att erbjuda individuellt stöd för språkutveckling och självstyrighet. Det är därför av intresse i studien att granska hur studerande som knappast klarat lärokursen i gymnasiet stötts med feedback, och beskriva vad den innebär: hur mycket, på vad och hurdan feedback som har getts.

Undervisning förs i ökande grad till webben vilket å ena sidan möjliggör flexibla studier oavsett tid och plats. Å andra sidan avviker kommunikationen på webben från den i närundervisning (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen, & Nevgi, 2010, s. 15) och studier på webben har ansetts förutsätta större satsning av (Nevgi & Tirri, 2003, s. 40) och självreglering hos studerande (Pollari, 2002; Tella,

Vahtivuori, Vuorento, Wager, & Oksanen, 2001). Förståelse för feedback och interaktion i e-lärandekontext behövs för att kunna utveckla mer ändamålsenliga praxis.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är genom aktionsforskning skapa förståelse för feedback och beskriva den i ljuset av två fall. I denna avhandling granskas i detalj feedback som getts på webbkursen Hjälpis för att befrämja studerandenas språkutveckling.

De egentliga frågeställningarna lyder:

- På vad får studerande feedback?
- Hur och hurdan feedback ges studerande?

Studien besvarar frågorna genom att feedbacken på studenternas målspråkiga texter och andra kursuppgifter, kommunikation och självvärderingar analyseras teoribaserat. Med hjälp av teoretiska klassificeringar spjälkas materialet in i mindre analysenheter och rekonstrueras för att skapa en helhetsbild.

1.2 Disposition

Här presenteras avhandlingens disposition. För att besvara de ställda forskningsfrågorna är strukturen följande.

I kapitel 2 ges en kort översikt till svenska språket inom den finska utbildningen och därefter presenteras Hjälpis-kursen. Studien placeras inom forskningsfältet och sedan granskas den diskrepans som omger feedbackens innebörd och som således gett upphov till studien. I kapitel 3 granskas feedbackens olika definitioner och koppling till lärande i teori. Härnäst specificeras vad feedback kan ges på ur *andraspråksinläringens* (Second Language Acquisition, SLA) synvinkel för att befrämja utveckling mellan inlärarspråk mot målspråk. Därefter granskas praktiska val inom feedbackgivning.

I kapitel 4 redogörs för genomförandet av studien. I synnerhet diskuteras fallstudie och teoribaserad innehållsanalys som metodologiska val och sedan redogörs för själva analysen. I kapitel 5 presenteras resultaten fallen först som separata och sedan jämförs de med varandra. Analysen kompletteras med iakttagelser och resonemang kring feedbackens nuläge samt utvecklingsidéer. I kapitel 6 sammanfattas de mest centrala resultaten och diskuteras själva studien och behov av vidare forskning.

2 Avhandlingens bakgrund

I detta kapitel presenteras kontexten som forskningsfrågorna härstammar ifrån. Först ges en kort översikt till hur frågan placerar sig i utbildningskontexten och sedan presenteras kursen. Därefter placeras ämnet inom forskningsfältet. Den flertydighet som omger feedbackens innebörd diskuteras härnäst för att demonstrera behovet av studien.

2.1 Större kontexten – svenskan i Finland

Finlands andra inhemska språk svenska är modersmålet för ca 290 000 personer (Statistikcentralen, 2017) motsvarande 6% av befolkningen. Språket har fr.o.m.1970-talets grundskolereform varit ett obligatoriskt skolämne. Det har lästs av ca 90% av årsklassen (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011, s. 13), som medellång lärokurs tidigare fr.o.m. ÅK7 men fr.o.m. 2016 lågstadiet, och beroende på individuella språkval och annan bakgrund som L2, L3, L4 eller L5. Svenskan finns med i läroplanen på alla utbildningsstadier. Enligt examensfordringarna (794/2004), Statsförvaltningens språkexamen (481/2003) och lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003) ska en universitetsstuderande visa upp minst nöjaktiga kunskaper i det andra inhemska språket. Kunskapskriterierna har bundits till GERS-nivå B1 (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006) och de har vidare specificerats i och med de nationella s.k. KORU-kriterierna (se bilaga 1). Jauhojärvi-Koskelo och Palviainens (2011) studie där kursdeltagarnas utgångsnivå på den obligatoriska kursen uppskattades utifrån uppsatser visade att endast 52,9% av studenterna (N=490) befann sig på en tillräcklig nivå för att klara provet. Enligt en senare kartläggning kan kraven vara problematiska eller utmanande för i genomsnitt 56% av nya universitetsstuderande (Tuohimaa & Valli, 2013, s. 2).

Skillnaden mellan kunskaper och krav uppstår delvis av strukturella skäl: kravet på GERS B1 motsvarar gymnasiebetygen 7–8 eller studentbetyget M, som ska vidare kompletteras med kunskaper som är relevanta inom det egna området, inklusive t.ex. terminologi. Självklart är att betygsfördelningen i sig innebär att en del av studerande inte befinner sig på en tillräcklig nivå. Den kritiska konsekvensen är att övergången mellan utbildningsstadierna inte blir smidig för dem (Undervisnings- och kulturministeriet, 2011). Det har lagts märke till en oroväckande utveckling, att kunskaperna i svenska har försämrats hos studerande. Minskningar i antalet undervisningstimmar genomfördes i grundskolan och gymnasiet mellan 1985–1994 och det obligatoriska svenskprovet avskaffades i studentskrivningarna 2005 (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011, ss. 14-15). Efter det har antalet examinander i ämnet minskat betydligt (Ylioppilastutkintolautakunta, 2016) och således även antalet kurser man tar förutom de obligatoriska. Klyftan mellan föregående stadium och universitet angår inte bara gymnasister utan förmodligen i högre grad de studenter som kommer in vid universitetsutbildning utan gymnasiebakgrund. I dessa fall innebär gapet att även om man har goda kunskaper på föregående stadium ligger de oavsett långt borta från B1, t.ex. efter en 20–30 timmars kurs inom yrkesutbildningen på GERS A2.1 (Juurakko-Paavola & Palviainen, 2011, s. 18). Utöver strukturella utmaningar i övergången mellan stadierna kan det dock finnas olika individuella skäl bakom bristfälliga kunskaper: t.ex. enskilda eller kumulerade luckor som följd av frånvaro, motivationsbrist och flera års tid efter senaste studier i ämnet.

Universiteten har varit ”tvungna att åtgärda bristerna i kunskaperna i svenska” i den här övergångsfasen (Undervisnings- och kulturministeriet, 2011): språkcentra har reagerat på de försämrade kunskaperna genom att erbjuda ett frivilligt nivåtest som ger en studerande en rekommendation till passande kurs, samt genom att anordna valfria, s.k. förberedande kurser där studerande kan komplettera eller repetera sina kunskaper. (Palviainen, 2010). Som Palviainen påpekar är det ändå problematiskt om studerande avlägger förberedande kurser på bekostnad av sina huvudämnesstudier (2010, s. 15). Därför är det viktigt att individuella valmöjligheter finns i kursutbud.

Vid Jyväskylä universitet kan studerande välja att repetera i stort sett hela grammatiken eller fokusera sig på ett specifikt område. Som alternativ i språkcentrets kursutbud finns förberedande kontaktundervisningskurser med grammatikbetoning med antingen nivåreferens GERS A1 eller A2. De nyutvecklade separata modulerna fokuserar sig på skrivande, muntlig kommunikation respektive grammatik. De nuvarande webbkurserna Nätfräsch och Hjälpis har fått sin form före 2010 och de kommer

att förnyas inom en nära framtid i och med ett webbutvecklingsprojekt. På dessa båda kommenteras uppgiftssvaren av en tutor, skillnaden mellan kurserna är att Nätfräsch på nivå A1 har grammatisk instruktion som ryggrad medan lärande på Hjälpis bygger på självstyrighet och funktionella uppgifter. Det är ändamålsenligt att undersöka de nuvarande feedbackpraxis och använda resultaten som underlag i det kommande arbetet.

2.2 Hjälpis-kursen i sitt nuläge

Hjälpis är avsedd för alla universitetsstuderande vid Jyväskylä universitet oavsett deras studieår eller fakultet. Kursen rekommenderas på basis av nivåtestresultat, eller om en studerande på basis av GERS-nivåskalan anser sig behöva repetition eller komplettering före den obligatoriska kursen. I princip kan Hjälpis avläggas även parallellt med eller efter den. Kursens omfattning är 2–3 studiepoäng motsvarande 52–78 timmars studier.

Kursen avläggs i en webbinlärningsmiljö på Moodi-plattformen där kursstrukturen innehåller en gemensam resurs- och instruktionsdel med svarsfält och en individuell blogg. Inläggen är synliga endast för tutorn och deltagaren själv. Kursen inleds med förhandsuppgifter, ett s.k. inlärningskontrakt. Kursen består av fyra större teman: *studier*, *arbete*, *kunskapsområden* samt eget *område*. Uppgifterna (presenteras närmare i 4.2.2) bygger på varandra och ska därmed göras i tur och ordning. Plattformen ger elektronisk feedback direkt på uppgifterna där svarsalternativet är begränsat till två, rätt eller fel. På kursen övas olika färdigheter som t.ex. informationssökning och läs- och hörförståelse. Skrivande övas utifrån olika texttyper som ordförklaringar, uppsats, e-post, och referat. Dessa uppgifter kommenteras tutorn automatiskt och andra behovsbaserat, oftast räcker det med att tutorn kontrollerar att de utförts godkänt. Efter varje tema reflekterar en kursdeltagare över vad hen kan, uppfattar sig behöva öva och vad det nya målet förutsätter. För godkänt betyg förutsätts att man lämnat in kursuppgifterna.

Feedback har beroende på termin getts en till två gånger per vecka på förhand bestämda veckodagar. Kontakten mellan tutor och studerande sker i regel genom den individuella bloggen där inlägg kan skrivas. Det resurserade riktgivande timantalet per studerande är 2 timmar. För nuvarande finns det ingen handbok. Kursens pedagogiska utgångspunkt är självstyrt lärande, (*Self-Regulated Learning*,

SRL): till byggstenarna inom dagens universitetspedagogik hör andragogik och humanistisk psykologi samt konstruktivistisk inlärningssyn. För en intresserad läsare rekommenderas en mer detaljerad beskrivning av designen och pedagogiken som finns i Jalkanen (2010, ss. 52-57).

2.3 Teori och forskningsfält – hur placerar sig studien i dem?

Det finns mig veterligt inga tidigare studier om feedback på en webbkurs som pedagogisk lösning för att överbrygga studerandenas bristfälliga kunskaper mot B1. Som de nyaste och närmaste relaterade studierna kan betraktas Wallinheimos (2016) avhandling om undervisning och lärande i en virtuell inlärningsmiljö samt Jakobsons (2015) studie om feedbacken till nybörjare i svenska på en webbkurs på universitetsnivå.

Syftet med studien är att exemplifiera vad studerande behöver stöd för och hurdan stöd de får. I svenska språket är av intresse att granska svenskans roll i samhället och utbildningssystemet och studien syftar till att utveckla pedagogiken i ämnet på högskolenivå. Ur utbildningsvetenskapens synvinkel är det intressant att redogöra för de åtgärder som redan vidtagits och den praktiska tillämpningen i denna kontext, övergången mellan utbildningsstadier. Feedback är ett brett utforskat ämne inom pedagogik och andraspråksforskning där i synnerhet feedbackens effekter har undersökts. Inom tillämpad språkforskning är det av ämnesdidaktiskt intresse att granska språkinläring, undervisning och utvärdering.

Ämnet placerar sig kontextmässigt även inom CALL, *Computer Assisted Language Learning*, datorassisterad språkinläring, och CMC, *Computer-Mediated Communication*, datormedierad kommunikation. Webbundervisning möjliggör flexibla lösningar för lärande och att undersöka praxis i en webbkontext är av vikt med tanke på ökade och ökande framtida behov. I synnerhet är studien avsedd att bidra till Språkcentrets utvecklingsarbete kring webbpedagogik och webbaserade lösningar. Hjälpis-kursen har fått sin nuvarande form genom utvecklingsarbete. Efter piloteringsfasen och Kananojas (2011) slutrapport har den inte forskats om även om mindre behovsbaserade ändringar på uppgiftsnivå samt experiment gjorts. Språkstudierna förnyas i och med ett omfattande UVK-projekt och resultaten kan användas som diskussionsunderlag i svenska språkgruppens webbutvecklingsteam.

2.4 Feedback som forskningsproblem

För några år sedan diskuterade språkvårdare Mikael Reuter ordet *feedback* på sin språkspalt (Reuter, 2004) och poängterade att med det kan avses såväl kritik, synpunkter, (gen)svar som respons. Tillvaro i sig innebär att vi ständigt ger och tar emot och tolkar feedback från olika håll när vi testar våra hypoteser på vägen mot mer ändamålsenlig riktning. Det som förefaller som intressant är att feedback tas för givet trots att det kan betyda så många olika saker. Det finns olika sammanhang och olika aktörer och syften till och anledningar bakom varför feedback ges. Det kan likaväl syfta till en spontan reaktion där någon av en okänd anledning höjer på ögonbrynen eller att en referee skriver en akademisk kommentar på tiotals sidor.

Feedback är ingen enhetlig praxis inom pedagogiken heller. Det finns mer eller mindre etablerade traditioner som inte reflekterats över – ”så här har vi alltid gjort”. Trots uttalade utvärderingar kan bruksteorin, hur de förverkligas i praktiken, avvika markant från dem. Anson (1989) berättar hur lärare tolkar sig ha gett annan typ av feedback än vad de faktiskt har gett. Lee har diskuterat denna oförenlighet utifrån tio ologiskheter (Lee, 2009), t.ex. hur lärare själva betraktar den givna feedbacken som ineffektivt men inte ändrar på sin praxis. Variation i feedback förekommer mellan lärare (Straub & Lunsford, 1995) men även bland en lärares kommentarer.

Inom traditionell närundervisning är individuell feedback bara ett av olika pedagogiska medlen och en naturlig och vardaglig praxis. På Hjälpis har undervisning ersatts med feedback och därför är dess roll större. I nuläge finns det inte några andra sätt att vara i kontakt med kursdeltagare än text, all information medieras endast genom skrift. Att synliggöra och kritiskt granska de nuvarande sätten att ge feedback är första steget mot mer effektiv och ändamålsenlig feedback.

3 Teoretiskt ramverk

I detta kapitel diskuteras först termen feedback. Efter det granskas närmare teoretisering kring dess roll i och för lärande. Härnäst granskas vilka alternativ som finns för feedbackens fokus. De målsättningar som är relevanta i kursens kontext presenteras därefter. Kapitlet avslutas med en översikt över

hur feedback kan ges i praktiken och vilka effekter och teorier de olika valen teoretiskt kan förknippas med.

3.1 Definition och diskussion kring innebörd

Det finns olika alternativa översättningar med olika nyanser till finskans term *palaute* även inom SLA. Termer som används inom SLA är *feedback* och *respons*. Dessa två har bland utövare betraktats som synonyma samlingstermer som bäst täcker de olika aspekterna av skrivande (Andrade & Evans, 2013, ss. 4-5) medan Harmer (2004, s. 109) anser att feedback kan vidare delas in i korrektion och respons. Utöver dessa finns en svensk synonym, *återkoppling*, som används i Sverige i synnerhet inom pedagogik och utbildningssammanhang. Reuter (2004) uppfattar termen feedback som mer allmängiltig än återkoppling. Återkoppling och engelska lånordet feedback är styrtekniska termer till grunden. Feedback har definierats som ”principen att föra tillbaka signaler från ett system och låta denna information i sin tur påverka systemet” (Nationalencyklopedin). Återkoppling däremot definieras som ”reglertekniskt begrepp som innebär att information om det styrda systemets beteende återförs till den styrande mekanismen” varigenom systemet kan ”styras mot det önskade målet trots förändringar eller störningar i omgivningen” (Nationalencyklopedin). Den centrala skillnaden mellan dessa är betoningen på styrande: bygger effekte på information eller instruktion?

