

MUNTLIG OCH SKRIFTLIG FEEDBACK
PÅ GYMNASIENIVÅ
EN FALLSTUDIE

Toni Mäkipää

Pro gradu-avhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
24.2.2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Toni Mäkipää	
Otsake: Muntlig och skriftlig feedback på gymnasienivå – En fallstudie	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu -tutkielma
Vuosi: 2016	Sivumäärä: 110+17
<p>Opettajan antamalla palautteella on keskeinen rooli opetuksessa, sillä sen avulla oppilas saa tietää, miten hän etenee omassa oppimisprosessissansa. Lisäksi palautteella on vaikutus oppilaan motivaatioon ja itsetuntoon. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lukiolaiset haluavat saada suullista ja kirjallista palautetta ruotsin ja englannin opetuksessa. Tarkastelin myös, miten opettajat antavat palautetta oppilailleensa ja onko kielten välissä havaittavissa mitään eroja. Tutkimusaineistoni muodostui 45 lukiolaisesta ja kahdesta opettajasta. Observoin kolme tuntia ruotsin opetusta ja kolme tuntia englannin opetusta, minkä jälkeen sekä lukiolaiset että opettajat vastasivat kyselyyn. Aineisto on kerätty joulukuussa 2015.</p> <p>Tulosten mukaan oppilaat arvostavat henkilökohtaista palautetta. Esimerkiksi aine voitaisiin käydä suullisesti läpi. Lisäksi oppilaat pyrkivät oikeakielisyyteen opinnoissaan, ja he haluavat saada tietää virheensä palautteen avulla. Täten oppilaille vaikuttaa olevan ulkoinen motivaatio palautteen saamiseen. Suuri enemmistö haluaa myös, että opettaja korjaa virheet sekä suullisissa että kirjallisissa tuotoksissa. Suurin osa opettajien antamasta suullisesta palautteesta koostuu kehuista ja oppilaiden virheiden suorasta korjaamisesta. Kirjallisessa palautteessa puolestaan kiinnitetään huomiota esimerkiksi kielioppiin, sisältöön ja kehitykseen. Kielten välillä oli havaittavissa myös eroja, sillä esimerkiksi englannin opetuksessa annetaan vähemmän suullista ja kirjallista palautetta kuin ruotsin opetuksessa.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, sillä kyseessä oli tapaustutkimus. Silti tulokset antavat arvokasta tietoa sekä nykyisille että tuleville kieltenopettajille. Tulevissa tutkimuksissa suullista ja kirjallista palautetta voisi tarkastella laajemmalla osanottajamäärällä. Lisäksi olen keskittynyt tässä tutkimuksessa ainoastaan opettajan antamaan palautteeseen. Täten toinen näkökulma palautteeseen voisi olla oppilaiden toisilleen antama palaute ja sen vaikutus kehitykseen ja oppimiseen.</p>	
Avainsanat: muntlig feedback, skriftlig feedback, återkoppling, svenska, engelska, gymnasium, språkundervisning, fallstudie, kvantitativ undersökning, kvalitativ undersökning, enkät, observation	
Kirjasto/Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja: Sivuinnetutkielma englannin kieleen	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	8
2 BAKGRUND.....	10
2.1 Definition av feedback	10
2.2 Feedbackens roll i undervisning	10
2.2.1 Tre modeller av undervisning	10
2.2.2 Feedback på olika nivåer	11
2.2.3 Sammanfattning	13
2.3 Effektiv feedback	13
2.4 Skriftlig feedback.....	15
2.5 Muntlig feedback	18
2.5.1 Individuell feedback och gruppfeedback.....	18
2.5.2 Korrektiv feedback.....	19
2.6 Läroplanen.....	20
2.6.1 Den nuvarande läroplanen och feedback.....	20
2.6.2 Läroplanen och färdighetsnivåerna	21
2.6.3 Den kommande läroplanen	23
2.6.4 Sammanfattning av läroplanerna.....	24
2.7 Motivation	25
2.8 Feedback ur lärarens synvinkel.....	28
2.9 Kritisk analys av feedback.....	30
2.10 Tidigare forskning	31
2.10.1 Presentation av tidigare forskning	31
2.10.2 Sammanfattning av tidigare forskning	37
3 MÅL, MATERIAL OCH METOD.....	38
3.1 Mål	38
3.2 Material	39
3.3 Metod	39
3.3.1 Enkäter som undersökningsmetod	39
3.3.2 Observation	41
3.3.3 Analysmetod	42
3.3.4 Forskningsetik.....	43
3.3.5 Undersökningens genomförande.....	44
4 RESULTAT.....	46
4.1 Beskrivning av lektionerna.....	46
4.1.1 Observationerna i svenska	46

4.1.1.1 Den första lektionen	46
4.1.1.2 Den andra lektionen.....	47
4.1.1.3 Den tredje lektionen	49
4.1.2 Observationerna i engelska.....	50
4.1.2.1 Den första lektionen	50
4.1.2.2 Den andra lektionen.....	51
4.1.2.3 Den tredje lektionen	52
4.2 Enkäterna.....	53
4.2.1 Enkät till gymnasisterna i årskurs två, svenska.....	53
4.2.2 Enkät till gymnasisterna i årskurs tre, engelska.....	69
4.2.3 Enkät till svenskläraren	84
4.2.4 Enkät till engelskläraren	87
5 DISKUSSION.....	91
5.1 Sammandrag av resultaten.....	91
5.2 Validitet och reliabilitet.....	101
6 AVSLUTNING.....	103

LITTERATUR

BILAGOR

1 INLEDNING

Askew och Lodge (2000: 1) konstaterar att feedback kan te sig som ett ganska litet begrepp för att skriva en bok om. Dock har jag hittat tämligen många böcker och undersökningar kring detta tema, vilket bevisar att temat faktiskt är betydande. Författarna (ibid.) anger också att det är dags att få reda på uppfattningar om feedback i undervisningen. Därtill uppger Björkman (2015: 11) att feedbacken har en uppenbar roll i undervisningen, vilket syns till exempel i form av bedömning. Hon betonar också att feedbacken oftast har en inverkan på elevens attityder och självförtroende. Det konstateras ytterligare i GLGY (2003: 222) att intresset för bedömningen av inläringen ligger på att ge feedback på elevernas framsteg och studieresultat. Lundahl (2011: 127) tar upp i sin tur att elevens möjlighet till interaktion och deltagande i sin lärprocess höjs med hjälp av feedbacken. Utifrån dessa synpunkter förefaller feedback inte vara ett litet begrepp.

Allmänt anser jag att det är av intresse att utreda detta tema, eftersom feedback utgör en väsentlig del av undervisningen. I läroplanen föreligger anvisningar till att feedback och respons behövs i undervisningen (se 2.6). Dessutom anser jag att jag inte fick tillräckligt med feedback när jag var i skolan. Som blivande lärare anser jag att detta är ytterst olyckligt. Enligt mig behöver eleverna feedback, och jag vill således fördjupa mig i ämnet och utreda hur de vill få feedback på sin inläring. Därtill anser jag att detta tema inte hanterades tillräckligt i lärarutbildningen. Feedback togs upp ytterst ytligt, och vi fokuserade inte på feedbackens nytta i undervisningen eller hur man kan ge effektiv feedback. Således är det avgörande att utreda feedback och dess tillämpning för språkundervisningen. Härutöver är detta tema särskilt viktigt för mig, eftersom jag alltid har velat bli lärare. Jag var faktiskt bara åtta år gammal när jag visste detta. Att vara lärare är sålunda en livsuppgift för mig. Därför förhåller jag mig med genuint intresse för alla väsentliga delområden i läraryrket, och feedback utgör ett högst viktigt verktyg i språkundervisningen. Av denna anledning ville jag lära mig mer om temat.