Utöver dessa ovannämnda paraplybegrepp finns ännu flera termer, *felkorrigerig* och *skriftlig, korrektiv feedback*, *formativ utvärdering* och *summativ utvärdering* (Andrade & Evans, 2013, s. 4). De två första syftar på felens betydelse och de två senare på en utvärdering som ges under respektive först efter en prestation. Gemensamt för alla termer som behandlats i detta kapitel är att de innebär att utvärdering av måluppfyllelse kommuniceras tillbaka till aktören. I föreliggande avhandling används termen *feedback* som samlingsterm av den anledningen att även två relaterade termer *Feed Up* och *Feed Forward* används inom forskning (Hattie & Timperley, 2007). Med dessa termer betecknar Hattie och Timperley de dimensioner som ökar feedbackens effektfullhet som pedagogiskt verktyg, vilket jag återkommer till i avsnitt 3.3.2.

3.2 Feedbackens teoretiska förankring

I kommande två underkapitel förankras feedbackens mekanism i teorier. Först granskas hur feedbacken bidrar till lärande i teori och sedan på vilka nivåer.

3.2.1 Feedbackens mekanism

Lärande är en målmedveten handling som uppstår från obalans mellan den lärandes nuvarande och önskade kunnande. Inom pedagogiken ges feedback för att överbrygga detta gap och frågeställningen lyder således hur interaktionen spelar roll och hur information omvandlas till kunskap. Frågan har närmats och besvarats på olika sätt i olika inlärningsteorier och ur kunskapsuppfattningar. En del har fokuserat t.ex. på biologiska aspekter som reflexer, belöning och bestraffning för att upprepa önskat beteende eller förändra oönskat, vilka ansetts som otillräckliga för att kunna förklara högre mental processering som språk och tänkande.

I dagens forskningslitteratur bl.a. inom psykologins grenar och pedagogik hänvisas till sociokonstruktivismen och bl.a. Vygotskijs samt Bahtins och Wertchs tankar (Alanen, 2002). Grundläggande är sambandet mellan den yttre, sociala, kulturella verkligheten och den inre, mentala verkligheten. Språket som semiotiskt system har en betydande roll; genom det medieras mening och det utgör även grunden till högre kognitiva verktyg, tänkande, logik och abstraktion. Vygotskij utgår från att det sociala och konkreta föregår det inre mentala och abstrakta. Tal är i Vygotskijs tänkande handling genom vilken man interagerar och reglerar handling. (Alanen, 2002). Medvetenhet får sin form i och genom dialog på inter- och intrasubjektiv nivå, mellan individer och genom inre samt privat tal. Till exempel kan handling regleras först av andra utifrån (*other-regulation*) och sedan inifrån som självreglering (*self-regulation*). (Alanen, 2002) Beträffande lärandets och feedbackens koppling är det centralt med Vygotskijs begrepp *proximal utvecklingszon* (*Zone of Proximal Development, ZPD*) (Vygotsky, 1978), vilket innebär att det finns uppgifter som den lärande klarar på egen hand, vissa som ligger utom räckhåll och vissa som går att utföra med adekvat assistans. Stödstrukturen som beskrivits som byggnadsställning och som en mer framkommen individ erbjuder har Bruner (1975, s. 277) benämnt *scaffolding*. Likhetstecken har ofta satts inom forskning mellan instruksione

scaffolding och formativ bedömning (Sadler, 1989, s. 120). Feedback kan fungera som scaffolding och hjälpa att överkomma ett gap i kunnande.

3.2.2 Lärandets nivåer

Av Hattie och Timperleys (2007) metaanalys kan urskiljas tre sätt att överbrygga gapet. De handlar om den lärandes och lärares kompletterande och anpassade handling på den personliga, kognitiva och metakognitiva nivån. På personliga eller självnivån kan lärandet stödjas utifrån genom att öka motivation och genom att reglera affekter och insatser (*effort*). På kognitiva nivån hänvisar Hattie och Timperley (2007, s. 83) vidare till Winne och Butlers (1994, s. 5740) konstruktivistiska sammanfattning där feedback först och främst framställs som information:

“feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or re-structure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies”.

Som Hattie och Timperley påpekar (2007, s. 82) sammanvävs i feedbacken ofta även lärarens instruktion – även om dessa två har setts som motpoler i det instruktionella vakuumet – i form av

“[...] restructuring understandings, confirming to students that they are correct or incorrect, indicating that more information is available or needed, pointing to directions students could pursue, and/or indicating alternative strategies to understand particular information”.

Spänningen i pedagogiken kristalliseras i frågan om studerande kan använda sig av information för att framskrida i lärandet eller om ytterligare stöd behövs. Metakognition är en central del av självstyrt lärande (se 3.5.4). På metakognitiva nivån stöds den lärandes egen medvetenhet om de faktorer som inverkar på lärandet och hur man presterar samt om hur det kan regleras: ”It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal” (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

3.3 Feedbackens fokus

Feedback enligt definition baserar sig på utvärdering. Detta innebär att det finns någon aspekt, drag, element, eller egenskap som kan urskiljas och observationen riktas mot, m.a.o. *fokus*, men också något *mål* som prestationen jämförs med. Det finns flera målsättningar på Hjälpis: KORU-nivå B1, som kursmål behovsbaserad grammatik, självstyrighet och den lärandes egna mål. Därför granskas närmare olika alternativ till vad feedback kan fokuseras på: vad gapet teoretiskt innebär inom SLA-kontexten och sedan vad feedback kan riktas mot inom lärande som process eller text som produkt. Därefter granskas olika språksyners betydelse för feedbackens fokus.

3.3.1 Gapet inom SLA:s kontext

Som konstaterats ovan placerar sig forskningsobjektet feedback inom pedagogiken i gapet mellan den lärandes kunskapsmässiga nuläge och mål som överbryggas med inlärningsaktiviteter och pedagogiskt stöd. Inom SLA används termer *inlärarspråk* eller *interimspråk* (interlanguage) och *målspråk* för att beteckna gapet; enligt definitionen i GERS är inlärarspråk en ”förenklad eller förvrängd variant av målkompetensen” (GERS, 2009, s. 150) vilket således innebär avvikelser i mängd, bredd och kvalitet. Murphy (2003) har sammanställt effekter som tidigare inlärd språk har på det språk som aktivt lärs in: effekter har upptäckts och teoretiserats förekomma i stort sett på alla språkets nivåer.

I lärande är det centralt att välja de lärandemål som å ena sidan styr utvecklingen och som en prestation å andra sidan kommer att jämföras mot. En traditionell indelning för att bedöma språkkunskaper görs mellan receptiva och produktiva samt muntliga och skriftliga kunskaper (GERS, 2009). Som främsta mål kan betraktas behärskning av standardspråket som system eller en infödd talares språkliga repertoar. Målen kan vara abstrakta och övergripande eller konkreta och precisa, kognitivt och kunskapsmässigt mer eller mindre komplexa.

3.3.2 Process- och produktsyn

Ett centralt pedagogiskt val kring feedback görs mellan produkt- och processororienterad approach. I Hattie och Timperleys (2007) metaanalys redogjordes för fyra outputnivåer som observationer riktas

mot; den uppgiftsrelaterade, metakognitiva, personliga samt processnivån. I traditionell klassrumsinteraktion är det möjligt att följa upp lärande på plats men på webben sätter den asynkrona skriftbaserade kommunikationen begränsningar. På Hjälpis finns dessa observationsnivåer med i själva kursstrukturen: det finns inbakade reflektionsuppgifter och egen blogg som kommunikationskanal för eventuella meddelanden och inlägg. Via dessa kan den lärande å ena sidan få sina tankar hörda och å andra sidan kan tutorn få information om lärandet.

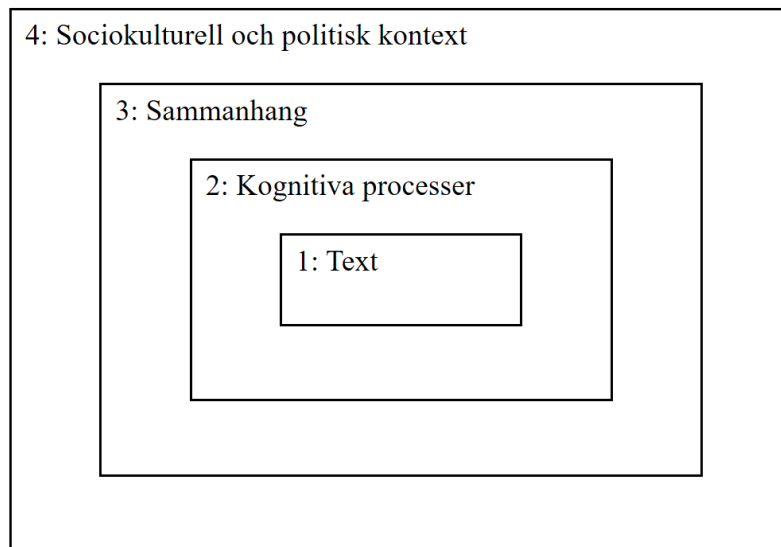
Uppgifter, som i det här fallet relateras till text eller målspråkig output, fungerar som kontaktyta mellan den lärande och lärare. Utvärderingar kan ges av två skäl eller i två syften, feedback som summativ utvärdering innebär som enklast att den lärande får ett betyg eller även feedback därtill. Som pedagogiskt värdefull betraktas formativ utvärdering vars syfte är att erbjuda den lärande information om prestationen redan under processen för att kunna befrämja den.

“Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students’ learning. An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves [...] and in modifying the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes ‘formative assessment’ when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, s. 10)

För att vara effektivt anger feedbacken inte bara utvärdering av prestation och måluppfyllelse i förhållande till målet utan innefattar två flera aspekter, *Feed Up* som klargör målet, samt *Feed Forward* som ger riktlinjer till hur man kommer dit (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

3.3.3 Textens olika skikt

När feedbacken riktas mot uppgiftsnivån, en text, präglar språksynen till att börja med vad som observeras, vad som betraktas som avvikande och vilka kriterier utvärderingen ges i förhållande till. Synen påverkar således även hur feedbacken utformas och vilka förutsättningar den har att bidra till utveckling.



Figur 1: Språkets olika skikt (Ivanič, 2004) min översättning.

Att skriva en text är en social aktivitet: Ivaničs (2004) modell över olika skikt i språk sammanfattar olika perspektiv i kontinuumet i den större språkliga kontexten där det försiggår (se Figur 1). Som yttersta dimensionen som omger en text är kulturella konventioner, som näst yttersta skrivande inom sammanhang (*event*, min översättning) med social interaktion och syfte i tid och plats, och som den omedelbara skrivande som mentala processer och som innersta text på språklig nivå. Det har framställts olika uppfattningar kring skrivande, att lära sig skriva samt sätten att utvärdera beroende på diskurs. Enligt Ivanič (2004) innebär detta att en text kan bedömas antingen som kunskap utifrån exakthet (*accuracy*, min översättning), kreativitet utifrån innehåll och stil, genre som lämplighet, och social praxis (*practice*, min översättning) utifrån ändamålsenlighet och effektivitet. För processens del har inte angetts något mål (Ivanič, 2004, s. 225). Enligt min mening kan t.ex. förmågan att styra innehållets och språkets komplexitet, användning av strategier, självstyrighet eller högre nivåer i Blooms taxonomi, vilka har tillämpats i skrivande i praktiken på universitetsnivå (The University of North Carolina at Charlotte, 2017), betraktas som sådana mål.

En blick inåt i språket och texten riktar sig däremot mot vad en text består av, olika strukturella nivåer i ett språk som system. Enligt Straub och Lunsford (1995, s. 159) kan feedback på basis av en text ges på tre nivåer: de globala, lokala och utomtextliga aspekterna. De sistnämnda, de inte direkt synliga aspekterna faller i stort sett samman med Hattie och Timperleys (2007) metakognitiva, personliga

och processrelaterade nivåer och med Ivaničs (2004) kognitiva skikt. Global nivå i feedback innefattar enligt Straub och Lunsfords (1995) kategorisering tankar, kohesion, utveckling och helhetsstruktur. Calfoglou menar att feedback på globala aspekter är ett "terra incognita" (Calfoglou, 2010, s. 198), ett främmande och utforskat område. Det som enligt min mening kännetecknar globala aspekter är deras mer övergripande, sammanfattande och abstrakta natur som skapas av eller uppstår från mindre språkliga strukturer och enheter som är fokuset inom lokal feedback; t.ex. stil.

För att skapa en ännu mer omfattande bild av text kan det innersta skiktet i Ivaničs mall (Figur 1) kompletteras med strukturella dimensioner. Hur ett språk kan strukturellt beskrivas kan läsas i grammatikor, t.ex. långa lärokursens grammatik Ruotsin kielioppi (Nikander & Jantunen, 1994) ger en översikt till detta. Beskrivningsmodellen är relevant i denna studie endast i den utsträckning som ingått i studerandenas lärokurs i svenska. Innebörden ur GERS' synvinkel presenteras på generell nivå även under lingvistiska kompetensen (GERS, 2009, ss. 106-115). Den innebär behärskning av både grammatik och semantik som sträcker från ordmorfologi till syntax, till exempel ordklasser, böjning, inbördes relationer som kongruens och ordföljd. En bra sammanfattning av de nivåer som uppmärksamheten kan fästas vid ges i Flyman Mattsson & Håkansson (2010, ss. 15-16). För att förtydliga det som en text består av strukturellt sett, utan att ta ställning till eventuell hierarkisk utvecklingsföljd, har jag hämtat fem nivåer som framställts i deras analysmodell med *bottom-up* approach är:

- Nivå 1: ord utan grammatisk information
- Nivå 2: grammatikalisering, t.ex. böjning
- Nivå 3, fraser i helhet
- Nivå 4, satser, information mellan fraser
- Nivå 5, meningar, information mellan satser

Dessa nivåer utgör enligt min mening en logisk och tydlig indelning. Samma nivåer förekommer i motsatt ordning även i genrepdagodikens *top-down* approach till textskrivande även om grammatikens roll ses finnas med i alla språkliga val som betydelsebärande och inbakad i dem. I praktiken innebär skikten från det yttersta till innersta att ett ord finns på alla språkets nivåer samtidigt.

3.3.4 Språksyner

Ivaničs mall och beskrivningen av textens dimensioner i föregående kapitel utgick från två motsatta riktningar att närma sig en text utifrån, strukturella beståndsdelar respektive kontext. Inom SLA benämns approachen inifrån ut *formalism* och den från yttersta skiktet mot de innersta *funktionalism*.

Inom formalismen betonas standardspråkets normer, regler och ideal och som eftersträvansvärt betraktas grammatisk korrekthet, språkriktighet och strukturell komplexitet. Inom feedbackforskning ligger tyngdpunkten på *Written Corrective Feedback*, skriftlig, korrektiv feedback. Fel betraktas som något som ska förutses, undvikas, hanteras och korrigeras utan fördröj så att de inte består. Formalismen och behavioristiska inlärningssyner förknippas med varandra eftersom de bygger på samma empiristiska kunskapsuppfattning (Laihiala-Kankainen, 1993, p. 15).

Det finns kontrovers kring grammatikens roll i dagens språkpedagogik. Å ena sidan har stark kritik riktats mot korrektiv feedback och det har ifrågasatts om formfokuserad feedback över huvud taget har några positiva effekter. Å andra sidan har 95% av L2-lärare i en omfattande studie angett sig ge korrektiv feedback (Andrade & Evans, 2013, s. 6) och Salo (2009) menar att den rådande språksyner inom andraspråkundervisningen i Finland kan betraktas som formalistisk. I synnerhet på högre kunskapsnivåer samt akademiska sammanhang förutsätts viss felfrihet och språkriktighet.

Dagens vedertagna funktionella, dvs. handlingsorienterade och kommunikativa syn är flerfasetterad och omfattar likaväl språkets kulturella och strukturella skikt. Som utgångspunkt ses en individs handling i varierande språkanvändningssituationer i olika kontexter (GERS, 2009). Till skillnad från formalismens stabila språksyn betraktas språkanvändning som dynamiskt, behovsbaserat och individuellt. Grammatikens roll förefaller enligt min tolkning som instrumentell för att skapa mening och den nämns som en av delkompetenserna under kommunikativ lingvistisk kompetens.

Hur output, en text utformas är följd av flera val och begränsningar som en individ tolkar. Språkanvändningens dimensioner har sammanfattats i GERS adekvat.

Språkanvändning – vilket även inkluderar språkinlärning – omfattar de handlingar som människor utför i egenskap av individer och sociala aktörer. Vi utvecklar en rad olika **kompetenser**, både generella och i synnerhet **kommunikativa språkliga kompetenser**. Vi utnytt-

jar de kompetenser vi förfogar över i olika **kontexter** och med olika **villkor** och **begränsningar** för att utföra **språkliga aktiviteter** som inbegriper **språkliga processer** och där målet är att producera och/eller ta emot **texter** som rör **teman** inom särskilda **domäner**. Det sker genom att vi tillämpar de strategier som verkar passa bäst för de **uppgifter** som ska utföras. (GERS, 2009, s. 15) (Ursprungliga källans fetstil behållits.)

Det som kan utläsas från sammanfattningen är en balansgång mellan omgivningens förutsättningar och krav och hur en individ tolkar sig bäst kunna utnyttja sina egna kompetenser för att agera ändamålsenligt.

3.4 Målsättningarna i kursens kontext

I detta underkapitel presenteras först den s.k. *kommunikativa kompetensen* som ligger bakom språk-användning i olika situationer. Därefter presenteras de s.k. KORU-kriterierna som används för att utvärdera avvikelser och måluppfyllelse som är relevanta ur Hjälpis synvinkel.

3.4.1 GERS och kommunikativ kompetens

Enligt GERS (2009) ligger till grund bakom de olika språkanvändningssituationerna för språkets del kommunikativ kompetens som innefattar tre kompetenser: den *lingvistiska*, *sociolingvistiska* och *pragmatiska*. Den lingvistiska innefattar de språkspecifika kompetenserna medan den sociolingvistiska och pragmatiska kompetensen utgör utgångspunkten till hur en text byggs upp ändamålsenligt med tanke på texttyp i dess sociala kontext och sammanhang.

Lingvistiska kompetensen innefattar totalt sex olika kompetenser. *Lexikal kompetens* innebär lexikala och grammatiska enheter som utgör ordförrådet och dess behärskning. Den *grammatiska* består av element, kategorier, klasser, strukturer, processer och relationer, samt morfologi och syntax, som resulterar i korrekthet. *Semantisk kompetens* handlar om ”medvetenhet om och förmåga att styra innehåll och mening” (GERS, 2009, s. 112) på lexikal, grammatisk och pragmatisk nivå. Den lexikala och grammatiska kompetensen motsvarar i stort sett Straub och Lunsfords lokala fokus och de strukturella dimensioner som presenterats i 3.3.3. De övriga tre kompetenser, den *ortografiska*, *fonologiska* och *ortoepiska* handlar om tecken och muntlig produktion och presenteras således inte närmare.

Var, i vilka situationer och med vem språk används utgör ramarna för en text. Inom kommunikativa kompetensen motsvarar den sociolingvistiska och pragmatiska kompetensen de två yttersta skikten i Ivaničs mall. Sociolingvistisk kompetens utgår från att val i och bakom språkanvändning är kultur- och situationsbundna. Detta innebär att man känner igen sociala tillhörigheter p.g.a. lexikala eller grammatiska drag (GERS, 2009, s. 118), och anpassar kommunikationen med mottagaren ändamålsenligt. Dessa språkliga markörer syns i kommunikation och hur man uttrycker sig i sociala relationer, t.ex. som hälsningar, tilltal, artighetskonventioner, folkliga uttryck som idiom och ordspråk, samt som skillnader i stilnivå, hur formell eller informell, intim, familjär, neutral eller officiell tonen är. Pragmatisk kompetens, förmågan att formulera budskap, består av två delar: *diskurskompetens* och *funktionell kompetens*. Diskurskompetens rör hur ett budskap byggs upp i olika syften t.ex. tematiskt, kronologiskt, kausalt, och ändamålsenligt genom val av kvantitet, relevans, kvalitet och sätt inklusive kohesion och koherens. Funktionell kompetens används för att genomföra kommunikativa funktioner. *Makrofunktioner* syftar till att skapa t.ex. en text genom enskilda yttranden, *mikrofunktioner*. Utformningskompetens innebär riktgivande interaktionsscheman för varierande kommunikativa situationer och dessa konventioner kan beskrivas på mikrofunktionsnivå, t.ex. hur inköp av varor går till från början till slut. (GERS, 2009)

I GERS (2009) finns deskriptorskalor för att precisera de ovannämnda kompetenserna som separata men även för en holistisk beskrivning. Skalan innefattar sex nivåer, från A1 som lägsta till C2 som högsta i GERS. Inom det finska utbildningssystemet används en anpassad skala där t.ex. nivå A1 har vidare delats in i två, A1.1 och A1.2. Målnivåerna för goda kunskaper på de olika utbildningsstadierna har fastställts men individuell språkkunskapsmässig variation finns dock inom samma referensnivå: på vilket sätt och hur mycket kursdeltagarnas kunskaper avviker från målet B1 finns inget färdigt svar på.

3.4.2 KORU-kriterierna

I Hjälpis' kontext har kunskapskraven specificerats i de s.k. KORU-kriterierna (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006, s. 98) som bygger på GERS-skalan. Som nämnts i samband med kursens större kontext är gränsen för godkänt vid nivå B1. Vad som ska kommenteras och fästas uppmärksamhet vid är

de aspekter som ur den synvinkeln kännetecknar en underkänd prestation på en lägre nivå än B1 (se bilaga 1).

Utifrån KORU-kriterierna (Elsinen & Juurakko-Paavola, 2006) är avgörande och analytiska kriteriet för godkänt betyg på den obligatoriska kursen att klara språkanvändningssituationen så att budskapet framförs ändamålsenligt holistiskt sett utan upprepade störande drag. Innebörden har preciserats genom att dela prestationen in i tre delar: textens innehåll och bindning, ordförråd och strukturer. På nivå B1 förutsätts kohesion, att satserna hör ihop och bildar en sammanhängande text. För ordförrådets del är det typiskt för lägre nivåer med ett otillräckligt allmänt och ämnesspecifikt ordförråd samt olämpliga ord och uttryck. Problematiskt i förhållande till tredje kriteriet, strukturer, är oförmågan att skilja åt ordklasser, upprepade böjningsfel och bristfälliga elementära strukturer. Dessa aspekter kan således betraktas som centrala fokus på Hjälpis.

3.5 Utformning av feedback i praktiken

I detta underkapitel granskas först förhållningssätt till avvikelser från mål som förekommer i text. Härnäst diskuteras dynamiken mellan den lärande och feedbackgivare. Därefter presenteras olika praktiska val bakom feedback. Till sist granskas självåterkoppling som grunden till självstyrt lärande.

3.5.1 Förhållningssätt till avvikelser

Feedback anger måluppfyllelse och kan ges som positiv eller negativ evaluering i förhållande till målet. På basis av vad en avvikelse beror på görs skillnad mellan misstag och fel: med misstag avses att befintlig kompetens används på fel sätt, medan fel anses härstamma från själva verkliga kompetensen (GERS, 2009, s. 150). Olika definitioner och förklaringar bakom fel ges även i (Niemi, 2008). Generellt kan konstateras att fel kan vara normbundna och på så sätt tolkas som objektiva, eller subjektiva situerade och kontextbundna tolkningar och att kunskap kan vara divergerande eller konvergerande till sin art, det kan finnas ett eller flera olika svar. De normbundna har även beskrivits som hanterbara medan de idiosynkratiska som icke-hanterbara fel. (Bitchener & Ferris, 2012, s. 115).

Som Ivanič (2004) sammanfattat och som framgår av de handlingsorienterade kriterierna är exakthet dock bara en aspekt i text som utveckling och lärande syftar till. Det finns olika typer av kunskaper och mål som prestationen ställs mot och vad som således betraktas som avvikelser (se Ivaničs diskurser i 3.3.3). Som jag uppfattar detta kan exemplifieras med ett exempel. Ett ord som minsta självständiga enhet förekommer på alla språkets och textens nivåer men som nämnts ovan beror det på diskursen vilken roll en avvikelse har. Ett ord kan grammatiskt vara korrekt men semantiskt inte passa in i kontexten, eller tvärtom. Ett fel kan gälla den pragmatiska eller sociolingvistiska kompetensen, göra budskapet olämpligt och störa kommunikation. Funktionellt sett kan ett ord minska handlingens effektivitet i den kulturella kontexten eller situationen utifrån språkgemenskapens bedömning. Ur funktionella synen betonas behärskning av innehåll och form vilket innebär balansgång mellan innehållets och språkets komplexitet i förhållande till vad man vill och kan yttra.

Det finns olika sätt att förhålla sig till avvikelser i inlärarespråket. I GERS rekommenderas holistisk övervägande kring olika fel och feltyper. De alternativ som av alla nämnda åtta i GERS (2009, s. 150) är möjliga i en skriftlig miljö utan kontakt studenterna emellan är

1. ”alla fel och misstag bör [omedelbart] korrigeras av läraren”;
2. ”fel bör inte bara korrigeras utan även analyseras och förklaras vid en lämplig tidpunkt”;
3. ”misstag [...] bör ignoreras, men systematiska fel bör elimineras”;
4. ”fel bör korrigeras endast när de stör kommunikationen”; och
5. ”fel bör accepteras som ett övergående ’interimspråk’ och ignoreras”.

Å ena sidan har inom L1 skrivande ifrågasatts om det över huvud taget hör till agendan att åtgärda fel (Andrade & Evans, 2013, s. 6) men det är relevant eller nödvändigt i förhållande till kriterierna för att nå upp till nivå B1. Å andra sidan, i synnerhet i fall målet är att minska felantalet och fokusera sig på grammatiken, finns en repertoar av pedagogiska praxis inom Written Corrective Feedback (se t.ex. Bitchener & Ferris, 2012, ss. 65, 131-134). Det finns två approacher, direkt och indirekt skriftlig, korrektiv feedback: de direkta sätten innebär bl.a. “the crossing out of an unnecessary word/phrase/morpheme, and/ or the provision of the correct form or structure” (Bitchener & Ferris, 2012, s. 65) medan metalingvistiska förklaringar grammatiska regler och exempel på hur de används. Inom indirekt feedback påpekas felen genom att endast understryka eller ringa in felet eller genom att räkna

felen på en textrad och ange antalet i marginalen. Det indirekta sättet lämnar utrymme och ansvar till studenten att söka svar själv. (Bitchener & Ferris, 2012, s. 65).

3.5.2 Dynamiken mellan feedbackgivare och -mottagare

En viktig fråga som berör feedback är vem som gör och vad för att befrämja lärandet. I Straub och Lunsfords (1995) kategorier synliggörs hurdana dimensioner som finns bakom hur feedback formuleras. Skalan som anger dynamiken mellan den lärande och lärare övergår från större yttre kontroll mot inre kontroll och omfattar sex stilar att formulera feedbacken: autoritär, styrande, rådgivande, sokratisk, dialektisk och analytisk (min översättning) (Straub & Lunsford, 1995, s. 192). De alternativ som Straub och Lunsford (1995) sammanfattar inom skrivande i L1 kontext som tillämpats inom SLA är att påpeka problemen, erbjuda direkt eller indirekt hjälp. I praktiken betyder detta att en lärare kan korrigera eller påpeka felen eller ge evalueringar eller bud i imperativ. Därtill kan råd i form av rekommendationer och tips i konditionalis ges, slutna och öppna frågor ställas eller reflektiva kommentarer erbjudas för att ange läsarens tolkning. Rollen som en feedbackgivare närmar sig en text utifrån kan variera t.ex. mellan intresserad läsare eller korrekturläsare (Straub & Lunsford, 1995, s. 173).

Om skrivande ses som process kan feedback betraktas som handledning. Kelly (1996, s. 95) har listat olika makro- och mikrokunskaper som enligt min mening är användbara för handledningsbaserad feedback och inom SLA har introducerats principer även för självstyrt lärande i (Andrade & Evans, 2013). Hattie och Timperley (2007, s. 82) anser feedback och instruktion som två ändar i ett kontinuum men påpekar att de i praktiken ofta är sammanvävda. Om feedback, som ges på basis av och efter output, utvidgas till föregående instruktionens och undervisningens riktning och gränsen dem emellan suddas ut, blir pedagogiska möjligheterna otaliga.

3.5.3 Olika praktiska val

Beroende på kommunikationskanal kan feedback ges muntligt, skriftligt eller elektroniskt (Andrade & Evans, 2013, s. 5) och dessa erbjuder olika uttrycksmöjligheter, t.ex. ljudstyrka eller betoning i tal respektive skriftens dimensioner på webbplattformens villkor. Skriftlig feedback kan ges bland eller

separat från, t.ex. efter texten och den består som minst av ett eller flera tecken och symboler. Inlärningsmiljön avgör om det tidsmässigt är möjligt att reagera omedelbart eller fördröjt dvs. asynkront, och så kan feedback vara spontana reaktioner respektive genomtänkta, detaljerade kommentarer som utgör en helhet.

Feedback kan inte ges på allt och omfattningen kan bero på praktiska skäl som lärarens brist på tid eller energi (Connors & Lunsford, 1993). Centrala beslut gäller om feedback ska ges selektivt eller omfattande (*comprehensively*, min översättning) *explicit* eller *implicit* (Bitchener & Ferris, 2012, ss. 92, 116), vid tajmade tidpunkter och förbestämda uppgifter, *on demand* (på begäran) eller *ad hoc*. Enligt min mening finns det två approacher till feedback. Det första är att låta outputen prägla feedbackens innehåll vid behov om tutorn märker någonting situerat och organiskt med den konsekvens att individuell variation förekommer. Det andra är att använda en på förhand strukturerad schablon och gemensamma kriterier som allas output kontrasteras mot i bestämda uppgifter.

3.5.4 Självstyrt lärande

Inom pedagogiken är den mest intressanta spänningen mellan det en inlärare kan göra själv och den minsta assistans som hen behöver för att komma vidare. Likaväl som utanför formella utbildningen behövs även i varierande språkanvändningssituationer förmåga att agera, styra och utvärdera egen handling självständigt. Som diskuterades i 3.2.1 har självreglering grunden i *other-regulation* och förutsätter förmågan att ge feedback till själv: metakognitiva förmågan som i sin enklaste form innebär att tänka på sitt tänkande och det kan likaväl som andra kognitiva kunskaper övas bl.a. genom reflektion. Självstyrighet är samtidigt en icke-språkspecifik förmåga, mål men likaväl ett medel. Med självstyrt lärande avses den lärandes metakognitioner, medvetenhet om de olika faktorernas betydelse och förmåga att styra sitt lärande och prestation. Självstyrighet har granskats som en del av autonomi (Benson, 2006, s. 28) och dessa även som synonyma (Andrade & Evans, 2013, s. 17), men också i samband med aktörskap (Kalaja, Alanen, Dufva, & Palviainen, 2011) och livslångt lärande (Salo, 2000). Språkanvändning ses i GERS som resultat av inte bara kommunikativ kompetens utan även en rad medfödda och förvärvade generella kompetenser och färdigheter, strategier och processer, den lärandes permanenta egenskaper och mentala kontext i situationen. (GERS, 2009).

Pollari (2002, s. 110) som undersökte lärarnas pedagogiska lösningar på webben fann att lärare försökte åtgärda brister i studerandenas självstyrighet med mer intensiv handledning utan att detta ledde till resultat. Inom SLA har Andrade och Evans (2013) beskrivit 10 principer och 6 metoder för att stödja självstyrighet som i stort sett finns med inbyggda i kursdesignen på Hjälpis. Förmågan kan befrämjas bl.a. genom att ge feedback med metakognitivt fokus och utrymme till lärandes aktiva roll och ansvar.

4 Genomförande

Föreliggande avhandling syftar till att beskriva feedback genom att granska på vad och hur feedback ges. I första underkapitlet presenteras de metodologiska valen och approacherna som analysen bygger på. Sedan redogörs för själva analysmetoderna.