Därför är syftet med denna avhandling att utreda hur gymnasisterna i svenska och i engelska vill få muntlig respektive skriftlig feedback. Dessutom inkluderas lärarperspektivet i undersökningen och kartläggs om lärarna i dessa språk ger feedback till sina elever och i så fall hur. Eventuella skillnader mellan språken intresserar mig också. Som informanter hade jag 45 gymnasister, varav 25 är i svenskgruppen och 20 i engelskgruppen. Därtill hade jag två lärare, en i svenska och en i engelska. Gymnasiet där undersökningen genomfördes ligger i

Västra Finland, och materialet insamlades med hjälp av observationer och en enkät. Jag observerade tre lektioner i svenska och i engelska, efter vilket både gymnasisterna och lärarna fyllde i enkäten. Frågorna var mestadels öppna. Sålunda kunde informanterna lyfta fram sin röst och ta upp de synpunkter som de ville.

Undersökningen rymmer både kvantitativa och kvalitativa drag, men den är kvalitativ mestadels. Föreliggande studie är en fallstudie, vilket betyder att resultaten inte kan generaliseras. Syftet är snarare att beskriva och att få detaljerad information om en enskilda händelse. Man får sålunda en inblick i situationen på ett enskilt gymnasium. Kvalitativa drag syns i form av öppna frågor i enkäten, och de ska belysas med hjälp av direkta citat och även tabeller. Det finns också några frågor där Likert-skala används. Dessa frågor representerar det kvantitativa draget i undersökningen, och de kommer att visas i form av tabeller.

Utgående från undersökningar och litteratur är det rimligt att anta att resultaten även i föreliggande undersökning visar att gymnasisterna uppskattar feedbacken som läraren ger, men intresset riktas oftast mot grammatik. Med andra ord kommenterar lärarna inte innehållet. Lärarna brukar också skriva vaga kommentarer som inte hjälper eleven att veta vad hen redan kan och vad hen inte ännu kan. Jag antar också att gymnasisterna vill få tips på hur deras prestationer kan förbättras. Det föreligger troligen skillnader mellan språken. Jag tror att feedbacken i svenska är mer stödjande, eftersom eleverna i allmänhet är mer motiverade att studera engelska (se t.ex. Berg 2001).

Härnäst kommer jag att presentera bakgrunden till föreliggande undersökning. I kapitel 2 redogör jag för till exempel hur man kan definiera feedback, vad som är effektiv feedback, vad som sägs om feedback i läroplanen och om det finns ett förhållande mellan feedback och motivation. Efter bakgrunden går jag över till att beskriva mål, material och metod i denna undersökning. Med andra ord beskriver jag forskningsfrågorna, informanterna, materialet och forskningsmetoderna i kapitel 3. Därefter presenterar jag resultaten i kapitel 4. Jag kommer att diskutera resultaten i kapitel 5 och anknyta dem till bakgrunden. Till sist sammanfattar jag de väsentligaste synpunkterna i kapitel 6.

2 BAKGRUND

I detta kapitel kommer jag att redogöra för hur begreppet *feedback* kan definieras och vad dess roll är i undervisning. Dessutom beskriver jag effektiv feedback såväl skriftlig som muntlig feedback och vad som står i läroplanen beträffande feedback. Vidare diskuterar jag motivation, feedback ur lärarens synvinkel och feedback ur ett kritiskt perspektiv. Kapitlet avslutas med en redogörelse för tidigare forskning.

2.1 Definition av feedback

Begreppet *feedback* kan definieras på synnerligen många sätt. Till exempel anser Brookhart (2008: 1) att feedback betyder ”teacher feedback on student schoolwork” när man tänker på feedbacken i skolan. Därtill definierar Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary (2006: 525) feedback på följande sätt: ”If you get feedback on your work or progress, someone tells you how well or badly you are doing, and how you could improve. If you get good feedback [sic!] you have worked or performed well.” Askew och Lodge (2000: 1) konstaterar i sin tur att feedback ”includes all dialogue to support learning in both formal and informal situations.” Dessa två sistnämnda definitioner är bredare än Brookharts som direkt syftar till skolvärlden. I föreliggande studie kommer jag att använda Brookharts definition av feedback. Mitt intresse ligger på feedbacken mellan läraren och eleven. Beteende är sålunda inte en av tyngdpunkterna i undersökningen.

2.2 Feedbackens roll i undervisning

2.2.1 Tre modeller av undervisning

Undervisning och feedback kan analyseras med hjälp av teoretiska modeller. Askew och Lodge (2000: 4) presenterar tre modeller om undervisning, en av dessa är *the receptive-transmission model*. Läraren anses som expert vars roll är att erbjuda information. Överföring av kunskap är den primära delen i undervisning. Askew och Lodge (2000: 5) konstaterar att feedback i denna modell kan beskrivas som gåva från läraren till eleven. Läraren ger feedback för att hjälpa eleven att lära sig. Informationen som läraren erbjuder är oftast värderingsbar, och den kan antyda skillnaden mellan elevens kunskapsnivå och skedet som

hen redan borde ha nått. Därtill understryker Askew och Lodge (2000: 6–7) att en av feedbackens funktioner i denna modell är att vara en evaluering av elevens prestation. Man antar att den som får feedback vill höra den, vilket leder till bättre resultat i framtiden. Följaktligen antas att eleven automatiskt skrider framåt i inlärningsprocessen med hjälp av feedback. Det är också möjligt att feedbacken i denna modell leder till tävlande mellan eleverna. Det påstås att jämförelse mellan eleverna kan leda till flitigare arbete, men det kan också få någon att ge upp om hen tror sig ha misslyckats.

En annan infallsvinkel utifrån vilken man kan analysera undervisning är *the constructivist model of teaching and learning*. Enligt Askew och Lodge (2000: 4, 9) lär sig eleven till exempel med hjälp av diskussioner, deltagarstyrt lärande och öppna frågor. Den centrala tyngdpunkten i denna modell är att eleven bör skapa ett eget schema för att internalisera och organisera den nya informationen. Det uppges också att lärarens roll är att vara en expert som underlättar för upptäckten av nya kunskaper, koncept och förmågor. Rörande feedbacken i denna modell poängterar författarna (2000: 10) att den primära funktionen är att få eleven att skapa anknytningar. Feedback anses inte som bedömning utan beskrivning. Den som ger feedback nämmer sina egna iakttagelser utan att genomföra en bedömning av arbetet. På detta sätt ökar det möjligheten för eleven att svara på feedbacken. Emellertid är det läraren som har makten i denna modell, eftersom eleven inte kan påverka hur läraren ger feedback. Härutöver presenterar Askew och Lodge (2000: 11, 13) en tredje modell om undervisning som heter *the co-constructivist model*, som inte är så vanlig som de två ovannämnda modellerna. Fokus i denna modell ligger på kollaboration. Reflektion, analys och organisation av kunskap behövs i inlärningsprocessen. Vidare är metainläring en väsentlig del av denna modell. Med andra ord lär man sig att lära sig. Denna modell är inte heller lika mekanisk som de andra två. Med detta menar jag att läraren inte endast korrigerar felen. Beträffande feedbacken poängteras att den inte är en gåva utan en del av en dialog. Reflektionens roll är väsentlig, eftersom den anknyts till feedback, vilket får eleven att utvärdera sin egen inläring i kontexten. Bedömning behövs inte, utan lärarens och elevens förhållande blir närmare.

2.2.2 Feedback på olika nivåer

Hattie och Timperley (2007: 81, 86) definierar feedback som information som en agent (t.ex. lärare) ger om ens prestation. Enligt dem är det primära syftet med feedback att ”reduce

discrepancies between current understandings and performance and a goal.’’ För att feedback ska vara effektiv och väcka diskussion mellan läraren och eleven måste den besvara tre frågor:

- 1) Where am I going? (What are the goals?)
- 2) How am I going? (What progress is being made toward the goal?)
- 3) Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)

Hattie och Timperley (2007: 88, 90–91) understryker att såväl läraren som eleven måste försöka besvara de tre ovannämnda frågorna, vilket åstadkommer en ideal inlärningsomgivning. Burke och Pieterick (2010: 39) nämner också dessa feedbackfrågor. Frågorna kan nyttiggöras till exempel i skrivandet av första versionen av en text, där formativ feedback borde koncentrera sig på vilka delar av uppgiften eleven har uppnått (Where am I going?), vilka delar som ännu måste bearbetas (How am I going?) och vilka steg som behövs för att fylla gapet (Where next?). Feedback i fråga om formativ bedömning berättar för läraren och eleven hur hen har uppnått inlärningsmålen (se t.ex. Brookhart 2008: 1). Angående summativ feedback kan den sista frågan riktas mot att eleven utnyttjar de kunskaper som hen redan har lärt sig i framtida prestationer. Feedback i summativ bedömning förklarar elevens betyg och jämför hans prestation med kriterier (se t.ex. Burke och Pieterick 2010: 28). Hattie och Timperley (ibid.) konstaterar också att det är anmärkningsvärt att notera att dessa frågor förekommer på fyra nivåer, vilka är uppgiftsnivå (task level), processnivå (process level), självregleringsnivå (self-regulation level) och personlig nivå (self-level).

Hattie och Timperley (2007: 91, 93) konstaterar att feedback på den första nivån utgörs av information om hur väl eleven har genomfört uppgiften och om hen behöver korrigera något. Detta är det vanligaste sättet att ge feedback i klassrummet. På den andra nivån är feedback djupare än på den första nivån. Intresset är riktat mot elevens inlärningsprocess. Tonvikten i lärarens feedback läggs på att utvärdera vad eleven har gjort och hur det syns i prestationen. Angående den tredje nivån framhäver författarna (2007: 93–94) att feedback ökar elevens deltagande i uppgiften och gör det ännu djupare. Feedback riktas mot att få eleven att förstå sina egna styrkor och svagheter, det vill säga utvärdera sitt eget arbete. Feedbacken på den

fjärde nivån enligt Hattie och Timperley (2007: 96) kännetecknas av personliga kommentarer som oftast är positiva. Kommentarer har ingenting att göra med uppgiften, och de leder sällan till mer engagemang. Detta sätt att ge feedback påverkar inläring bara om den utmynnar i förändringar i elevens beteende.

2.2.3 Sammanfattning

Ur min synvinkel har dessa två ovannämnda modeller gemensamma drag. Feedbackens roll är ytterst mekanisk i de första skedena i modellerna. Lärarens arbete är att korrigera och vara en expert som berättar vad som är riktigt och vad som inte är riktigt. Gradvis börjar eleven ta mer ansvar för sin inläring och reflektera över sina styrkor och svagheter. Därmed kan konstateras att läraren har en avgörande roll i att stödja eleven att bli självständig. Det måste dock poängteras att Hatties och Timperleys (2007) fjärde nivå inte förekommer i modeller som Askew och Lodge (2000) beskriver.

2.3 Effektiv feedback

Enligt Brookhart (2008: 1–2) har feedback en väsentlig roll i formativ bedömning, eftersom den visar var eleven befinner sig rörande inlärningsmålen i klassen. Formativ feedback är ett kraftfullt verktyg, eftersom den riktar sig till såväl kognitiva faktorer som motivationsfaktorer. Den ena syftar till informationen som får eleven att förstå sitt eget skede i inlärningsprocessen och vad som måste göras för att nå ett högre skede. Den andra riktar sig till elevens känsla av kontroll över sin inläring när hen vet vad hen bör göra för att utveckla sina språkkunskaper. Det påpekas också att bra feedback innehåller information som eleven kan utnyttja. Härutöver måste en bra feedback vara på ett format som eleven kan höra och förstå. Hen kan inte utnyttja feedback om det språkligt är för krävande. Detta ligger i linje med Burke och Pieterick (2010: 76). Enligt dem måste eleverna förstå de implikationer som feedbacken rymmer. Således måste läraren använda termer som eleverna känner till. Därtill poängterar Weitzel (2007: 7) att feedback är effektiv om mottagaren förstår vad hen har gjort och vilken inverkan prestationen hade på personen som gav feedbacken. Dessutom betonar Lundahl (2011: 55, 62) att feedback måste riktas mot uppgiften för att den ska fungera

effektivt. Den bör också innehålla information om hur eleven kan genomföra uppgiften ännu effektivare. Effektiv feedback ”rymmer samtidigt information om var eleven befinner sig, vart eleven är på väg och vad som behövs för att eleven ska komma dit.” Detta kan utföras genom att *överbrygga skillnader*, det vill säga skillnaden var eleven befinner sig och målet. Lundahl (2011: 127) understryker också att läraren måste analysera skillnaden mellan elevens nutida skede och det förväntade skedet för att feedbacken ska stödja elevens inläring.

Weitzel (2007: 9–11) listar typiska misstag som kan förekomma när man ger feedback. Till exempel är det typiskt att feedback riktas mot individer, men tonvikten borde läggas på prestationen, inte på personen. Därtill kan feedback vara alltför vag. Mottagaren förstår inte vad den andra säger om feedbacken är på en allmän nivå. Motsatsen till detta är att feedback är för lång, vilket också borde undvikas. Detta överensstämmer med Brookhart (2008: 12). Hon betonar att det är svårt att välja mängden av feedback. Man måste tänka på inlärningsmålen, inlärningsprocessen och eleverna som individer. Weitzel (ibid.) framhäver också att man inte kan överdriva sin feedback genom att säga ord såsom *aldrig* och *alltid*. Mottagaren kan lätt bli defensiv i detta fall. Därtill understryker Hattie och Timperley (2007: 96, se 2.2.2) att feedbacken på den personliga nivån utgörs av informationen som inte är av nytta för eleven. Feedbacken kan vara ett vagt konstaterande såsom *Bra gjort*, men det berättar ingenting om vad eleven faktiskt har gjort i uppgiften. De (ibid.) betonar också att beröm inte är ett effektivt sätt att ge feedback, eftersom den inte besvarar de tre frågorna (se 2.2.2) Liknande fynd har Tilsa (2012) gjort. Härutöver betonar Burke och Pieterick (2010: 24) att feedback är effektiv om den främjar autonomi och självreglering. Detta kan också anknytas till Hatties och Timperleys (2007) modell av feedbackens olika nivåer.

Läraren måste ta hänsyn till olika faktorer när hen ger feedback. Enligt Brookhart (2008: 10, 15) är timing ytterst viktig. För att feedback ska bli effektiv bör den ges när eleven fortfarande försöker nå sina inlärningsmål. Att ge feedback på en punkt som eleven inte kommer att ha nytta av senare är onyttigt. Detta överensstämmer med Petchprasert (2012: 1112). Feedback borde ha en direkt anknytning till inlärningsprocessen. Sålunda får eleven veta vad hen håller på att lära sig och vad hen redan har lärt sig. Brookhart (ibid.) konstaterar också att en annan faktor som läraren måste lägga märke till är att på vilket sätt hen ger feedback. Det kan göras till exempel skriftligt eller muntligt. När läraren fattar beslut, måste hen tänka på elevens läsförståelseförmåga. Detta är särskilt avgörande för unga elever.

2.4 Skriftlig feedback

Det föreligger olika faktorer som man måste ta fasta på för att erbjuda effektiv skriftlig feedback. Enligt Brookhart (2008: 32) är klarhet en av faktorerna. Eleven måste förstå feedbackens innehåll. Klarhet i feedbacken kan nås till exempel med hjälp av enkla ord och meningar. När läraren pratar, bör hen beakta elevens språkkunskaper och anpassa sitt eget språk till elevens nivå. Läraren kan också ställa frågor för att säkerställa att eleven har förstått rätt. Brookhart (2008: 33–34) konstaterar ytterligare att läraren måste bestämma hur specifik feedback hen vill ge. Den kan inte vara för sparsam men inte heller för bred. Palviainen (lektion, 1.12.2015) betonade att läraren inte kan ge feedback på allt. Jag är av samma åsikt, eftersom det skulle kräva oerhört mycket arbete, och man kan naturligtvis ifrågasätta om det även är möjligt att ge feedback på allt. Enligt min mening är det nyttigare att koncentrera sig på vissa enskilda punkter som är väsentliga i fråga om elevens prestation. Brookhart (ibid.) konstaterar att konkreta exempel på att ge specifik feedback är att använda substantiv och beskrivande adjektiv samt att beskriva inlärningsstrategier som eleven kan utnyttja. Härutöver utgör ton en tredje viktig faktor i skriftlig feedback. Hon (2008: 33) definierar begreppet på följande sätt:

Tone refers to the expressive quality of the feedback message, and it affects how the message will be "heard". The tone of a message is conveyed by word choice and style.