4.1 Metodologiska val

Som syfte i avhandlingen är att redogöra för vilka aspekter studerandena under GERS-nivån B1 har fått feedback och beskriva den. Som metodologiska val används *fallstudie*, *aktionsforskning* och *kvalitativ innehållsanalys* med *teoribaserad approach*.

Aktionsforskning har setts som reflexiv yrkespraxis (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2009) och fallstudier som en naturlig approach inom pedagogisk forskning (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 10). Kvalitativ fallstudie används om av intresse är naturliga situationer och detaljerade strukturer i stället för allmänna och generella drag (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 12). I fallstudier undersöks praktisk verksamhet eller en händelsekedja (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994) och koncentreras på ett enskilt eller ett par relaterade fall (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009, s. 134). En fallstudie alstrar holistisk kunskap om fallet men eventuellt även om den helhet som det ingår i (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 15). Genom fallstudie kan ett fenomen beskrivas i den specifika kontexten där den försiggår (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 11) vilket är viktigt med tanke på studiens utgångspunkt att ge en holistisk och detaljerad bild över feedbackens utformning på Hjälpis.

Fenomenologisk-hermeneutisk forskning syftar till att synliggöra det som av vana tas för givet (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 35). Fenomenografiska greppet passar in då fokuset ligger på ett begrepp eller företeelse som i allmänheten innebär flera tolkningar. Som utgångspunkt till föreliggande studie är den flertydighet som genomsyrar feedback; antalet alternativa, synonyma, parallella eller överlappande termer. Användningen av termen feedback sker dessutom inom olika domäner så lugnt och utan närmare eftertanke att föreställningen blir att det handlar om en enhetlig praxis. Enligt min mening hänger termen i luften och är värd att preciseras i det här specifika sammanhanget där feedbacken förväntas komplettera brister i självstyrighet och ersätta all egentlig undervisning. Feedbackens innebörd granskades närmare i teoridelen fenomenografiskt utifrån olika definitioner, tidigare forskning, teori och praxis för att skapa djupare förståelse för dess dimensioner. De olika kategoriseringsätt som tidigare använts inom feedbackforskning utgör grunden till analys av materialet.

Kvalitativ innehållsanalys används för att strukturera stoff på ett nytt sätt. För att redogöra för bearbetning av data inom innehållsanalys hänvisar Tuomi och Sarajärvi (2009, ss. 85, 108) vidare till flera källor. Enligt dem följer proceduren sammanfattat en logik där ”stoffet splittras in i mindre bitar, begreppsligas och rekonstrueras på ett nytt sätt till en logisk helhet” för att skapa ”meningsfull, tydlig och enhetlig information” (mina översättningar). Teoribaserad approach bygger på deduktiv logik (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 98) och analysstommen i denna studie byggs på de klassificeringsätt som presenterats i teoridelen. För att komplettera analysen diskuteras även fynd som inte går att placeras i och tolkas genom färdiga kategorier. Innehållsanalys utgör grunden till analys och resultaten typiskt presenteras genom att exemplifiera gjorda tolkningar med hjälp av direkta citat (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 13).

I och med genomförande av aktionsforskning är forskare i dubbelroll som forskare och lärare (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, s. 25), i det här fallet som feedbackgivare. *Dold observation* är en form av deltagande observation där observationer görs i en naturlig situation där forskaren är med i handlingens lopp så att forskarrollen inte påverkar dess utfall (Grönfors, 1982, s. 103). Vidare preciserar Alasuutari (2011) att *passiv form av dold observation* kan räknas som ett insamlingsätt av befintligt, naturligt material utan att det besvär informanten (s. 156). I denna studie var kursdeltagarna inte i informantroll eller jag i forskar- utan endast i tutorroll under själva kursprestationerna. Om forskningstillstånd ansöktes vid två separata tillfällen, vid kursslutet eller efteråt. Val av informanter

preciserades först senare vilket innebär att de inte fick särbehandling jämfört med andra, flera hundra kursdeltagare. Således kan kursprestationerna betraktas som autentiska och naturliga.

Mina möjligheter att kunna förhålla mig objektivt till outputen och ta avstånd till fallen ökar det faktum att jag inte träffat eller annars känner informanterna personligen. För att avlägsna mig har jag inte valt några senaste fall utan äldre prestationer så att jag inte kan retrospektivt dra till minnes de omständigheter eller tankegångar som feedbacken kom att basera på. Att hämta klassificeringar ur teoretiska bakgrunden i stället för att skapa egna ökar objektivitet. Som genuint syfte har jag att utveckla yrkespraxis trots eventuella konfronterande fynd.

4.2 Analysmetod

I följande underkapitlet presenteras hur forskningsfrågorna besvaras på basis av teoretiska ramverket. Därefter presenteras Hjälpis kursupbyggnad och till slut diskuteras frågor som berör val av informanter.

4.2.1 Analysstomme

I innehållsanalys fastställs redan före själva analysen kriteriet för en ändamålsenlig analysenhet (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). I föreliggande studie delas feedbackstoffet in i kommentarer. En kommentar som analysenhet följer naturliga gränser som punkter i listor, i meningar används i första hand skiljetecken och samordnade konjunktioner för att dra gränsen. Logiken är att en analysenhet anger ett fokus. I analysstommen listas kommentarerna i kronologisk och uppgiftsmässig ordning och förknippas sedan med dragklassificeringar som redogörs för i kommande avsnittet. En positiv eller negativ evaluering av måluppfyllelse gäller alla kommentarer och betraktas likaväl som fokus som sätt att ge feedback.

Med forskningsfrågan *På vad får studerande feedback* avses fokus, vad tutorn fäst uppmärksamhet vid. Inom lärande är alternativen enligt Hattie och Timperleys (2007) kategorisering, som framställts i 3.3.2, personlig, metakognitiv, process- och uppgiftsrelaterad nivå för observationer. De tre förstnämnda nivåerna, personlig och metakognitiv och processrelaterad, representerar fokus inom naturlig

kommunikation och uppgifter där innehållet handlar om lärande relaterade aspekter och inte betraktas som målspråkig output. Av den anledningen att innebörden i sådana texter inte är begränsad är det inte möjligt att förutse alla eventuella samtalsämnen eller aspekter som uppmärksamheten kan fästas vid i naturlig kommunikation och använda färdiga kategorier. Fokuset förknippas endast med de ovannämnda huvudkategorierna och redogörs verbalt i resultatdelen.

I skrivuppgifter där målspråkiga texter producerats kan fokus enligt Straub och Lunsford (1995) ligga på globala, lokala eller utomtextliga aspekter (se 3.3.3). Utomtextliga drag har inte tydligt definierats i tidigare studier: aspekter som t.ex. skribentens kunskaper faller enligt min mening samman med alla de ovannämnda fokusen – det personliga, metakognitiva och processrelaterade – och därför presenteras de verbalt i resultaten utan en närmare klassificering. Med globala aspekter kan avses en rad olika aspekter. På basis av Straub och Lunsfords sammanfattning över globala drag tillsammans med kriterierna i KORU (se bilaga 1) samt den variation som allmänt kan anses känneteckna kriterier för olika texttyper, behandlas de globala aspekterna utan ett färdigt ramverk. Av den anledningen redogörs även för de globala fokus verbalt i resultaten utan underklasser.

I den lokala feedbacken identifieras den nivå i språket som fokuset riktats på i enlighet med nivåerna som beskrivits i Flyman Mattsson & Håkansson (2010). På ordnivån kan negativa evalueringar bero på flera skäl: skrivfel, icke-målspråkiga uttryck, böjningar samt semantiskt olämpliga ordval eller uttryck. På strukturnivån kan de bero på felaktigt, extra eller avsaknad av ett eller flera ord, eller relationer och bundenheter som finns antingen inom ord, fras-, sats- eller meningsnivå eller dem emellan. Härutöver görs skillnad mellan normbundet fokus och subjektiva kontextbundna utvärderingar; en kommentar kan dock kännetecknas av båda.

För att utvidga innehållsanalysen kan det klassificerade stoffet kvantifieras (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 120) vilket görs i föreliggande studie för att skapa en helhetsbild. Genom att dela texten in i fokusbaserade kommentarer som analysenheter kan feedbacken granskas och konstrueras ur flera perspektiv. På det här sättet blir det möjligt att granska likaväl förekomstfrekvenser och fördelning mellan olika drag samt samband kommentarerna emellan. De aspekter som mäts är kommentarmängder samt ordmängden i output i förhållande till feedbacken för att få fram ett relationstal. Genom att räkna antalet negativa lokala kommentarer fås fram felfrekvensen. Genom dessa relativa tal normaliseras

fallen och de enskilda uppgifterna till jämförbara. På det här sättet kan även förändring uppföljas som tidsfunktion.

Med forskningsfrågan *Hur och hurdan feedback ges studerande* avses här Straub och Lunsfords (1995) indelning av mod in tre kategorier, påpeka problemen, erbjuda direkt eller indirekt hjälp. Den första delas vidare in i klasserna korrigeringar, kritiska negativa eller subjektiva evalueringar, beröm och bud i imperativ. Den andra innebär råd, begäran, och frågor. Den tredje, reflektiva kommentarer, innefattar alla typer som inte är evaluerande, styrande, eller rådgivande. Av den anledningen att KORU-nivåer under B1 kännetecknas av strukturella fel samt på basis av mina egna erfarenheter som tutor utvidgas kategorin korrigeringar med klasser att markera ställe, ange rätt svar, förklaring eller översättning.

4.2.2 Material

Det råstoff som används i föreliggande avhandling har samlats in under läsåren 2010–2017. Det innefattar kommunikation mellan tutor och kursdeltagare samt inlämnade uppgifter och feedback som hämtats ur individuella bloggar och svarsrutor på webbplattformen Moodi samt tutors e-post. I avsnitt 2.2 gavs en kort beskrivning av kursen och för att kunna tolka resultaten ges härnäst en närmare översikt till uppgifterna och kursens uppbyggnad (se Tabell 1). De målspråkiga skrivuppgifterna som tutorn kommenterar är *alias*, *uppsats*, *e-post* och *referat*. I andra finns valfrihet vad svarsspråket beträffar och de tutoreras därmed ad hoc.

I bloggen på kursplattformen lämnas in ett s.k. inlärningskontrakt där man bl.a. sätter mål samt resonerar kring egna tidigare erfarenheter av att läsa svenska; introuppgiften var obligatorisk och med endast på kursen som Informant 1 gick. Det finns även olika självutvärderingsrutor, s.k. ”backspiegel”- uppgifter efter varje delområde, i genomsnitt efter var fjärde uppgift. Där ska man utvärdera vad man kan samt planera fortsatta sätt att utvecklas. I en strukturerad halvvägsutvärderingsuppgift som lämnas in i bloggen kan man ventilera, sätta vidare mål och uttrycka sina tankar.

I Alias-uppgiften under första temat väljer en studerande 10 studierelaterade ord från lådan och förklarar dem på svenska. I *Chalmers-hörförståelseuppgiften* ska man skriva anteckningar på basis av

ett videoklipp. Hur man presterade reflekterar man över utanför bloggen i en separat svarsruta. Uppsats är den sista skrivuppgiften.

Att komma igång	1.Studier	2.Arbeta	3. Kunskapsområden	4. Eget område
Introuppgift: 10 satser Nivåtest Självutvärdering	1.1. Alias med studieord	2.1. Yrkesbeskrivningar och arbetserfarenhet	3.1. Ord kring vetenskap	4.1. Min ämnesspecifika ordlista
Tidigare studier i svenska	1.2. Att plugga på Chalmers-anteckningar	2.2. Video	3.2. Vetenskapsrelaterade texter	4.2. Referat
Inlärningskontrakt	1.3. Tankar om videon	2.3. E-post	3.3. Att söka källor	4.3. Backspegeln
	1.4. Uppsats	2.4. Backspegeln	3.4. Backspegeln	
	1.5. Backspegeln			

Tabell 1: Kursens uppbyggnad.

I andra temaområdets första uppgift *yrkesbeskrivning och arbetserfarenhet* bekantar man sig med en översikt till sitt kommande yrke och besvarar en rad frågor antingen genom att klistra in text, använda parafraaser eller direkta citat. Uppgiften lämnas in i en separat svarslåda. I andra uppgiften svarar man rätt/fel på frågorna som ställts och programmet checkar svaren direkt. I sista uppgiften skriver man e-post till en påhittad svensk samarbetspartner. Under tredje temaområdets första, ordförrådsuppgift, får man feedback från plattformen. I nästa läsförståelseuppgift övas sammanfattningsteknik på finska. ”Att söka källor” innebär att man söker texter kring ett självvalt ämnesspecifikt tema. Uppgiften är en del av planeringsprocessen bakom kursens största och sista skrivuppgift. I sista delen samlar man först centrala och användbara ord och skapar egen temaspecifik ordlista. I referatet sammanfattas de valda texterna genom att använda olika rapporteringssätt.

4.2.3 Val av informanter och forskningsetik

De forskningsetiska frågor som tagits hänsyn till för att följa god vetenskaplig sed berör informanterna i studien. Forskningstillstånd har ansökts vid två separata tillfällen per e-post; i samband med eller efter kursen. Data har hämtats och lagrats så att personuppgifter eller andra igenkännbara detaljer

inte finns kvar och resultaten har behandlats anonymt; av resultaten framgår inte några personuppgifter trots att sådana förekommer bland texterna. Att ange dessa, t.ex. namn, fakultet, vilket år informanten avlagt kursen, hemort, födelseår, ålder eller kön betraktas inte som relevanta detaljer för att kunna tolka resultaten. På kursen samarbetar kursdeltagare inte med varandra vilket innebär att varken de eller utomstående har tillgång till prestationerna.

Det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid valkriterier av informanter (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 84), (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari, 1994, ss. 22-24). Till informanter har valts kursdeltagare vars språkkunskapsmässiga gap härstammar från högstadiet och som befinner sig på en otillräcklig kunskapsnivå ännu efter gymnasiet där de knappast klarat de obligatoriska kurserna. Som ett viktigt kriterium var att de slutfört kursen i dess hela omfattning på 3 poäng samt att specifikt uttryckt sig behöva komplettera inför den obligatoriska akademiska kursen. Statistik om Hjälpis-deltagarnas bakgrund har varken samlats eller således heller analyserats. Fallen är inte avsedda som stickprov, ett representerande urval av genomsnittliga eller på något sätt exceptionella fall.

5 Resultat

Resultaten presenteras under tre underkapitel. I det första presenteras fall 1 och i det andra fall 2. Av den anledningen att fallen jämförs med varandra i tredje kapitel sätts en del av de olika siffrorna och detaljerna i kontext först genom själva jämförelsen. Iakttagelser och mina reflektiva tankar ur tutor-synvinkeln kompletterar analysen. Till sist kommer jag med några praktiska utvecklingsidéer baserade på resultaten.

5.1 Fall 1

I föreliggande underkapitel presenteras först Informant 1:s output. Sedan granskas vad feedback har riktats mot och hur.

5.1.1 Beskrivning av informantens output

Relevant med tanke på beskrivning av feedback är de typer och mängder av output som den baserar på. Kursprestationen har delats in i sex typer av händelser/inlägg. Till den första gruppen räknas de målspråkiga egentliga skrivuppgifterna alias, uppsats, e-post och referat som är samma för alla kursdeltagare och språket förbestämt. Till den andra gruppen hör de övriga målspråkiga uppgifterna där informanten haft valfrihet vad svarsspråket beträffar. Tredje typen består av uppgifter med finska som svarsspråk. Fjärde typen innefattar informanternas egna korrigeringar och andra sätt att revidera sina texter. Femte typen innefattar de olika självvärderingsuppgifterna där anvisningarna getts på finska men där man i princip har haft valfrihet för språkets del. Under sjätte typen samlas all övrig kommunikation utanför de gemensamma och obligatoriska inläggen.