Läraren borde välja sina ord på ett sätt som får eleven att se sig själv som aktiv. Läraren kan således ställa frågor och antyda vad hen funderar över i elevens prestation. Direkta befallningar borde också undvikas, och eleven måste själv också ha möjligheten att välja vad hen vill göra.

Ferris (2008: 96) presenterar olika skäl varför man överhuvudtaget ger skriftlig feedback. Det mest allmänna skälet är att erbjuda en förklaring för ett betyg. Läraren kan också påpeka för eleven om olika slags svårigheter och utvecklingspunkter. Därtill kan läraren ge skriftlig feedback i ett tidigt skede av skriftprocessen, då den feedback som eleven har fått stödjer hans inlärningsprocess. Detta innebär att mängden av feedback oftast är ytterst riklig och detaljerad. Skriftlig feedback kan också användas för att hjälpa eleven att bli en bättre skrivare. I så fall är feedback inte bara en lista över punkter som måste förbättras, utan den är en personlig instruktion om vad eleven redan kan och vad hen ännu måste utveckla. Brookhart (2008: 45) påpekar härutöver att skriftlig feedback kan inkluderas i summativ

bedömning. Detta kan genomföras på det sättet att läraren skapar uppgifter där eleven kan dra nytta av tidigare feedback som hen har fått. Detta innebär att läraren bör planera uppgifterna på så sätt att eleven kan tillämpa de kunskaper som hen redan har lärt sig. Dock påminner Brookhart (2008: 46) om att skriftlig feedback bättre lämpar sig till formativ bedömning, men den kan också utnyttjas i summativ bedömning. Dessutom poängterar Sommers (1982: 148) att skribenten vill erhålla information om hen har lyckats uttrycka sina åsikter tydligt eller om det finns otydligheter som skribenten själv inte uppmärksammar. Ur lärarens synvinkel föreligger också ett pedagogiskt perspektiv. För eleven kan det vara svårt att föreställa sig på förhand hur läsaren kommer att reagera och hur hen kan utnyttja läsarens kommentarer. Genom att kommentera elevens prestation realiserar läsarens roll, vilket förhoppningsvis leder till att eleven själv kommer att ha förmågan att kritiskt läsa sin egen prestation. Därtill betonar Sommers (1982: 149) att läraren måste kommentera elevens prestation för att stödja hans skrivprocess. Kommentarer motiverar eleven att förbättra den nästa versionen.

Det finns olika sätt att ge skriftlig feedback. Enligt Hyland (2012: 180–183) är det mest allmänna av dem *commentary*, där läraren skriver sina kommentarer i texten. Oftast skriver hen också en sammanfattning i slutet av prestationen. Ett annat allmänt sätt är *rubrics*. Läraren har en lista av punkter som hen kommer att använda i bedömning. Då kan hen visa i praktiken vad hen har bedömt i prestationen. Varje genre har sina karaktäristiska drag, vilket leder till att punkterna förändras efter den skriftliga uppgiftens mål. Därtill kan skriftlig feedback genomföras i form av *minimal marking*. Läraren korrigerar inte felen utan bara markerar dem och låter eleven själv korrigera. Detta ökar elevens deltagande i arbetet. Det är också möjligt att spela in sina kommentarer, vilket heter *taped commentary*. Detta möjliggör att eleven får veta hur läsaren reagerar på olika delar i texten. En av fördelarna är också att detta sätt inte kräver så mycket mer tid än de andra sätten. Härutöver kan läraren också dra nytta av en dator med hjälp av *electronic feedback*. Då ger läraren feedback via e-post eller med ett ordbehandlingsprogram. Kronholm-Cederberg (2009: 55) anger ytterligare att elektronisk feedback avspeglar sig i dagens undervisning. Detta är inte överraskande enligt min mening, eftersom datorer och surfplattor redan utnyttjas i tämligen många skolor. Fast det finns många sätt att ge feedback, föreligger aspekter som man måste ta hänsyn till oberoende av hur feedback ges. Enligt Ferris (2008: 103) är det nyttigt att läsa texten på förhand, efter vilket det rekommenderas att välja några väsentliga utvecklingspunkter som läraren kan koncentrera sig på. Därtill kan läraren skriva enstaka kommentarer mitt i texten och en längre sammanfattning i slutet. Kommentarer borde vara uppmuntrande, tydliga och

exakta. Därtill betonar Hyland (2012: 185) att skriftlig feedback måste riktas mot struktur, organisation, stil, innehåll och presentation. Alla dessa aspekter behöver dock inte kommenteras i alla utkast. Först är det väsentligt att eleven kan organisera sina tankar och uttrycka sig tydligt. Senare kan lärare också kommentera grammatik. Hyland (2012: 190–191) framhäver ytterligare att elever ofta är osäkra när de skriver på ett främmande språk, vilket läraren måste beakta för att hens kommentarer inte blir alltför starka och direkta. Detta kan utföras genom att para ihop kritik med en positiv kommentar. Frågesatser och hjälpverb förändrar kommentarer till förslag i stället för att direkt säga vad eleven måste förändra. Om läraren använder jag-former i sina kommentarer, minskar det hens roll som expert.

Att ge skriftlig feedback kan vara ytterst utmanande. Enligt Ferris (2008: 94) är det möjligtvis tidskrävande, eftersom läraren kan tillbringa 15–30 minuter i att kommentera elevens prestation beroende av dess längd. Detta anger också Sommers (1982: 148) och Hamidovic och Johansson (2013: 1). Jag har också erfarenhet av detta som lärare. Det är synnerligen tidskrävande att ge skriftlig feedback om man vill göra det noga. Det är också möjligt att eleven inte förstår feedbackens innehåll, och även om hen förstår det, kan hen inte nödvändigtvis bearbeta sin prestation på basis av lärarens feedback. Hamidovic och Johansson (2013: 31) anger också att eleverna i allmänhet efterfrågar betyg mer än feedback, vilket också en lärarinformant i deras undersökning poängterade vara ett av skälen till att hens motivation att kommentera elevers texter har minskat.

Läraren kan uppmuntra sina elever att utnyttja feedback. Brookhart (2008: 59) konstaterar att hen kan planera sina lektioner på det sättet att eleven kan visa i praktiken vad hen har lärt sig med feedbacken. Eleven kan också bearbeta sin prestation med hjälp av lärarens feedback. Detta ligger i linje med Lundahl (2011: 132) som poängterar att ”eleverna måste få möjlighet att arbeta med det de lär sig av återkopplingen. Det är centralt att eleverna får göra om eller vidareutveckla sina alster och provuppgifter om lärandet ska optimeras.” Därtill betonar Brookhart (ibid.) vikten på klarheten av betydelsekriterierna som används i bedömningen. Läraren kan också förklara varför hen har valt en viss skrivuppgift och vad som är dess betydelse i inläring. Härutöver borde eleven be läraren specificera vad hen menar, om eleven inte förstår feedbackens innehåll. Detta poängterar också Ferris (2008: 112–113). Eleven kan lätt misstolka lärarens kommentarer, varför eleven genast borde be om precisering om hen inte förstår feedbackens innehåll.

2.5 Muntlig feedback

2.5.1 Individuell feedback och gruppfeedback

Muntlig feedback omfattar några dimensioner som inte är så avgörande i skriftlig feedback. Brookhart (2008: 47) uppger att läraren måste bestämma var och när hen ger feedback och om hen ger den individuellt eller till en grupp. Emellertid betonas att man inte har så mycket tid på sig när man pratar. Läraren måste tänka snabbt vad hen vill säga. Det måste också påpekas att man inte kan ta tillbaka sina ord. Det är således viktigt att hålla vissa principer (t.ex. klarhet, ton; se 2.4) i åtanke. Brookhart (2008: 48) understryker ytterligare att individuell feedback riktas mot ens inlärningsprocess och är privat. Eleven drar nytta av dessa fördelar, eftersom feedbacken grundar sig på hens egen prestation, och hen behöver inte oroa sig för vad klasskamraterna säger.

Brookhart (2008: 49–50, 53) presenterar tre sätt att erbjuda muntlig feedback. Den första är ”*Quick-and-Quiet*” feedback. Feedbacken är individuell och ges vid behov när läraren uppmärksammar den. Feedback ges snabbt, och den riktas mot en särskild punkt. Detta sätt att ge feedback är högst vanligt i klassrummet. Lundahl (2011: 129) framhäver att feedback ofta måste utföras i undervisning för att det påverkar inläring. Den nya tendensen är att feedback måste ges ständigt. Detta kallas *frekvent återkoppling*. Därtill kan feedback ges i form av *In-Class Student Conferencing*. Då planeras feedback på förhand. Andra elever arbetar på lektionen när individuella elever pratar med läraren. Det måste påpekas att både läraren och eleven måste läsa prestationen på förhand. De kan koncentrera sig på såväl prestationen som processen. Det tredje sättet att ge feedback är *Out-of-Class Conferencing*. Om en elev har många problem och läraren inte har tillräckligt med tid att hjälpa hen, kan de träffas innan eller efter skolan eller även på en annan tidpunkt. Detta kan också riktas mot begåvade elever som gör extrauppgifter. Härutöver anger Brookhart (2008: 54) att läraren kan ge gruppfeedback om samma typer av fel förekommer i elevernas prestationer. Detta kan utföras i början av lektionen genom att sammanfatta sina observationer från den före detta lektionen. Därtill kan gruppfeedback vara nyttig när man repeterar och håller föredrag.

2.5.2 Korrektiv feedback

Korrektiv feedback (*corrective feedback*) utgör ett verktyg i språkundervisning. När eleven säger ett felaktigt yttrande, reagerar läraren vanligtvis på det, vilket i allmänhet leder till korrektiv feedback (se t.ex. Surakka 2007: 3). Eleven svarar möjligen på lärarens feedback, vilket kallas *uptake*. Lyster och Ranta (1997: 49) definierar begreppet på följande sätt:

a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance.

Med andra ord betyder detta att eleven försöker utnyttja lärarens feedback i sitt eget språkbruk. Däremot har Ellis, Basturkmen och Loewen (2001) ett bredare perspektiv på begreppet *uptake*. I Lyster och Rantas (1997) definition anses *uptake* som feedback på ett felaktigt yttrande, medan Ellis et al. (2001: 286) konstaterar att eleven själv kan ställa språkliga frågor som läraren besvarar, vilket ger eleven en möjlighet att reagera och använda en viss språklig form i sitt yttrande. Vidare kan feedback indelas i *positiv* och *negativ feedback*. Sheen (2004: 296) konstaterar att negativ feedback (*negative feedback*, också *negative evidence*) "refers to input that tells learners what is not possible or grammatical in the target language." Det är således motsatsen till positiv feedback (*positive feedback*). Nassaji och Fotos (2011: 71) uppger också att elever i synnerhet får positiv feedback i form av korrekt språkbruk.

Läraren kan ge korrektiv feedback på synnerligen många sätt. Enligt Panova och Lyster (2002: 582–584) kan det utgöras av *recasts*. Detta betyder att läraren själv omformulerar elevens yttrande. Därmed får eleven den rätta formen. Härutöver kan översättning (*translation*) utgöra korrektiv feedback. Om eleven pratar på sitt modersmål och det är inte tillåtet på lektionen, kan läraren översätta vad eleven sade. Om läraren inte förstår vad eleven vill säga, kan hen be eleven upprepa (*clarification request*). Då har läraren inte förstått vad eleven vill säga. Läraren ger inte det rätta svaret, utan hen signalerar att elevens yttrande är felaktigt. Därtill kan feedback göras i form av upprepning (*repetition*). Läraren upprepar den felaktiga delen i yttrandet, och hens intonation förändras förmodligen lite. Angående *metalinguistic feedback* kan läraren konstatera hurdant fel eleven har gjort. Hen kan säga till exempel att tempuset är felaktigt eller att man behöver ett adverb, inte ett adjektiv. *Elicitation* i sin tur är en teknik som främjar eleven att korrigera sig själv. Enligt Lyster och Ranta (1997:

48) kan *elicitation* utgöras på tre sätt: läraren tar en paus och låter eleven korrigeras, läraren ställer en öppen fråga eller läraren ber eleven omformulera sitt yttrande. Läraren kan också själv rätta elevens yttrande och ge den rätta formen. Läraren signalerar då att det finns en otydlighet i elevens yttrande. Detta sätt informerar eleven tydligare än *recast* att hen har gjort ett fel. Då är det fråga om *explicit correction*. Fördelen är att eleven genast vet vilken typ av fel hen gjorde, men hen har inte möjligheten att rätta sig själv. Dessa sistnämnda typer av korrektiv feedback överensstämmer med Sheen (2004: 278–279) som också uppger att *multiple feedback* utgör en egen kategori. Det betyder att läraren kombinerar olika sätt att ge feedback. Till sist konstaterar Nassaji och Fotos (2011: 78) att läraren kan ge feedback med hjälp av kroppsrörelser och signaler, såsom gester och fingerrörelser. Det påpekas dock att läraren behöver komma överens med eleverna om vad rörelserna och signalerna betyder.

Nassaji och Fotos (2011: 83) understryker att feedback som får eleven att rätta sina egna fel är nyttigast angående elevens inläring av främmande språket. Läraren bör också ta hänsyn till elevens språkkunskaper när hen ger feedback. Detta överensstämmer med Lyster, Saito och Sato (2013: 30). Enligt dem utnyttjar effektiva lärare olika sätt att ge feedback mångsidigt och anpassar sin feedback till elevens nivå. Enligt Zhang, Zhang och Ma (2010: 307–308) är det dock svårt att ge korrektiv feedback. Läraren måste analysera vilken typ av fel eleven har gjort, om felet behöver korrigeras, hur felet korrigeras och vem som korrigerar felet. Detta är ytterst problematiskt och utmanande.

2.6 Läroplanen

2.6.1 Den nuvarande läroplanen och feedback

I läroplanen för gymnasiet (2003) föreligger många direkta anvisningar om att läraren borde vägleda eleven i sin inläring. Till exempel står det på sidan 16:

De skall handledas så att de blir medvetna om, kan bedöma och vid behov justera sina arbetssätt. De studerandes förmåga att arbeta självständigt varierar och de behöver läraren som handledare på olika sätt.

Det tas upp i GLGY (2003: 16, 20) att eleverna bör utveckla sin studieförmåga och sina inlärningsfärdigheter, och varje lärare måste vägleda sina elever mot dessa mål i sitt ämne.

Syftet är också att eleverna handleds att bygga upp nya kunskaper och färdigheter. Det betonas ytterligare att eleverna sporras att tillämpa det inlärd i vardagslivet.

På sidan 95 förklaras de centrala punkterna i undervisning av svenska på gymnasiet. Dessa punkter förekommer också på sidan 103, där tyngdpunkterna för undervisning av främmande språk förklaras. Nedan presenterar jag ett avsnitt som direkt citat:

I varje kurs fästes vikt vid de studerandes studieförmåga. De skall handledas att se sina starka sidor och sina utvecklingsbehov som språkbrukare och språkstudierande. De bör uppmuntras att använda sig av strategier som är ändamålsenliga för deras utvecklingsbehov och för respektive studie- och kommunikationsuppgift.

Feedback har en avsevärd roll i de ovannämnda citaten. Ordet *handleda* kommer upp i läroplanen, vilket är en direkt instruktion för läraren. Det är läraren som vägleder studeranden i sin språkinläring. Detta kan anknytas till Hatties och Timperleys (2007, se 2.2.2) modell av feedback och hur den förekommer på olika nivåer. På självregleringsnivån blir eleven självständigare och börjar ta mer ansvar för sin inläring med hjälp av läraren. Följaktligen kan det påpekas att lärarens roll i elevens inlärningsprocess är betydelsefull, vilket leder till att lärarna måste vara medvetna om feedbackens roll i undervisning och hur den kan utnyttjas för att stödja eleven. Det är också värt att notera att det betonas i GLGY (2003: 5, 10) att det föreligger instruktioner om hur undervisningen och fostran ska ordnas på gymnasier. Således kan man inte ”lämna grunderna för läroplanen obeaktade eller avvika från dem.” Med andra ord behöver man följa tyngdpunkterna i läroplanen.