Uppgiftstyp	Output i ord	Feedback i ord	Informantens inlägg	Tutorns inlägg
De målspråkiga skrivuppgifterna	1061	636	4	5
Andra målspråkiga inlägg	361	138	5	4
Svar på finskspråkiga uppgifter	218	97	3	1
Korrigeringar	-	-	-	-
Självvärderingsuppgifter	760	76	6	2
Annan kommunikation	45	91	2	2
Totalt	2445	1038	20	14

Tabell 2: Ordmängd och antal inlägg i Informant 1:s output och tutorns feedback.

Informant 1 har skrivit sammanlagt tjugo inlägg, nio målspråkiga, sex självvärderingar på finska, tre svar på finskspråkiga uppgifter samt två meddelanden per e-post. Som framgår av Tabell 2 utgör de målspråkiga svaren på 1422 ord nästan 60 procent av hela outputen, de fyra egentliga skrivuppgifter av på 1061 ord totalt 43 procent av hela mängden. Som jämförelsepunkt för att utvärdera mängden kan användas uppsatslängden på 200 ord på den obligatoriska universitetskursen eller omfattningen på 100–130 ord i den längre skrivuppgiften i svenskprovet i studentskrivningarna. Självvärderingarnas andel är cirka 30 procent och de finskspråkiga svarens en tiondedel. Förutom de obligatoriska inläggen som nämnts ovan har Informant 1 inte lämnat in övriga extra inlägg utöver två e-postmeddelanden.

5.1.2 Feedbackens fokus och form

Antalet tutors inlägg är 14 varav majoriteten, totalt nio, är svar på de målspråkiga uppgifterna (Tabell 2). Det som inte framgår av tabellen är att tutorn inte har kommenterat informanten 1:s självutvärderingsuppgifter efter de tre första i början av kursen eller ett av de finskspråkiga svaren. En annan iakttagelse kommer fram när informantens och tutors inlägg sätts sida vid sida i kronologisk ordning: informanten har lämnat in och därmed också fått feedback på basis av flera uppgifter på samma gång. I praktiken betyder detta att av informantens tjugo inlägg har sju skrivits före första feedbacken och att hen således får feedback på uppgifter endast vid fyra tillfällen före den allra sista uppgiften.

Skrivuppgift	Output i ord	Feedback i ord	Relation
Alias	103	89	0,86
Uppsats	94	75	0,80
E-post	174	104	0,59
Referat	690	368	0,38
Totalt	1061	636	0,60

Tabell 3: Relationen mellan ordmängd i Informant 1:s output och tutors feedback i skrivuppgifterna.

Skrivuppgift	Lokala	Globala	Totalt
Alias	11	3	14
Uppsats	6	3	9
E-post	20	4	24
Referat	52	15	67
Totalt	89	25	114

Tabell 4: Antalet lokala och globala kommentarer på Informant 1:s output i skrivuppgifterna.

Tutors feedback omfattar 1038 ord vilket motsvarar ca 40 procent av Informant 1:s outputmängd (se Tabell 2). Relationstalet är störst inom kommunikationen utanför de obligatoriska uppgifterna, tvådubblat jämfört med outputen, vilket jag tolkar bero på den behovsbaserade naturen hos kontakten. Som framgår av Tabell 3 är relationstalet för skrivuppgifternas del i genomsnitt ca 60 procent. I de första uppgifterna är relationstalet mellan output och feedback vid 80 procent men det som bör påpekas är att den relativt kortaste feedbackens omfång är 368 ord mot informantens 690 ord. Av alla tutors 143 kommentarer har 114 motsvarande 80 procent getts i samband med de fyra egentliga uppgifterna. Vidare granskning visar att 67, nästan hälften av alla kommentarer på kursen och 60%

av skrivuppgiftskommentarerna, har getts på den sista referatuppgiften (se Tabell 4) vilket är en enorm mängd.

Lokal feedback har getts med samma logik till båda informanter, mellan textrader med asteriskecken och i regel har alla avvikelser kommenterats. Felfrekvenserna i de huvudsakliga uppgifterna varierar mellan vart nionde till vart sextonde korrigerade ord (se Tabell 8). Det är intressant att frekvensen är lägst, vart 20:e, i den allra första uppgiften där Informant 1 utarbetats satser som separata i stället för en sammanhängande text. Även om uppgiften här nämns finns den inte med i tabellerna av den anledningen att den inte finns med i uppgifterna på den version av kursen som Informant 1 gått.

Av de 94 lokala kommentarer som tutorn skrivit är 45, nästan hälften, rätta svar som i [E1]. Förklaring i samband med rätt svar förekommer i 34 kommentarer i [E2:1] samt som i [E3].

[E1] I1: Din arbete skulle innehålla [...]

T: ditt arbete

[E2] I1: Min studier innehåll en valfri kurs [...]

T: (1) mina studier, koska studier on monikko
(2) innehåll = sisältö; sisältää = innehåller

[E3] I1: Forskare är kanske för optimistisk.

T: Optimistiska, monikko

Översättning till modersmålet i samband med rätta svaret för att synliggöra betydelskillnaden ur semantikens synvinkel har angetts sju gånger, som framgår av [E2:2]. I [E4] finns enligt tutorns kommentarer två sätt att lösa problemet. Antingen kan felet tolkas så att det saknas ett ord eller att ett relativord behöver läggas till och ordföljden vändas om. Tutorn har angett svaren, förklarat betydelsen och översatt alternativen. Alla tre sätt har använts tillsammans i fem fall, endast förklaring av regel i tre fall och en kommentar anger inte fel utan är avsedd som instämmande i det som informanten skrivit. På de I [E5] har tutorn reagerat på felet men även berömt informanten på basis av att böjningslogiken är rätt i sig även om genuset valts fel.

Likartade fel har bemötts på olika sätt, t.ex. i [E1] har tutorn endast rättat till punkten medan i [E2] angett regeln. Intressant är också att Informant 1 har inom samma text skrivit verbet rätt i presens

men även valt ordklass fel i samma syfte vid två fällen [E2]. Ett liknande fel förekommer i den sista referattexten där **jobbar* har använts för att beteckna pluralis.

[E4] I1: [...] och vad ska jag laga mat

T: laga till mat (ruuaksi), vilken mat jag ska laga (mitä ruokaa)

[E5] I1: Mitt barndom var bra och lyckligt [...]

T: barndom-sana on en-sukuinen, eli min ja lycklig, mutta ymmärsit logiikan eli loistavaa!

[E6] I1: Allmänsta är yrkeshögskola och universitet [...]

T: de mest allmänna?

Fördelningen mellan ordklasser och nivåer omfattar mer än rad olika. Av felen är nitton verbfel, mest frekventa typen är strukturen hjälpverb + infinitiv men informanten har problem även med presens, supinum och att-struktur och val av passiv i onödan leder till avsaknad av pronomen och således syntaktiska fel. Informanten har gjort tretton pronomenfel hos val av relativpronomen och andra pronomenkongruens på frasnivå, i [E1] och [E5] har Informant 1 utgått från fel genus och i [E2:1] utifrån fel numerus.

Utöver dessa har informanten böjt adjektiv fel 16 gånger, både som predikativ och adjektivattribut, oftast utan pluralisändelse -a som i [E3], men även böjt fel **storre* och **allmänsta* [E6]. Antalet fel hos ordföljden i huvud- och bisatser är totalt 10 och en av satserna är ofullständig. Prepositionsfel förekommer fem gånger. Felen hos substantiv med fem förekomster förknippas med bestämdhet, pluralis och ordval. Utöver dessa förekommer enskilda diverse småfel i bl.a. adverbial och rättskrivning. Det finns brister i behärskning av lexikon/grammatik och semantik, som [E7] och [E2:2] exemplifierar, och informanten har även förväxlat två substantiv, yrkestitel och huvudämne som slutar på *-iker* respektive *-ik*.

[E7] I1: var använders det redan nu

T: var används

För att exemplifiera lokal feedback inom en skrivuppgift behandlas närmare samma uppgift, alias för de båda informanternas del. Två av de elva felen är adjektiv- eller pronomenkongruensfel, ett handlar

om fel preposition och en jämförelseform hos adjektiv [E6]. Som framgår av [E8] kan flera olika fel förekomma och samma upprepas inom ett par meningar. Hos substantiv förekommer ett singularis/bestämdhets- och ett bestämdhetsfel [E8:1]. De två felen hos verb i denna uppgift handlar om verbval och hjälpverb + infinitiv i stället för presens [E8:4]. Felet har där påpekats och regeln angetts men rätta svaret angetts även som en del av [E8:2].

- [E8] II: Om du är en studerande, du kan få studiestöd från finska staten, och om du bor inte hemma, du kan också få bostadstillägg. Om de här är inte tillräckligt, du kan ansöka studielån
- T: (1) vara/bli ja ammatti, niin ei artikkelia, om du är student/studerande
 (2) kan du få, kan du ansöka sivulauseen jälkeen päälauseesta heti ensimmäisenä verbi
 (3) om du inte bor, om de här inte är, KONSULIKIEPRE
 (4) huomaa, että apuverbin jälkeen verbi perusmuotoon

I två punkter baserar kommentaren på ordföljd i två olika meningar där två markeringar täcker totalt fyra förekomster av fel [E8:2–3]; rak ordföljd i eftersats och negationens plats i bisats som i processbarhetsteorin betraktats som de svåraste strukturerna (Flyman Mattsson & Håkansson, 2010, s. 15).

Av alla 114 kommentarer som getts på de fyra målspråkiga uppgifterna kan 31 betraktas som globala, på basis av de fyra största uppgifter har getts 25 av dessa. I de globala feedbackkommentarerna riktas uppmärksamheten mot uppgiftens inbördes mål att t.ex. informera, källhänvisningssätt, struktur och disposition, val av tema, innehåll, formuleringar, stil, ordval och ordförråd. Därtill fästs uppmärksamhet samtidigt mot process- och självnivån bakåtblickande, ”Du valde ett intressant tema” och ”[.] du har säkert lärt dig en hel del ämnesspecifika ord!”. På en kreativ lösning där informanten har bakat in flera ord tematiskt i en ordförklaring i stället för att behandla dem separat har tutorn reagerat med ”Klokt av dig!”. Gränsen mellan kognitiv, metakognitiv eller personlig nivå suddas ut i kommentarerna. I en global kommentar ”på något sätt jätteavancerat” har tutorn inte kunnat precisera fokuset alls. När det gäller icke-normbundna drag kan det vara svårt att peka med fingret på vad just t.ex. ”avancerad” består av. Även egna reflektiva eller rådgivande utvärderingar och åsikter som ”Det där med verb är jätteviktigt! Det skulle jag koncentrera mig på allra först.” förekommer. Till de globala kommentarerna hör även att återge med parafraaser i sammanfattad form det som den studerande skrivit för att upprepa de viktigaste orden. I en hörförståelseuppgift där anteckningar förs på basis av en video har tutorn kommit med själva manuskriptet på svenska. På det här sättet kan studenten kolla på egen hand de olika dunkla punkterna som hen markerat med frågetecken.

De kvarstående 29 kommentarer som getts på basis av finskspråkiga svar och utvärderingar kan enligt min mening bäst beskrivas som respons, spontana reaktioner och naturlig kommunikation: till sådan kan räknas t.ex. kommentarerna som ”det lönar sig att göra sådant som passar just dig själv” och ”exakt, lagom mycket ut ur komfortzonen :)” (mina översättningar). Dessa kommentarer berör den metakognitiva samt processnivån vilket är ändamålsenligt utifrån de satta kursmålen även om inte någonting konkret ges. Tutorn rekommenderar även en webbresurs som informanten kan använda sig av efter eget intresse ”[...]kolla om du kan hitta någonting intressant på min hemsida”.

5.2 Fall 2

I föreliggande underkapitel presenteras Informant 2:s output. Sedan granskas närmare vad feedback har riktats mot och hur.

5.2.1 Beskrivning av informantens output

Informant 2 har producerat text på totalt 2895 ord inklusive korrigeringar på ett uppskattat antal på ca 200 ord. De är blandspråkiga och p.g.a. att informanten reviderat sina texter genom att ta bort, lägga till eller ändra på texten kan den exakta andelen av ny text inte räknas (de uppskattade siffrorna har markerats med asterisk i Tabell 5). I Tabell 5 presenteras de olika typerna och mängderna av inlägg som informantens output består av (se även avsnitt 5.1 där uppgifterna redogjorts för). Som framgår av Tabell 5 är totala antalet inlägg 23, utöver de förenämnda blandspråkiga tre, har finska använts i elva och antalet målspråkiga uppgifter är nio. Av det totala ordantalet är lite under hälften på svenska, drygt 1200 ord i nio uppgifter.

Totalt har Informant 2 producerat text på finska i en omfattning på nästan 1500 ord och elva inlägg innefattande tre uppgiftssvar, sex självutvärderingar och två e-postkontakter, endast i en av dessa är språkvalet finska förbestämt. Förutom de finskspråkiga uppgifterna på 336 ord är det förståeligt med val av finska i en planeringsuppgift med finska anvisningar, kommunikation samt de olika reflektions- och självutvärderingsuppgifterna. Utan dessa uppgifter skulle det inte finnas någon kontakt utanför de själva skrivuppgifterna där målspråket inövas. Inom dessa sex självutvärderingar olika är

totala ordmängden drygt en tusen, en tredjedel av hela outputmängden, vilket enligt min mening känns som mycket. Enligt min snabba beräkning skulle självutvärderingar i denna omfattning på en kurs med 18 deltagare och med ett normalt taltempo på 100 ord per minut ta totalt fyra lektioner exklusive respons därpå. Det är viktigt för kursdeltagare att få ventilera och för tutorn att skapa kontakt för att kunna kartlägga studerandenas behov bättre. Annan kommunikation via två e-postmeddelanden innebär enligt min uppfattning att den asynkrona feedbacken kan orsaka längre onödiga dröjsmål för processens framskridande. Informant 2 själv påpekar i sina resonemang kring kursen att det är bra att man letar efter svar själv men t.ex. i hans specifika fall var det nödvändigt att kontakta tutorn för det inte fanns något färdigt svar eller tillgång till anvisningspreciseringen någon annanstans.

Typ av inlägg	Output i ord	Feedback i ord	Informantens inlägg	Tutorns inlägg
De målspråkiga skrivuppgifterna	843	816	4	5
Andra målspråkiga inlägg	381	100	5	3
Svar på finskspråkiga uppgifter	336	152	3	1
Korrigeringar	ca 200*	54	3	2
Självutvärderingsuppgifter	1031	389	6	3
Annan kommunikation	104	91	2	2
Totalt	ca 2895*	1602	23	16

Tabell 5: Ord mängd och antal inlägg i Informant 2:s output och tutorns feedback.

5.2.2 Feedbackens fokus och form

Tutorns feedback till Informant 2 omfattar totalt ca 1600 ord och 16 separata inlägg: åtta på basis av de målspråkiga uppgifterna och en på basis av en finskspråkig uppgift, tre på basis av självutvärderingar, två som svar på e-postmeddelanden och två på korrigeringar. Tyngdpunkten ligger på de fyra huvudsakliga texterna, mot 843 ord har feedback getts i en omfattning på 816 ord motsvarande 97% av den ursprungliga mängden. Som framgår av Tabell 6 är högsta relationstalet mellan mängderna 1,30 dvs. tutorns kommentarer är längre än själva outputen. Det lägsta relativa förhållandet 0,82 har getts på kursens längsta uppgift och omfattar 389 ord. Den genomsnittliga relationen 1:1 mellan den

lärandes och lärares output i de egentliga skrivuppgifterna är enligt min mening stor, det är inte ändamålsenligt att tutorn använder eventuellt lika mycket tid åt analysen som studeranden åt skrivande. Med tanke på resurser är det viktigt att överväga hur pass tidskrävande feedbackpraxisen kan vara och vilka delar som kunde ersättas med gemensamma instruktioner och självhjälpdelar inbyggda i kursplattformen.