2.6.2 Läroplanen och färdighetsnivåerna

Det konstateras i GLGY (2003: 232) i fråga om nivåskalan i språk:

Nivåskalan är en i Finland utarbetad tillämpning av de skalor som ingår i den allmäneuropeiska referensramen för undervisning, inläring och bedömning av språk som utvecklats av Europarådet.

Med andra ord betyder detta att nivåskalan utnyttjas för att bedöma på vilken nivå eleven befinner sig i ett visst språk. I GLGY (2003: 94, 102) förklaras de färdighetsnivåer som gymnasisterna borde uppnå under sina språkstudier. De förväntade färdighetsnivåerna återfinns i tabellerna nedan.

Tabell 1 Färdighetsnivåerna i B1-svenska (GLGY 2003: 94)

Lärokurs	Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrift
B1-lärokurs	B1.2	B1.1	B1.2	B1.1

Tabell 2 Färdighetsnivåerna i A-engelska (GLGY 2003: 102)

Lärokurs	Hörförståelse	Tal	Läsförståelse	Skrift
A-lärokurs	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1

Det förväntas således att gymnasisterna har en högre nivå i engelska än i svenska. Det är rimligt att anta att skälet till detta är att antalet undervisningstimmar är större i engelska på gymnasienivå. Det finns sex obligatoriska kurser i engelska, medan det finns endast fem i svenska. Antalet år eleverna har studerat dessa språk har förmodligen också en inverkan, eftersom eleverna vanligtvis börjar studera engelska på lågstadiet, och majoriteten av eleverna börjar studera svenska på högstadiet. Sålunda kan det diskuteras om detta påverkar feedbacken i dessa ämnen. På färdighetsnivåerna B1.2 och B2.1 föreligger skillnader i alla fyra områden (hörförståelse, talande, läsförståelse och skrivande). Till exempel konstateras i läroplanen för gymnasiet (2003: 241) att man borde kunna förmedla bekant information i vanliga former av skriftlig kommunikation på nivån B1.1. Ordförrådet och strukturerna som behövs i vanliga situationer borde också behärskas. Texten borde också rymma detaljerad information i viss mån. I fråga om läsförståelse kan inläraren läsa korta texter om bekanta ämnen. Hen kan också hitta huvudinnehållet och nyckelorden i texten. Däremot kan förståelsen vara ofullkomlig om ämnet i texten inte liknar elevens vardagliga erfarenheter. Angående skrivandet på nivån B2.1 konstateras (2003: 245) att man kan skriva tydliga och detaljerade texter. Man behärskar ett brett ordförråd och komplexa satsstrukturer. Rörande läsförståelse anges att endast idiomatiska uttryck och kultureferenser förorsakar problem. Således kan det antas att lärarna koncentrerar sig på detaljer som inte är så väsentliga på lägre nivåer om man befinner sig på en högre nivå i ett språk. Då blir arbetet mer krävande när man måste ta fasta på en stor mängd detaljer. Det kan också hävdas att detaljerade texter med komplexa satsstrukturer språkligt är mångsidigare än texter med bara ett par stycken. Å ena sidan kan det också uppges att de svagas prestationer kan rymma ett stort antal fel. Då är det tidskrävande för läraren att ge feedback. Emellertid kan också påstås att de svagas

prestationer förmodligen inte är lika långa som de begåvades. Det är således rimligt att anta att det är mer tidskrävande att kommentera texter på en högre nivå. Dock kan det antas att i och med eleven får högre kompetens gör hen färre fel. Med andra ord finns mindre att rätta trots längre texter. Å andra sidan kan det inte postuleras att varje elev uppnår dessa färdighetsnivåer. Det finns både ytterst begåvade och ytterst svaga elever i svenska och engelska. Därför kan jag inte dra alltför långtgående slutsatser på basis av färdighetsnivåerna. Det kan dock antas att skriftliga prestationer i A-engelska i allmänhet är längre än prestationerna i B-svenska. Detta betyder således att lärarna har mer att läsa och förmodligen mer att kommentera i A-engelska. Naturligtvis föreligger individuella skillnader mellan gymnasierna och gymnasisterna, vilket också har en inverkan. Jag vill också understryka att dessa värdeladdade ord *svag* och *begåvad* enbart används av praktiska skäl i texten. Syftet är inte att värdera elever på något sätt.

2.6.3 Den kommande läroplanen

Fastän informanterna i föreliggande studie undervisas i svenska och i engelska med den nuvarande läroplanen, är det också väsentligt att studera den nya läroplanen som kommer att införas hösten 2016. Lärarens aktiva roll i elevens inlärningsprocess kommer också fram i den kommande läroplanen. Till exempel konstateras i GLGY (2015: 6) att handledning och konstruktiv respons har en väsentlig roll i elevens arbetande. Det betonas också att eleverna sporras att tillämpa de kunskaper som de redan har lärt sig i framtiden. Därtill anges (2015: 11) att ämnesläraren vägleder eleven i att främja sin studieteknik och i att lära sig lära. I fråga om bedömningen uppges i GLGY (2015: 115) att läraren bör ge mångsidig respons inom olika delområden och uppmuntra eleven till självvärdering. Det framhävs också att i början av studierna ligger intresset i responsen på att hjälpa eleven att utveckla sina lärstrategier.

Angående undervisningen i svenska konstateras i GLGY (2015: 101) att syftet med handledningen är att eleven utvidgar sina kunskaper, sin kompetens och sina metaspråkliga färdigheter. Det tas också upp att elevens förmåga att uppträda i olika sammanhang borde utvecklas med hjälp av handledning. Eleverna uppmuntras ytterligare att använda svenska språket i att söka och behandla information. Likadana punkter tas också upp i fråga om undervisningen i främmande språk (2015: 114).

I den kommande läroplanen (2015: 102, 115) tas också ställning till de färdighetsnivåer som

gymnasisterna borde nå i gymnasiet. Tabellerna 3 och 4 nedan presenterar de förväntade färdighetsnivåerna i B1-svenska och A-engelska.

Tabell 3 Färdighetsnivåerna i B1-svenska (GLGY 2015: 102)

Lärokurs	Förmåga att kommunicera	Förmåga att tolka texter	Förmåga att producera texter
B1-lärokurs	B1.1	B1.1	B1.1

Tabell 4 Färdighetsnivåerna i A1-engelska (GLGY 2015: 115)

Lärokurs	Förmåga att kommunicera	Förmåga att tolka texter	Förmåga att producera texter
Engelska A	B2.1	B2.1	B2.1

När man jämför färdighetsnivåerna i svenska och i engelska, kommer det tydligt fram att gymnasisterna förväntas nå en högre nivå i engelska än i svenska. Samma tendens föreligger också i den nuvarande läroplanen (se 2.6.2)

2.6.4 Sammanfattning av läroplanerna

I fråga om feedback i såväl den nuvarande som den kommande läroplanen finns många anvisningar till att läraren borde handleda sina elever. Självvärdering är också ett gemensamt tema. Det förväntas sålunda att gymnasisten kan utvärdera sina egna styrkor och svagheter och planera sin inlärning med hjälp av denna utvärdering. Det är naturligtvis utmanande att utvärdera sina egna prestationer, varför lärarens roll som handledare blir avgörande. Det kan således hävdas att feedbackens roll i läroplanerna är väsentlig.

Med tanke på färdighetsnivåerna föreligger dock skillnader. För det första används olika termer i läroplanerna. I den nuvarande läroplanen används begreppen *hörförståelse*, *tal*,

läsförståelse och *skrift*. Beträffande den kommande läroplanen används däremot *förmåga att kommunicera*, *förmåga att tolka texter* och *förmåga att producera texter*. Man kan således dra slutsatsen att hörförståelse inte längre utgör en egen kategori i färdighetsnivåerna i den kommande läroplanen. För det andra förväntas i den nuvarande läroplanen att gymnasisten når nivån B1.2 i läsförståelse i svenska, medan nivån i förmåga att tolka texter i den kommande läroplanen i svenska är B1.1. Nivån har alltså sänkts.

2.7 Motivation

Begreppet *motivation* kan definieras på tämligen många sätt beroende på det vetenskapliga perspektivet. Abrahamsson (2009: 206) anger att motivation är ett fenomen som är tämligen svårt att utreda och således definiera vad motivation egentligen betyder. Därför finns inte någon konsensus kring begreppets definition. Gardner (1979 refererad i Abrahamsson 2009: 207) definierar motivation som ”vilja att lära sig målspråket och den grad av ansträngning som läggs ned på uppgiften.” Däremot anger Peltonen och Ruohotie (1992: 16) att motivation är ett system fullt med element som väcker och leder beteende. Dörnyei (2010: 7) konstaterar i sin tur att motivation förklarar varför man gör något, hur hårt man vill genomföra något och hur länge man är villig att fortsätta med aktiviteten. Man kan följaktligen dra slutsatsen att det inte finns en vedertagen definition på begreppet motivation.

Motivation brukar indelas i *integrativ* och *instrumentell motivation* (se t.ex. Dörnyei 2010: 16). Integrativ motivation betyder att inläraren verkligen är intresserad av målspråket och vill identifiera sig med infödda talare och deras kultur. Målet är också att kunna kommunicera på målspråket med målspråkstalarna. Som kontrast till detta står instrumentell motivation. Då ligger målet i inlärningen att ha nytta av språket. Det kan till exempel vara ett arbete eller en bättre lön. Inläraren vill sålunda inte identifiera sig med infödda talare och deras kultur. Vidare gör man en distinktion mellan *inre* och *yttre motivation* (se t.ex. Peltonen och Ruohotie 1992: 19). Inre motivation uppstår då inlärarens vilja att lära sig är inre. Hen anser således att själva inlärningen är berikande. Däremot syftar yttre motivation till att motivationen är beroende av omgivningen. Till exempel kan den vara kopplad till behovet av samhörighet eller att få ett bra betyg.

Förutom motivation brukar man också diskutera *attityder*. Enligt Gardner (1979 refererad i

Abrahamsson 2009: 207) syftar attityder till hur inläraren förhåller sig till målspråket och dess kultur. De har också att göra med värderingar av språkinlärning i allmänhet. Inlärares attityder har en inverkan på motivationen, som självklart påverkar inlärningen av främmande språket. Följaktligen har attityder en indirekt effekt på inlärningen. Det anses ytterligare att positiva attityder leder till en hög motivation. Detta ligger i linje med Dörnyei (2010: 16) som konstaterar att inlärares attityder till de infödda talarnas samfund har en avgörande inverkan på inlärningen.

Det brukar konstateras att elevernas inställning till att studera engelska är högre än att studera svenska i Finland. Detta har även visats i undersökningar (se t.ex. Berg 2001). Hon undersökte hurdan inställning gymnasisterna har till svenska och de svenskspråkiga i Jyväskylä och i Äänekoski. Som informanter hade hon 239 andraklassister. Intresset låg också på att kartlägga eventuella skillnader mellan inställningarna till svenska och engelska. Av resultaten framgår att endast 16,7 % av informanterna anser att svenska språket inte alls behövs i skolan. Däremot finns en tydlig skillnad mellan svenska och engelska. Drygt en tredjedel anser att svenska är viktig, medan den motsvarande procentavdelningen i engelska är över tre fjärdedelar. 17 % av informanterna ansåg att svenskan är onödig, men ingen konstaterade detsamma om engelska. Enligt mig bör man dock notera att dessa städer ligger i Mellersta Finland och är inte ett svenskspråkigt område. Det är befogat att anta att det påverkar språkinlärningen om man inte möter språket i vardagslivet. Med tanke på min undersökning kan jag konstatera att gymnasiet där jag genomför undersökningen befinner sig i ett finskspråkigt område, där man varken ser eller hör svenska i vardagslivet. Detta kan möjligen ha en inverkan på informanternas svar. Att det finns en skillnad mellan uppfattningarna till svenska och engelska har också bevisats i Jäntti (2011) som studerade turismstuderandes uppfattningar om svenska och engelska och om inlärning av dessa språk. Härutöver låg intresset på att kartlägga deras uppfattningar om språkkunskapernas betydelse i arbetslivet. Som informanter hade hon 24 turismstuderanden från Mellersta Finland. Hon samlade in material med hjälp av enkäter och självporträtt. Av resultaten att döma kan det påstås att uppfattningar om svenska och engelska är olika. Informanterna ansåg nämligen att svenska språket är nyttigt och det behövs i arbetslivet, men skolundervisningen i svenska intresserar dem inte. Däremot är inställningen till engelska positiv i fråga om dess nytta och skolundervisning. I fråga om språkkunskaperna i arbetslivet anser informanterna att engelska är nyttigast, efter vilket de tog upp svenska och tyska. Vidare anger forskaren att resultaten i denna studie tyder på att informanternas uppfattningar avspeglar de rådande uppfattningarna

om dessa språk i samhället. Hon diskuterar också om svenskans roll som *tvångssvenska* har någon inverkan på förhållandet mellan informanterna och deras uppfattningar. Enligt min mening är detta en väsentlig fråga, men man bör minnas att urvalet i denna studie var ganska litet. Man kan således inte dra alltför långtgående slutsatser på basis av studien. Det är också värt att notera att informanterna i Jänttis (2011) undersökning hade en positiv inställning till svenska språket, men de anser att engelska är nyttigare.

En annan faktor som möjligtvis påverkar motivationen att studera svenska och engelska är studentskrivningarna. Tidigare var studentprovet i svenska obligatoriskt, men det är frivilligt nuförtiden. Provet i engelska är också frivilligt, men enligt Studentexamensnämnden (2015: 1–2) kan man se att engelska är ett mycket populärare ämne i studentskrivningarna än svenska. Till exempel skrev 6829 informanter medellång svenska hösten 2015, medan den motsvarande siffran i lång engelska var 16 247. Därutöver kan man se att antalet gymnasister som deltar i studentprovet i svenska drastiskt har minskat. Våren 2006 deltog 14 851 gymnasister i provet i medellång svenska, medan den motsvarande siffran våren 2015 var 7447. Svenska var också då ett frivilligt ämne i studentskrivningarna. Dock måste jag påpeka att samma tendens föreligger i engelska, men den är inte så märkbar. Våren 2006 deltog 26 327 gymnasister i provet i lång lärokurs i engelska, och den motsvarande siffran våren 2015 var 21 336. Det är således tydligt att antalet gymnasister som deltar i provet i engelska är högre än i svenska. Det kan självklart spekuleras om detta påverkar feedbacken i dessa språk. Å ena sidan kan det antas att lärarna vill stödja gymnasisterna i sina engelskstudier, eftersom nästan alla kommer att delta i studentprovet i engelska. Således är det möjligt att lärarna koncentrerar sig på att ge feedback mer i engelska än i svenska för att hjälpa gymnasisterna att nå en högre kunskapsnivå och sålunda lyckas i studentprovet. Å andra sidan kan det också påstås att svensklärarna vill ge feedback och kanske även särskilt stödjande feedback i svenska för att locka gymnasisterna att studera svenska och även delta i studentprovet. Inställningen till engelska brukar ju vara positivare än inställningen till svenska bland eleverna. Därför är det rimligt att anta att denna skillnad också påverkar feedbacken.

Utifrån dessa synpunkter kan man ställa frågan om vad som är förhållandet mellan feedback och motivation. Enligt Dörnyei (2010: 90–91, 123) kan feedback påverka självuppfattningen och självförtroendet. De är sociala produkter som påverkas av andra människor. Särskilt har en signifikant människa, såsom en lärare, en avgörande roll i att förstärka självsynen. Slutsatsen är att eleverna visar vad de klarar av att göra om läraren visar hur mycket tro hen

har på eleven. Således konstateras i Dörnyei (2010: 86) att det faktiskt föreligger ett förhållande mellan motivation och förtroende. Jonsson och Karlsson (2009) har dragit liknande slutsatser. Därtill anger Brookhart (2008: 1) att lärarens feedback berättar för eleven att någon har läst elevens prestation och funderat på den. Enligt min mening påverkar detta också elevens självförtroende, eftersom läraren har brytt sig om elevens prestation och velat fundera på den och kommentera den. Således har lärarens feedback en väsentlig roll i att stödja eleven.