Även lärandeprocessen stöds med feedback. På informantens e-postmeddelanden på 104 ord angående informationssökning under skrivprocessen har tutorn besvarat med 145 ord motsvarande 11 kommentarfokus. På basis av informantens följande planeringsuppgift på 52 ord kring samma tema har tutorn kommit med 152 ord för att handleda hen vidare. Feedbacklängden blir upp till närmelsevis trefaldig jämfört med själva outputen och ger högsta relativa feedbackmängden. Feedback på begäran är enligt min mening motiverande att ge därför att svaret behövs, läses och troligtvis används. Feedbackens omfattning och relationstal på informantens självutvärderingar är lägre, svarens längd motsvarar endast knappa 40% av all output. Enligt Hattie och Timperley (2007, s. 90) är självnivån den minst effektfulla av feedbacknivåerna och dock finns ingen norm till rätt mängd.

Skrivuppgift	Output i ord	Feedback i ord	Relation
Alias	170	168	0,99
Uppsats	96	119	1,24
E-post	107	140	1,30
Referat	470	389	0,82
Totalt	843	816	0,97

Tabell 6: Relationen mellan ordmängd i Informant 2:s output och tutorns feedback i skrivuppgifterna.

Skrivuppgift	Lokala	Globala	Totalt
Alias	31	3	34
Uppsats	17	5	22
E-post	10	6	16
Referat	39	16	55
Totalt	97	30	127

Tabell 7: Antalet lokala och globala kommentarer på Informant 2:s output.

Den totala feedbackmängden består av 186 kommentarer och kan delas in i 103 lokala produktrelaterade aspekter, 41 med fokus på globala drag samt handledning i form av 42 utomtextliga kommentarer med olika processrelaterade, lärandetekniska och självrelaterade fokus. I feedbacken på skrivuppgifter finns en tydlig gränsdragning mellan lokala respektive globala och utomtextliga kommentarer, de förstnämnda ges bland och de senare nämnda efter själva outputen. Majoriteten av lokala feedbacken har getts i samband med de fyra skrivuppgifter. Närmare granskning visar att tutorn har i regel kommenterat alla normavvikelser som förekommer i outputen. Vissa uppenbara fel som avsaknad av presensböjning i **jag höra* [E12] har gått oupptäckta i synnerhet om flera komplexa fel finns inom samma mening.

Till de lokala aspekter som tutorn kommenterat hör en rad olika fel: av det totala antalet på 103 berör 78 grammatik, 21 semantik och 4 oskiljbart båda. I de fyra skrivuppgifterna förekommer 97 kommenterade lokala aspekter (se Tabell 7). Sammanfattat kan konstateras att fel förekommer hos flera ordklasser, flera olika finns inom samma uppgift och de täcker alla strukturella nivåer från ord- till meningsnivån. Fel ordklass, mindre lyckade eller felaktiga ordval och uttryck förekommer i synnerhet i början av kursen varefter valen blir säkrare. Den vanligaste feltypen är böjningsfel hos substantiv med 22 förekomster av fel pluralisböjning eller bestämdhet. En annan frekvent feltyp är verb med 18 förekomster av t.ex. infinitiv i stället för presens och passiv i stället för aktiv. Den tredje typiska är pronomen på totalt åtta fel. Adjektiv- och pronomenkongruens har orsakat problem vid fem ställen. I felen på högsta två nivåer ingår elva felaktiga ordföljder samt åtta fel på syntaxnivån inklusive t.ex. olika ordklassfel och avsaknad av personpronomen som subjekt.

Interaktionen kan exemplifieras genom fel och kommentarer på Alias-uppgiften. Som framgår av Tabell 7 är antalet korrigerade fel 31 (jfr. även med Informant 1 i Tabell 4). Felen har inte fokuserats på någon viss aspekt. De mest frekventa feltyperna är mindre lyckade ordval hos fyra verb, t.ex. i [E9:2] har tutorn endast bytt ordet mot det semantiskt rätta. Tre mindre lyckade substantiv innefattar även en översättning av det svenska namnets förkortning [E9:1]. I grammatiken förekommer tre olika typer av böjningsfel hos verb: passiv i stället för aktivform, att-struktur samt infinitiv i stället för presens [E9:2]. Hos substantiv förekommer fyra bestämdhetsfel, t.ex. [E9:3]. Såväl i [E9:2] som [E9:3] har samma fel förekommit redan tidigare i samma text och kommenterats med en längre detaljerad förklaring och i den senare ytterligare med ett exempel. I [E10] har tutorn helt omformulerat satsen. Utöver felaktiga ordföljder förekommer olika semantiskt och syntaxmässigt problematiska

punkter där någonting extra finns med, saknas [E11:3] eller kommer i fel ordning. I en och samma mening [E12] förekommer tre olika fel på fras- och meningsnivå med fokus på pronomen samt en ordföljdsfel. Märkvärdigt är dock att tutorn inte har reagerat på formen **höra* varken i samband med förekomsten i samband med [E12] eller vid samma fel tidigare i texten. I [E12] har verbvalet redogjorts i en tidigare kommentar och därför korrigeras det direkt i samband med ett annat fel.

[E9] I2: KELA tillerkänna studielån för dig, om du är en studerande.

- T: (1) KELA = FPA, eller banken
 (2) beviljar
 (3) studerande, ilman artikkelia (ammatti + är)

[E10] I2: [...] är att ta ett vettigt, om du behöver det

- T: (1) att det är vettigt att det om du behöver det

[E11] I2: Snart sagt varje studen vill gå jobba i sommar.

- T: (1) snart sagt? mitä tarkoitat?
 (2) student
 (3) gå och jobba
 (4) i sommar = yleisesti tänä kesänä, miten sanoisit kesällä (yleisesti)

[E12] I2: När du utföra all kurser, vilken höra till din examen, du utexamineras

- T: (1) avlagt alla
 (2) vilken → som
 (3) sanajärjestys, utexamineras du

Om själva tanken är obegriplig finns det ingen möjlighet att korrigera och t.ex. i [E11:1] har tutorn frågat informanten vad hen försökt säga. I [E6] till Informant 1 (se 5.1.2) har tutorn satt frågetecken för att beteckna att korrigeringen handlar om en gissning. I [E11:4] är tidsuttrycket som tutorn kommenterat inte grammatiskt fel utan bara ologisk vid den tidpunkten, mitten av hösten då texten skrivits.

Lokal feedback har oftast getts genom att ange rätta svaret eller förklaringen bakom eller båda. Den har markerats med asterisk (*) och placerats mellan textrader strax efter felet. Av det totala kommentarantalet 105 på de huvudsakliga skrivuppgifterna, utelämnande dem som getts på informantens korrigeringar, är 39 rätta svar. Till dessa hör att lägga till, ta bort eller ändra på en bokstav, rätt böjningsändelse, ord eller en hel omformulerad sats. I arton punkter är förklaringar på finska eller på

svenska, endast regeln eller ordklassen har angetts. I 15 kommentarer har tutorn kombinerat dessa två olika sätt och förklarat det rätta svaret. Tutorn har även ställt 12 frågor. Sex av dessa har ställts för att underlätta hörförståelse så att informanten kan komplettera sina bristfälliga anteckningar, i en påpekas att innehållet inte stämmer överens med videon. Frågan ”vad menar du” har ställts antingen på finska eller på svenska för att beteckna oklara punkter, en tillsammans med översättning till finska. Till de övriga sätten hör tre bud, två ”kom ihåg” samt ”bøj”, tre förslag, två alternativ och ett närmare regelförtydligande.

I Informant 2:s text förekommer obegripliga formuleringar och ordval som tutorn kommenterat inom lokala feedbacken. I den första skrivuppgiften har informanten använt semantiskt mindre lyckade ordval och enstaka semantiskt helt obegripliga eller oklara punkter. Sådana förekommer endast ställvis senare under kursens gång. Tutorns fråga ”vad menar du” t.ex. i samband med uttrycket ”snart sagt” [E11:1] leder till meningsförhandling där informanten förtydligar sin avsikt med ”lähes jokainen” vilket tutorn översätter till ”nästan varje”. Däremot har informanten bemött samma kommentar på basis av ett oklart uttryck ”fär på så 500e” genom att ta bort det helt från den korrigerade texten. I ett par punkter handlar kommentarerna om utvidgning av ordförrådet, t.ex. alternativ till ensidig användning av verbet vara, något som dock inte kan räknas som fel i sig. I e-posten där man söker jobb hör till de lokala fokusen svenska fraser, t.ex. frasen ”du berättade” har tutorn velat ersätta med en annan och kommenterar ”kanske hellre ’det står i annonsen att..’”. På samma sätt har ”jag är redo” bytts mot ”jag skulle gärna”. Därtill har tutorn kommit med en kommentar om fel plats för en mikrofunktion, att frasen ”Tack för ert visade intresse” inte riktigt passar in i slutet av en ansökan: ”oftast är det just arbetsgivaren som tackar för intresset”. Felen i ”Jag uppfyllar era kriterierna” korrigerar tutorn först på lokala nivån. I en global kommentar binds innehållet däremot till det verkliga livet och sammanhanget: ”I stället för att berätta att du fyller dessa kriterier skulle du kanske kunna berätta om t.ex. din arbetserfarenhet.”.

Med tanke på Feed Up och Feed Forward, mål och hur man kommer dit, innebär det rätta svaret att problemet har åtminstone tillfälligt lösts utan att sätta informanten i aktiv roll. Att komma vidare med hjälp av rätta svaret skulle gälla att minnas utantill utan generalisering till andra uppgifter eller egen självstyrighet för att kunna dra nytta av det. Översättningar där felet relateras till motsvarigheten i modersmålet samt de semantiskt obegripliga punkterna som påpekats lämnar dock utrymme till egna

funderingar. På efterhand är det inte möjligt att dra en definitiv slutsats men sannolikt är att informanten missuppfattat en av globala kommentarerna i samband med den första skrivuppgiften, en där tutorn konstaterat att hen gärna ska korrigera ”de oklara punkterna” dvs. de punkter där innehållet är obegripligt och som markerats med ”vad menar du” (min översättning). Det som förefaller som intressant vid första ögonkastet på basis av min egen erfarenhet som tutor är att informanten har tillämpat denna logik även i de senare uppgifterna och samvetsgrant korrigerat sina uppgifter i enlighet med tutors feedback. Utifrån ett antagande att informanten skulle bestämma sig för att ta itu med alla vore nödvändigt att repetera eller i värsta fall lära sig på nytt flera grammatiska regler.

Alternativ som finns är att tutorn filtrerar fram endast det viktigaste men valet mellan de ovannämnda är inte självklart. Frågan som uppstår är om tutorn ska påpeka t.ex. de aspekter som är minst komplexa och mest hanterbara eller sådana som förekommer oftast. De punkter och feltyper som markerats är naturligtvis inte alla lika allvarliga, i vissa handlar det om skrivfel medan i vissa har informanten inte skilt åt ordklass eller uppfattat syntaxen, så att det följaktligen till exempel saknas ett ord eller satsdel. Tutorn har korrigerat även skrivfelen [E11:2] vilket antyder på intensiv korrekturläsning. Det är svårt att säga hur långt även en högmotiverad studerandes självstyrighet räcker till. Feltyperna beror dock även på texttypens förutsättningar och egna val i förhållande till kunskaper, enligt min tolkning har informanten t.ex. i den sista skrivuppgiften strävat efter en nyhetsliknande stil och inte velat kompromissa vad dess grammatik beträffar. Vacklande förekommer därför i val av aktiv eller passiv, ordföljd och syntax. Att hitta balans mellan det man vill säga i den innehållsmässiga och språkmässiga komplexitet som kunskaperna förmår handlar framgång snarare om strategi. Hur man kan underlätta språkliga aktiviteter tas upp genom utomtextligt fokus i samband med skrivprocessen och dessa kommentarer beskrivs senare i detta avsnitt.

Global feedback har getts på skrivuppgifter efter outputen och till skillnad från den lokala har den skrivits i meddelandeform med hälsningsfras och smilisar. Det är intressant att global feedback ges i positiv ton som motvikt till lokala negativa evalueringar, något som enligt min mening förefaller som kontroversiellt. Till de aspekter som global feedback getts på hör stil, innehåll, ämnesval, ordförråd men därtill för pragmatiska kompetensens del textens struktur på mikro- och makrofunktionsnivåer samt rapporteringssätt. Även lokala fokusen som ordföljd, bestämdhet och verbval kommenteras som helhet. Dock ges feedback inte på alla olika aspekter på basis av en och samma uppgift utan om mellan 3 och 13 olika aspekter per uppgift. Till de olika sätten att ge global feedback hör kommentarer

om texttysrelaterade aspekter som ”goda, informativa förklaringar” och ”logisk, mångsidig och flytande essä” (mina översättningar). I e-posten kommenterar tutorn även innehållet och svensk artighet ur den sociolingvistiska kompetensen synvinkel och sätter texten således i en större språkanvändningskontext.

Gränsen mellan global och utomtextlig feedback är ställvis vacklande, de förekommer blandat, till exempel självnivån har förknippats med processen eller resultatet som förklarande faktor bakom en lyckad prestation. I samband med skrivuppgifter har kommentarer inletts med ”Du har...”, t.ex. ”du har väl utnyttjat det ämnesspecifika ordförrådet” (min översättning) och ”det är bra att du har hittat” där det lyckade resultatet eller processen förknippas med skribenten. I feedbacken ingår som framförhållning ett par länkförslag och praktiska tips för rapportering och avgränsning av temat under kommande skrivprocessen. Olika typer av Feed Forward ges som direkta bud eller förslag att korrigera eller kolla i grammatiken omedelbart men även påminnelser till att tillämpa grammatiska regler i framtida uppgifter. I allmänhet hör till den utomtextliga feedbacken i samband med skrivuppgifter frekventa uppmaningar att fråga och kontakta tutorn i fall något är oklart.

Självnivåns betydelse är ett genomsyrande drag i reflektions- och självutvärderingsuppgifterna hos Informant 2 genomgående under hela kursprestationen. Informanten inleder sitt allra första inlägg med att konstatera att hen har ”beklagligt dåliga kunskaper i svenska” (min översättning) beroende på undervisningens kvalitet på högstadiet. Hen resonerar kring sina gymnasiebetyg, ”en rad av femmor” och den arbetsmängd och motivation som behövs för att klara den obligatoriska svenskkursen. Enligt hen handlar lärande om grundkunskaper med grammatik som det som först och främst behöver repeteras. Det som tutorn påpekar är att även specifika webbkurser och -uppgifter för grammatik finns men att ett språk inte ”handlar om bara regler utan att för att få saker gjort och kommunicera” (min översättning) och betonar vikten av motivation och att våga. Det är nämnvärt att tutorn har rekommenderat att informanten kunde göra uppgifter utan registrering på den andra, grammatikbaserade webbkursen Nätfräsch.

Informanten kommenterar kursen eller dess delar med adjektiv som ”utmanande”, ”svår”, ”frustrerande” och ”omöjlig” och anger sig ha vacklande motivation och sig vara ”långsam och dum i huvudet” (min översättning). Utöver dåligt självförtroende och osäkerhet framhävs arbetsbörda och kamp:

”4–5 timmar åt en enda uppgift”. I halvvägsutvärderingen tolkar hen att det är fråga om ”hela grammatiken” som ska fixas. Tutorn betonar på nytt i enlighet med budskapet i det första inlägget en mer naturlig syn på fel men i själva verket strider kommentaren mot själva praxisen. Tutorn kommer även med egna erfarenheter av att finslipa texter noga och förklarar och motiverar sin egen logik, nyttoperspektivet, bakom feedbackmängden. Tutorn också påminner om att kursens omfattning 3sp motsvarar 80 timmars arbete. Genomgående under kursen uppmuntrar tutorn informanten med små positiva ord, ”tsemppiä” vilket kan översättas antingen som ”lycka till” eller ”kämpa på” och hyllar informanten och hens attityd och insats med uttryck som ”så stolt över dig”. I kursfeedbacken beskriver Informant 2 feedback som motiverande. Tvåvägskommunikation uppstår på basis av uppgiftsbaserad feedback men även av informantens initiativ. Kommunikation förutom de obligatoriska delarna, dvs. blogginlägg där informanten reviderat sina texter samt e-postmeddelanden, suddar ut gränsen mellan outputbaserad feedback, dialog som meningsförhandling och annan kommunikation.

5.3 Jämförelse mellan fallen

En gemensam utgångspunkt för informanternas kursprestationer är att de knappast har klarat gymnasiekurserna i svenska och att valet att avlägga Hjälpis motiveras med den obligatoriska kursen som ingår i examen. Båda anger sig känna osäkra på grammatiken och också gör en rad olika typer av fel. Informant 1 redan i inrouppgifterna beskriver sin djuporienterade motivation och självständiga insatser för att lära sig svenska. Informant 2 däremot tydligt underskattar det hen kan, förhåller sig till uppgifterna och språket med ångest och starkt förknippar de språkliga problemen med sig själv som inlärare. Självnivåns betydelse för lärande och behov av tutorering är uppenbar.

Att peka på felen, att lokal feedback har getts systematiskt och i detalj, förknippas i Straub och Lunsfords (1995, s. 192) klassificering med autoritära sättet att ge feedback. Utifrån den relativa och absoluta feedbackmängden, tutors ordval och modalitet, t.ex. bud som ”korrigera gärna” (min översättning till finskans ”korjaillethan”) till Informant 2 samt det faktum att hen samvetsgrant lyder, tolkar jag att dynamiken mellan tutor och informant är relativt autoritär och greppet intensivt. Problemen med verböjning hos Informant 1 närmar tutorn med egen åsikt ”det skulle jag koncentrera mig på allra först”, i allmänhet är sättet att tutorera och reagera på hens output på ett mer naturligt och lugnt sätt än det mot Informant 2. Vissa av responsen uppfattar jag ändå som intetsägande och konstgjorda,

som till exempel en avslutande fras ”Det här ska vi gå utifrån” (min översättning till ”Näillä men-
nään”) saknar informationsvärde. Det är iögonenfallande att mindre kontakt äger rum mellan tutor
och Informant 1, vid sex olika tillfällen var än med Informant 2, vid tio tillfällen var. En skillnad är
också att det uppstår tvåvägskommunikation mellan Informant 2 och tutor och samma ämne tas upp
i flera inlägg, medan endast ensidig kommunikation uppstår med Informant 1. Informant 1 har gene-
rellt sett fått mindre feedback, 42% av totala outputmängden, medan Informant 2 i genomsnitt 55%
(se Tabell 2 och Tabell 5).

	Längd / fel	Informant 1	Längd / fel	Informant 2
Alias	103 / 11	9,36	170 / 31	5,48
Uppsats	94 / 6	15,67	96 / 17	5,64
E-post	174 / 20	8,70	107 / 10	10,70
Referat	690 / 52	13,27	470 / 39	12,05
Totalt	1061 / 89	11,92	843 / 97	8,69

Tabell 8: Jämförelse mellan informanternas felfrekvens.

Även om utförlig analys avslöjar slumpmässiga okorrigerade fel har de i regel systematiskt korrige-
rats. Prestationerna kan jämföras genom relationstal som räknats för de olika uppgifterna. Som fram-
går av Tabell 8 har Informant 1 ett markerat fel per 9–16 ord. Samma relation hos Informant 1 är ett
fel per 5–12 ord. Det här kan tolkas så att informant skriver mer felfritt. Som konstaterades i teoridelen
är alla fel dock inte lika allvarliga och samma fel som förekommer och markeras upprepade gånger i
samma uppgift påverkar siffran. Det som framgår av Tabell 8 är att felfrekvensen sänker under kur-
sens gång (se Tabell 8) till hälften hos Informant 2, till samma nivå som Informant 1 befinner sig på.
Utvecklingen kan åtminstone delvis förklaras med att Informant 2 observerbart har reagerat på feed-
backen, reviderat sina texter och kommunicerat med tutorn om felen. En förändring är prepositionen
”på/vid” i stället för ”i” i samband med ordet universitet efter att tutorn rättat till det, men informanten
tillämpar inte regeln i samband med namnet på högskolan Chalmers. Rätt pluralisböjning däremot är
viktigare utveckling med tanke på KORU-kriterierna. Däremot sker det ingen synbar utveckling hos
Informant 1. Hen har inte korrigerat sina uppgifter och samma feltyper systematiskt förekommer trots
att de kommenterats i samband med varje skrivuppgift. Det är rimligt att ifrågasätta om informanten
läst igenom kommentarerna alls. Pollari (2002, s. 111) berättar att lärare i hennes studie oroade sig
för kursdeltagarnas osynlighet som härstammade från bristen på spår därför att den tekniska lösningen
inte möjliggjorde uppföljning av utveckling. Att öva olika texttyper och lära sig genom att utföra

uppgifter är av egenvärde i sig men utifrån stödets roll för utveckling behöver övervägas i vilken mån som feedbacken i själva verket gynnar lärande.

5.4 Iakttagelser och reflektioner

Det finns skillnader mellan hur feedback har getts på uppgifterna. I uppgifter med flera faser, t.ex. om text används för att skissa planer under skrivprocessen, har språket och texten först och främst en betydelsebärande funktion. Anteckningar på basis av hörförståelse har behandlats på två olika sätt; Informant 2 har fått hjälpfrågor medan Informant 1 länken till manuskriptet för att själv kunna kolla det som fattas. Med tanke på tutors arbetsmängd och ökad självstyrighet är den sistnämnda ett bättre alternativ men informanten har inte reagerat på inlägget. I ”att söka källor”-infosökningsuppgiften har tutorn inte utvärderat texten som målspråkig output och gett någon lokal feedback till informanterna trots att tydliga fel förekommer. I stället har tutorn responderat till själva texten och bemött uppgiften som naturlig kommunikation och deluppgift före kursens största skrivuppgift. Språkvalet för den globala feedbacken efter den första skrivuppgiften är i regel svenska i meddelandeformat på de globala och utomtextliga aspekterna medan finska och svenska som metaspråk används i de lokala kommentarerna blandat. Enligt min mening är det viktigt att språkliga affordanser erbjuds och ur den funktionella synvinkeln kunde respons i större grad innebära naturlig kommunikation på målspråket kring, t.ex. hur man kan utföra uppgifter.

Det som inte framgår av data i brist på spår är hur informanterna reagerar på feedbacken. Några officiella riktlinjer har inte bestämts i frågan om huruvida en godkänd kursprestation förutsätter revidering. Som nämnts i resultaten har Informant 2 reagerat på tutors begäran att korrigera ”de oklara punkterna”, och samvetsgrant reviderat sina texter. Detta är påfallande utifrån den erfarenhet som jag gjort att det i själva verket är ytterst få som reviderar eller annars återkommer t.ex. i form av en fråga till texten eller kommentarerna. Med det sagt verkar meningsförhandlingen som uppstår mellan Informant 2 och mig som tutor utgöra ett undantag. Ur SRL:s synvinkel har studerande själva rätt att styra sitt lärande och avgöra vilka delar av och hur de använder sig av kommentarerna. I vissa uppgifter är gränsdragningen för en enskild godkänd prestation tydligare. T.ex. anteckningar där en text på en sidas längd har sammanfattats under fyra punkter på några ord var kan knappast betraktas som

tillräckliga. Vad som förutsätts av studerande med tanke på kvalitet generellt eller individuell utveckling är en fråga som enligt min åsikt är värd att diskuteras trots kursens främsta syfte att få öva SRL.

Det som påverkar mitt eget beslut att inte alltid förutsätta revidering är uppfattningen att det skulle leda till ett ännu högre antal avhoppare, sådana studerande som avbryter kursen. Höga procentandelar har rapporterats inom e-lärande och de faktorer som betraktats som viktiga är motivation, självstyrande och interaktion (Rostaminezhad, Mozyani, Norozi, & Iziy, 2013, s. 525). I synnerhet om man inte har lika bra kommunikation som med Informant 2 är det enligt min mening en risk att ångesten och arbetsbördan får en att lämna kursen. Lärande på webben upplevs som isolerande och ansiktslös (Nevgi & Tirri, 2003, s. 40) i brist på interaktion. Att informanterna velat uttrycka sig på finska i en utsträckning på ca en tredjedel av hela ordmängden, antyder enligt min mening på starkt behov av kommunikation med andra. Bilden som fås av lärande innebär att det inte handlar om bara uppgifter och prestationer utan individer ur sina förutsättningar.

Det är självklart att det inte är möjligt att kommentera allt men jag instämmer i Straubs reflektiva tankegång "I want to cover all I can cover" (2000, s. 50) och vilja att visa att jag tar på allvar studenternas texter. Den motsatta synvinkeln innebär dock vilka aspekter som inte har kommenterats. De negativa evalueringarna som anger brister kan betraktas som mest akuta och normbundna felen kan korrigeras mer eller mindre rutinmässigt. Att hinna skriva positiva kommentarer är mer tidskrävande: positiva iakttagelser är relevanta i förhållande till tidigare utmaningar och den utveckling som skett. Att fördjupa sig i tidigare inlägg i en studerandes blogg på tiotals sidor är alltför tidskrävande och omöjligt att hålla i minnet de fel som just hen av alla gjort. En annan aspekt som berör feedbackmängden är rättvisa och jämlikhet mot alla studerande. Å ena sidan präglar aspekterna som felantal och textlängd hur mycket feedback som ges men å andra sidan med tanke på resursering borde alla få lika mycket tid och uppmärksamhet oavsett kunskapsnivå. Nu finns inte jämförelsepunkter där feedback t.ex. till studerande på B1 skulle ha rannsakats. Frågan gäller således huruvida enhetliga praxis behövs samt om feedbackgivandet kunde på något sätt underlättas genom automatisering.

Det är kontroversiellt med vad som ska markeras eller kommenteras och vilken roll som felen ska ha. Personligen upplever jag att bokföring av fel underlättar arbetet men också ger sanningsenlig information om en av språkets aspekter. Även i KORU-kriterierna förutsätts viss grad av felfrihet (se 3.4.2) och t.ex. *böjer ofta ord fel* är ett kvantifierbart drag även om *ofta* i sig är ett subjektivt mått. Att

markera felen är relevant därför att helhetsbilden skulle annars eventuellt vara mindre klar efter man läst tiotals texter. Enligt min synvinkel är feedback ett sätt att hjälpa studerande att inse hur prestationen avviker från målet. Om de var medvetna om problemen eller utrustade med adekvat deklarativ kunskap, vad, eller procedural kunskap, hur, skulle de troligtvis ha korrigerat texten själva före inlämning. Om alla fel ska påpekas kunde de endast markeras och låta studenterna bestämma vilka de vill få en förklaring eller rätt svar till.

Feedbackmängden är en tvåeggad kniv, förekomst av få fel lätt förbises om de betraktas som slumpmässiga eller mindre akuta medan att få tag på flera fokus kan upplevas som tungt. Det som är värt att lyfta fram är frågan om KORU-kriteriernas innebörd och om studerande över huvud taget är medvetna om hurdana kunskaper som förutsätts på den obligatoriska kursen. Även om informanterna själva uttryckt sig önska förbättra grammatiken kunde felmängden återspeglas mot KORU-kriterierna eller beskrivningarna för språkproven i studentskrivningarna för att skapa en mer adekvat bild av grammatikens roll i examensfördringarna. Feedbacken anger tutors uppfattning om vad som är viktigt och vad studerande behöver. Ur denna synvinkel behöver jag personligen som tutor fundera på vilket budskap jag sänder genom min feedback och hur den skulle vara mer ändamålsenligt på längre sikt.

5.5 Utvecklingsidéer

Användbarhet är viktigt i fortsättningen likaväl på Hjälpis som eventuella nya webblösningar. De uppgifter som lämnats in annanstans på plattformen än i själva bloggen har inte alltid kommenterats. Kananoja (2011) pekade i sin slutrapport efter piloteringsfasen på hur jobbigt och tidskrävande det är för tutorn att hämta svaren från flera håll utan att de listats efter namn utan i inlämningsordning. Det är också värt att utreda vilka funktioner som kan inbäddas in i själva plattformen för att samla in data automatiskt för forskningsändamål i samband med feedbackgivning på framtida kurser. För nuvarande ges feedback på plattformens villkor: text kan redigeras endast med html-taggar bland texten. Tillgång till språkresurser som ordböcker och grammatiksajter borde synas i vilken webbläsarvy som helst på plattformen, t.ex. på en fast verktygsrad eller sidospalt. I två år har resurser, t.ex. länkar till tidningar och tidskrifter funnits på en separat kurssida och ofta finns behov att klistra in externa länkar eller hänvisa till dem. Denna lösning skulle vara lättare för studerande, stödja SRL och minska tutors

roll. Det som nämnts tidigare i resultaten, att båda informanterna har kontaktat tutorn utanför den officiella plattformen som kommunikationskanal, är något som jag tolkar som behov av stöd även utan längre fördröj. Ett alternativ är att lägga till nya funktioner för handledning, t.ex. genom att inbädda en chatt i kursplattformen. I ett experiment där möjlighet till gemensamma handledningsträffar erbjöds bokade ingen av kursdeltagarna en gemensam eller individuell kontakthandledningstid men det är värt att testa om en distansversion på webben intresserar dem.

Vad kursstrukturen beträffar ligger tyngdpunkten starkt på kursens sista uppgift. Att skriva en text på kring 400–700 ord likaväl som att läsa och kommentera en sådan är ett väldigt jobb. Om referattexternas längd relateras till studentskrivningarnas längre skrivuppgift på 100–130 eller uppsatsen på 200 ord på kursen som ingår i examen är den flerfaldig, 2,5–3,5 gånger längre än vad de någonsin skrivit eller kommer att skriva inom utbildningens ramar. T.ex. för Informant 1:s del innebär detta att hen får flera lokala kommentarer på en gång än under hela kursens gång. I slutet av en termin, då det inte finns några uppgifter eller andra tillfällen kvar att dra nytta av kommentarerna inom kursens ramar, är det osannolikt att studerande skulle ägna tid åt revidering på egen hand. Ett alternativ är processkrivning där texter bearbetas och revideras flera gånger. En annan iakttagelse som jag gjorde var att i fall man bestämmer sig för att avlägga kursen i dess kortare omfattning på 2 studiepoäng är det möjligt att kursdeltagaren hunnit få feedback på endast två separata tillfällen, något som behöver åtgärdas t.ex. antingen genom att antingen ändra på kursstrukturen eller begränsa antalet uppgifter som får lämnas in på samma gång.

Ur språkkunskapernas synvinkel är det iögonfallande hur komplexa meningar informanterna strävar efter. Å ena sidan är det bra att de har motivation men å andra sidan känns det som om att de kräver för mycket av sig själva och drabbas av kognitiv överbelastning. I stället för att korrigera fel i komplexa konstruktioner skulle det vara ändamålsenligt att råda en studerande att strategiskt förenkla innehåll och form ända tills hen behärskar dem båda, eller att börja från en sådan nivå och uppgradera texten en bit åt gången. Ur tutorsynvinkeln kunde feedback utvecklas så att studerande själva skulle få bestämma på vad och hurdan feedback som ges dem.

6 Sammanfattning och diskussion

I detta kapitel dras först samman resultaten. Sedan diskuteras själva studien och ges förslag till vidare studier.

6.1 Sammandrag

Syftet i föreliggande var att beskriva feedbackens innebörd i Hjälpis' kontext. Ur definitionens perspektiv kan konstateras att termens båda motpoler finns representerade och behövs för att beskriva feedbacken. Termen *korrektion* beskriver enligt mitt tycke bäst det mest frekventa, direkta sättet att bemöta fel medan *respons* de reaktioner som liknar naturlig kommunikation. Feed Forward, olika sätt som använts för att befrämja lärandeprocessen, kommer till uttryck i olika former förutom korrektiv feedback, t.ex. som bud, råd, förslag, frågor, åsikter och länkar. I princip anger korrigerande i sig Feed Up, en ny målsättning, vad man ska kunna och det rätta svaret löser problemet tillfälligt. Uppmärksamhet riktats även mot KORU-kriterierna samt de individuella, uppgiftsrelaterade samt kursmålen.

Feedback har riktats mot olika nivåer i lärande och självnivåns betydelse kommer tydligt fram i synnerhet av självutvärderingarna hos Informant 2. Iögonenfallande är också hur pass mycket, en tredjedel av all output, informanterna har velat resonera kring lärandet på modersmålet. Metakognitiva nivå finns med invävd i kursstrukturen i form av självutvärderingar vilket innebär att gränsen mellan den och den personliga, likaväl som med den kognitiva nivån, i stort sett faller samman. Vad de kognitiva fokusen beträffar har kommentarer riktats mot skriv- och lärandeprocessen genom bl.a. att ge praktiska råd om hur skrivandet kan underlättas, ställa hjälpfrågor och ge explicita regelförtydliganden. Utanför själva skrivuppgifterna har tutorn reagerat med relativt långa svar på informanternas meddelanden som inte ingår i kursstrukturen.

Största delen av den givna feedbacken har riktats mot uppgiftsnivån, dvs. produkten. Tutorn har gett feedback på basis av olika aspekter på alla nivåer som förekommer i Ivaničs mall (se Figur 1) och inom språket, både ur den formalistiska och funktionella synvinkeln. I feedbacken syns en tydlig gräns som följer Straub och Lunsfords (1995) indelning mellan lokala, globala och utomtextliga drag.

I informanternas texter förekommer tiotals olika feltyper och de får båda kring en hundra kommentarer på lokala aspekter. Av de sätt som presenterats i GERS (se 3.4.1) beskriver första alternativet, att läraren korrigerar alla fel och misstag, bäst förhållningssättet till avvikelser. Som framgår av resultaten har grammatiken och språkriktigheten i stort sett systematiskt påpekats i outputen genom att ge rätta svaret antingen med eller utan en metalingvistisk förklaring. Tutorn har korrigerat tydliga felen men vid ställen där grammatiken eller ordvalen orsakat helt obegripliga punkter eller meningar har tutorn frågat efter förtydligande. Som motvikt till felen har tutorn gett positiv global feedback och tagit upp aspekter som berör den sociolingvistiska och pragmatiska kompetensen, t.ex. svensk artighet, olika texttypsrelaterade konventioner och fraser.

Allt i allt finns det stor variation mellan olika fokus och sätt som feedback getts på och också den själva nuvarande feedbackmängden är stor för likaväl för dess givare och mottagare. Det som studien visar är att det är oklart vad som förutsätts av studerande efter feedbacken.

6.2 Diskussion om studien

Som utgångspunkt till föreliggande studie var att beskriva vad feedback innebär vilket kartlades relativt detaljerat i teoridelen. En fördel med teoribaserade approachen var att klassificeringssätten kunde hämtas ur tidigare forskning och teorier. Det betyder att enhetliga begrepp och klasser har använts systematiskt vilket medför objektivitet. Valet att samla in befintliga data på efterhand baserade på syftet att beskriva naturlig interaktion utan att påverka utfall på själva kursen genom forskarroll. Fördelen med datainsamlingsmetoden var tillgång till elektroniska data som täcker all interaktion mellan tutor och informanter. Som material använde jag mig av två fullständiga kursprestationer, skriftliga dokument, omfattande sammanlagt drygt 8000 ord, vilket efter en detaljerad granskning visade sig vara adekvat inom en magisteruppsats omfattning.

Innehållsanalysen bestod av flera faser. Feedbacken delades först in i mindre analysenheter, kommentarer. Det totala antalet 370 kommentarer klassificerades med hjälp av dragmatris som analysstomme. Dragen har beskrivits kvalitativt men analysen har kompletterats med kvantifierade förekomstfrekvenser av olika drag samt förhållandet mellan tutors och de två informanternas output. Resultaten har framställts genom exempel och tabeller och införlivats med analys och tolkning.

Aspekter utanför själva klasserna har rapporterats i fall de varit relevanta och kompletterat helhetsbilden i svar på forskningsfrågorna. Kontexten och de olika skeden i studien samt tankegångarna i analysen har redogjorts för och motiverats så att en läsare kan instämma i svaren på forskningsfrågorna. Att jag gjort erfarenheter som tutor kan påverka mina analyser medvetet eller omedvetet. I fallstudier finns en särskild kontext som utgångspunkt och således är också resultaten och tolkningarna oskiljbara från den. Resultaten är inte avsedda att generaliseras.

Föreliggande studie synliggör den mångfald av språkliga utmaningar som kännetecknar informanter under GERS-nivån B1 i svenska. Studien visar att alla avvikelser och iakttagelser har kommenterats utan tydligt selektivt fokus och att feedbackmängden är stor. Själva resultaten och andra fynd kan användas som diskussionsunderlag i utvecklingsarbetet i synnerhet för att specificera principiella riktlinjer för framtida feedback. Att reflektera kring egna praxis är ett givande forskningsämne inom pedagogiken eftersom det binder samman erfarenheter, teori och praktik. Som logiska utvidgningar till föreliggande studie där feedbacken närmats kvalitativt ser jag möjligheten att analysera data som samlats in under åren 2010–2017 statistiskt. Inom utbildningskontext är det relevant även att utvärdera verksamhetens effekter: enligt min mening skulle i synnerhet Dahler-Larsens (2005) programteoretiska utvärderingsmall passa in i detta syfte för att skapa en holistisk bild av feedbackens effektfullhet.

Litteratur

- Alanen, R. (2002). Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. i H. Dufva, & M. Lähteenmäki (Red.), *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* (ss. 201-234). Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Hämtat från <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5993-7> den 21 augusti 2017
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Andrade, M. S., & Evans, N. W. (2013). *Principles and Practices for Response in Second Language Writing. Developing Self-Regulated Learners*. New York: Routledge.
- Anson, C. M. (1989). Response Styles and Ways of Knowing. i C. M. Anson (Red.), *Writing and Response: Theory, Practice, and Research* (ss. 332-371). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Hämtat från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303826.pdf> den 22 augusti 2017
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language—a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287. doi:[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Calfoglou, C. (2010). Feedback on written feedback in an academic L2 context: The tutor viewed as a reader. (ss. 195-206). Greek Applied Linguistics Association. Hämtat från

<http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Calfoglou.pdf> den 21 augusti 2017

Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' Rhetorical Comments on Student Papers. *College Composition and Communication*, 44(2), 200-223. doi:10.2307/358839

Dahler-Larsen, P. (2005). Vaikuttavuuden arviointi. *FinSoc Arviointiraportteja*, 3/2005. Hämtat från <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204194271>

Elsinen, R., & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: HAMKin julkaisuja 4/2006.

Finlands officiella statistik (FOS). (u.d.). Ämnesval [e-publikation]. *Ämnesval Bland Elever I Grundskolan 2010*. Helsinki: Statistikcentralen. Hämtat från http://www.stat.fi/til/ava/2010/02/ava_2010_02_2011-05-25_tie_001_sv.html den 10 augusti 2017

Flyman Mattsson, A., & Håkansson, G. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk. En analysmodell baserad på grammatiska utvecklingsstadier*. Lund: Studentlitteratur AB.

GERS. (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Libris.

Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät*. Porvoo: WSOY.

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow, UK: Longman.

Hattie, J., & Timperley, H. (March 2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. Hämtat från <http://eprints.lanacs.ac.uk/id/eprint/3948> den 18 augusti 2017

- Jakobson, L. (2015). Holistic perspective on Feedback for adult beginners in an online course of Swedish. *Apple - Journal of Applied Language Studies*, 9(2), 51-71. doi:<http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201512174094>
- Jalkanen, J. (2010). Muuttuvat tilat, muuttuvat(ko) ajattelutavat : näkökulmia design-ajatteluun ja pedagogiseen muutokseen kielenopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Hämtat från <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011051110779> den 18 augusti 2017
- Jauhojärvi-Koskelo, C., & Palviainen, Å. (2011). Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan” Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. i T. Juurakko-Paavola, & Å. Palviainen (Red.), *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier* (ss. 81-102). Hämeenlinna: HAMKin julkaisuja 11/2011.
- Juurakko-Paavola, T., & Palviainen, Å. (2011). Svenskans plats i den finska utbildningen. Lagstiftning och utbildningssystem. i T. Juurakko-Paavola, & Å. Palviainen, *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. (ss. 9-22). Hämeenlinna: HAMKin julkaisut 11/2011.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H., & Palviainen, Å. (2011). Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, [S.I.](3)*, 62-74. Hämtat från <https://journal.fi/afinla/article/view/4457> den 21 augusti 2017
- Kananoja, S. (den 17 januari 2011). Hjälpis-loppuraportti. Word-dokument i e-postbilaga.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. i R. Pemberton (Red.), *Taking control : autonomy in language learning* (ss. 93-114). Hong Kong University Press. Hämtat från www.jstor.org/stable/j.ctt2jc12n.14 den 21 augusti 2017
- Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003). (u.d.). Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424> den 20 augusti 2017

- Laihiala-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa : kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A., & Nevgi, A. (2010). *Laadukkaasti verkossa: verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsinki: Helsingin yliopisto / Tutkimuksen ja opetuksen toimiala, Yliopistopaino.
- Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1), 1-21. doi:<https://doi.org/10.7916/D8SF2VN8>
- Nationalencyklopedin. (u.d.). återkoppling. Hämtat från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/> den 19 augusti 2017
- Nationalencyklopedin. (u.d.). feedback. Hämtat från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/feedback> den 19 augusti 2017
- Nevgi, A., & Tirri, K. (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä. : Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä - Opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Niemi, H. (2008). *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta*. Oulu: Oulu University Press.
- Nikander, M.-L., & Jantunen, A. (1994). *Ruotsin kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Palviainen, Å. (2010). The Proficiency in Swedish of Finnish-speaking University Students: Status and Directins for the Future. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 4(1), 3-23. Hämtat från <http://apples.jyu.fi> den 10 augusti 2017

- Pollari, P. (2002). Kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. *Lisensiaatintutkimus*. Jyväskylä: Humanistinen tiedekunta Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Hämtat från <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002886792> den 18 augusti 2017
- Reuter, M. (2004). Synpunkter på feedback. *Reuters ruta 10/3*. Institutet för de inhemska språken. Hämtat från https://www.kotus.fi/sv/publikationer/sprakspalter/reuters_rutor/2004/synpunkter_pa_feedback den 20 augusti 2017
- Rostaminezhad, M., Mozyani, N., Norozi, D., & Iziy, M. (den 4 juli 2013). Factors Related to E-learner Dropout: Case Study of IUST Elearning Center. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ss. 522-527. Hämtat från <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813011671> den 26 augusti 2017
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Salo, O.-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli*, 29(2), 89-102. Hämtat från <https://journal.fi/pk/article/view/4788/4486> den 22 augusti 2017
- Salo, P. (2000). Livslångt lärande - då det självklara förvandlas till ett måste. i S. E. Hansen, J. Sjöberg, & G. Eklund-Myrskog (Red.), *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar* (ss. 109-122). Vasa: Åbo Akademi, Österbottens högskola.
- Statistikcentralen. (den 19 augusti 2017). Befolkningen 31.12. efter Område, År och Befolkningsuppgift. *Statistikcentralens PX-Web databaser*. Hämtat från http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/sv/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/060_vaerak_tau_107.px/table/tableViewLayout1/?rxid=77e76bb9-7709-40b7-bcc2-49d2fcd9ee6d
- Statsrådets förordning om bedömning av kunskaper i finska och svenska inom statsförvaltningen (481/2003). (u.d.). Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2003/20030481> den 20 augusti 2017

- Statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004). (u.d.). Hämtat från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794> den 21 augusti 2017
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context. A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23-55. Hämtat från <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/journal/10752935/7/1?sdc=1> den 22 augusti 2017
- Straub, R., & Lunsford, R. F. (1995). *Twelve Readers Reading. Responding to College Student Writing*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, L., & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P., & Oksanen, U. (2001). *Verkko opetuksessa - opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- The University of North Carolina at Charlotte. (2017). (C. f. Learning, Producer) Retrieved augusti 19, 2017, from Writing Objectives Using Bloom's Taxonomy: <http://teaching.uncc.edu/best-practice/goals-objectives/writing-objectives>
- Tuohimaa, T., & Valli, P. (september 2013). Uusien yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso ylioppilarvosanoilla mitattuna. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. (E. Kyckling, & H. Vaarala, Red.) Kieliverkosto. Hämtat från www.kieliverkosto.fi/journal den 10 augusti 2017
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2011). *Funktionell svenska – utgångspunkter för att utveckla undervisningen i svenska som det andra inhemska språket (Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä)*. Undervisnings- och kulturministeriet. Hämtat från <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1> den 27 augusti 2017

- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. i M. Gauvain, & M. Cole (Red.), *Readings on the Development of Children* (2 uppl., ss. 28-36). New York: W.H. Freeman and Company. Hämtat från http://www.colorado.edu/physics/phys4810/phys4810_fa08/4810_readings/vygot_chap6.pdf den 21 augusti 2017
- Wallinheimo, K. (2016). *Vieraan kielen opetus ja opiskelu virtuaaliympäristössä. Kielididaktinen tapaustutkimus ruotsin kielen monimuoto-opetuksesta ja -opiskelusta Helsingin yliopiston kielikeskuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. i T. Husen, & T. Postlewaite (Red.), *International encyclopaedia of education* (Vol. 2, ss. 5738–5745). Oxford, UK: Pergamon.
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2016). *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2007 - 2016*. Hämtat från https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2016A2007T2010.pdf den 21 augusti 2017

Bilaga 1: KORU-kriterierna

<p>KORU-taitotasokuvaukset kirjoittamisen (=kirjallinen tuottaminen ja kirjallinen vuorovaikutus) arviointiin Hyvä taito: arvosanat 4–5 (B2-C1)</p>	<p>Tyydyttävä taito: arvosanat 1–3 (B1)</p>	<p>Hylätty: (A2 tai alle)</p>
<p>Osaa kirjoittaa asiantuntevasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisia, vaativiakin työelämässä tarvittavia yleisiä ja oman alansa tekstejä tilanteen ja kohderyhmän mukaisesti.</p>	<p>Osaa kirjoittaa yksinkertaisesti, pääosin yhtenäisesti ja ymmärrettävästi rutiininomaisia työelämässä tarvittavia yleisiä oman alansa tekstejä.</p>	<p>Ei suoriudu työelämän yleisistä ja alakohtaisista kirjallisista viestintätilanteista asianmukaisella tavalla. Tekstissä toistuvasti ymmärtämistä haittaavia piirteitä.</p>
<p>Tekstin sisältö ja jäsentely Kirjoittaa sujuvaa, eheää ja jäsenneltyä tekstiä, joka on sisällöltään kattava kokonaisuus.</p>	<p>Tekstin sisältö ja jäsentely Kirjoittaa pääosin yhtenäistä ja sisällöltään sopivaa tekstiä. Kielelliset epä johdonmukaisuudet voivat osin vaikeuttaa ymmärtämistä.</p>	<p>Tekstin sisältö ja jäsentely Kirjoittaa vain irrallisia lauseita ja ajatuksia, joista ei muodostu ymmärrettävää tekstiä.</p>
<p>Sanasto Hallitsee laajan ja monipuolisen oman alan ja yleiskielen sanaston vaativistakin tilanteista suoriutumiseen. Sanojen ja sanontojen käytössä voi esiintyä satunnaista epätarkkuutta.</p>	<p>Sanasto Hallitsee riittävän oman alan ja yleiskielen sanaston rutiininomaisesta tilanteesta suoriutumiseen. Sanojen ja sanontojen käytössä useita epätarkkuuksia. Muiden kielten vaikutusta toisinaan havaittavissa.</p>	<p>Sanasto Hallitsee suppean oman alan ja yleiskielen sanaston, joka ei riitä tilanteesta suoriutumiseen. Käyttää toistuvasti sopimattomia sanoja ja sanontoja.</p>
<p>Rakenteet Käyttää rakenteita monipuolisesti ja melko virheettömästi. Vaativissa rakenteissa voi olla horjuvuutta.</p>	<p>Rakenteet Käyttää perusrakenteita yksipuolisesti ja osin puutteellisesti. Muiden kielten vaikutusta toisinaan havaittavissa.</p>	<p>Rakenteet Käyttää perusrakenteitakin puutteellisesti. Ongelmia erottaa sanaluokkia toisistaan. Taivuttaa usein sanoja väärin.</p>