Förhållandet mellan motivation och feedback har också undersökts. Hamidun, Hashim och Othman (2012) undersökte förhållandet mellan lärarens feedback på texter och motivation. 34 internationella studeranden från Thailand deltog i undersökningen, som genomfördes med hjälp av intervjuer, observationer och analys av portföljer. Av resultaten framgår att feedbacken hade en positiv inverkan på motivationen. Resultaten illustrerar också att studerandenas skrivförmåga förbättrades med hjälp av feedbacken. Liknande fynd har Jonsson och Karlsson (2009) gjort. De utredde hurdan betydelse feedback har ur ett elevperspektiv. De utförde undersökningen genom att intervjua åtta elever. Resultaten visar att feedback har en anknytning till motivationen, men den påverkar elevernas kortare delmål. Angående större mål har feedbacken inte en avgörande inverkan. Tilsa (2012) har också funnit ett positivt förhållande mellan lärarens feedback och motivation. Urvalen i dessa tre undersökningar var tämligen små, vilket betyder att resultaten inte kan generaliseras. Dock har undersökningarna visat en inblick i motivationsforskningen och antytt att feedback också påverkar motivationen.

2.8 Feedback ur lärarens synvinkel

Enligt Hattie och Timperley (2007: 81) har feedback en kraftfull inverkan på inläring. Denna kraftfulla dimension betonas också i Brookhart (2008: 2). Man kan således dra slutsatsen att den har en väsentlig roll i undervisningen. Man kan sålunda ställa frågan om vad det betyder ur lärarens synvinkel. För det första måste feedbacken vara förståelig för att eleven förstår den. Kommentarer borde hjälpa eleven framåt i sin inläring, men beröm hjälper inte alls. Läraren bör också minnas att hen bedömer prestationen, inte eleven. För det andra föreligger i läroplanen rikligt med hänvisningar till att läraren borde vägleda och handleda sina elever. Det betonas ytterligare i läroplanen att eleverna sporras mot

självvärdering och självständigt arbete. Dock har det påvisats i många undersökningar (se t.ex. Seker och Dincer 2014) att lärarna brukar koncentrera sig på grammatiska fel i uppsatser, och innehållet och genren blir sekundära. Det är viktigt att påpeka här att det alltid finns ett syfte till att man skriver en text. Således borde läraren också kommentera själva innehållet i prestationen.

I fråga om skriftlig feedback är klarhet en högst väsentlig dimension. Läraren måste välja sina ord noggrant för att eleven ska förstå. Det är också av vikt att feedbacken inte blir alltför styrande. Därutöver är det väsentligt att påpeka att lärarens kommentarer motiverar eleven att fortsätta med texten. Därför borde läraren uppmärksamma sin feedback. Valet av skriftlig feedback är också en viktig fråga. Numera har elektroniska hjälpmedel blivit tämligen populära i undervisningen, vilka erbjuder flera sätt att ge skriftlig feedback.

Med tanke på muntlig feedback måste läraren bestämma när hen ger den. Om hen har tid, kan feedback ges på lektionen, men det kan också genomföras utanför lektionen om det krävs mer tid. Angående korrektiv feedback finns ett stort antal sätt att korrigera elevens felaktiga yttranden. Det har visats (se t.ex. Truscott 1999) att det inte rekommenderas att läraren korrigerar direkt elevens fel, men denna syn har också kritiserats. Det brukar betonas att om eleven korrigerar sina fel själv, är detta nyttigare i fråga om hens inläring. Att ge korrektiv feedback är dock problematiskt, eftersom läraren måste analysera elevens fel och fundera på vilket sätt som är bäst att utnyttja vid korrektiv feedback.

Brookhart (2008: 97–99, 106–107) diskuterar några aspekter i att ge feedback till olika typer av elever. I fråga om de begåvade kan läraren tro att de inte behöver feedback, men detta är en felaktig uppfattning. Alla behöver feedback. De karaktäristiska dragen för bra feedback, såsom klarhet, precision och ge råd att nå en högre nivå, är avgörande när man ger feedback till de begåvade. Med tanke på elever som bemödar sig i sin inläring rekommenderas kognitiv feedback, det vill säga att eleven anknyter processen med dess resultat. Ett exempel på detta är när läraren konstaterar att eleven läser bättre efter att hen har övat olika lässtrategier. Det finns också några elever som bemödar sig i sin inläring men är samtidigt motsträviga. Till sådana elever kan läraren försöka visa skillnaden mellan elevens föregående och nutida prestation. Att säga något positivt är ytterst viktigt, men man bör inte ljuga.

Utifrån detta kan man konstatera att feedback har en essentiell roll i undervisningen, men att ge bra feedback till sina elever är synnerligen utmanande. Läraren måste ha flera aspekter i

åtanke när hen vägleder sina elever. Därtill anger Brookhart (2008: 112) att det krävs träning för att kunna ge bra feedback. Enligt min mening är det högst viktigt att lärarna tränar detta, eftersom feedback har en direkt anknytning till självförtroendet (se 2.7). Slutsatsen är att feedbackens roll i undervisningen är oerhört avgörande.

2.9 Kritisk analys av feedback

Fastän det föreligger ett positivt förhållande mellan feedback och lärande (se t.ex. Lundahl 2011: 55), kan feedback utredas ur ett kritiskt perspektiv. Jönsson (2011: 213) påpekar att eleverna kan bli osjälvständiga om de hela tiden får feedback av endast läraren. Detta kan undvikas om ”de tvingas att arbeta aktivt med mål och kriterier i förhållande till det de själva (eller kamraterna) presterar.” Enligt Hattie och Timperley (2007: 84) utgör beröm, bestraffning och belöningar inte effektiva sätt att ge feedback. Dessa sätt kan möjligtvis påverka lösningen av enkla uppgifter, men denna effekt försvinner när man gör mer komplexa uppgifter (se t.ex. Lundahl 2011: 56). Lundahl (2011: 128) understryker ytterligare att beskrivande omdömen är av vikt i undervisning om syftet är att få eleven att bearbeta sin text med hjälp av lärarens kommentarer. Feedbacken måste vara utförlig för att främja elevens lärande. Värderande omdömen, såsom *utmärkt* eller *bra*, borde undvikas. Därtill uppger Brookhart (2008: 26) att det inte främjar eleven om läraren endast markerar fel utan att ge rekommendationer om förbättringar. Beröm och kritik på en allmän nivå borde också undvikas. Detta överensstämmer med Burke och Pieterick (2010: 49). De uppger att eleven inte nödvändigtvis förstår vad som är utmärkt eller bra i sin prestation. Däremot har Dörnyei (2010: 123) en motsatt åsikt, eftersom beröm kan öka elevens belåtenhet enligt honom. Det är också möjligt att eleven inte uppmärksammar feedbacken. Tilsa (2012: 27) diskuterar att några informanter i hennes undersökning inte mindes sig ha fått muntlig feedback fastän majoriteten poängterade motsatsen. Feedback är konkretare i skriftlig form, vilket är en möjlig förklaring. Således kan vikten av feedback minska om eleven inte alls uppmärksammar den. Därtill konstaterar Burke och Pieterick (2010: 78) att lärarens feedback kan kännas som kritik snarare än bedömning. Detta kan leda till att eleven blir passiv. Därutöver uppger Kronholm-Cederberg (2009: 300) att eleverna ibland måste vänta flera dagar eller även veckor innan de får feedback på sin prestation. Detta betyder således att skrifthändelsen möjligen har blivit bortglömd och att eleven inte har nytta av feedbacken.

Andersson (2011: 200) rapporterar om en undersökning där det finns en spridning angående nödvändigheten av skriftliga omdömen, eftersom 16 procent av informanterna ansåg att skriftliga omdömen inte är nödvändiga medan 22 procent var av motsatt åsikt. Att alla inte ser feedback som ett nyttigt verktyg kan bero på att några lärare anser att det är problematiskt att ge skriftliga omdömen till elever i behov av särskilt stöd. En annan förklaring kan vara att feedback inte hanteras tillräckligt i lärarutbildningen (se t.ex. Sommers 1982). Härutöver kan feedback variera ytterst mycket mellan lärarna. Bergman-Claeson (2002) fann i sin undersökning att lärarens personlighet och intresseinriktning förklarar skillnaderna i skrivundervisning, vilket har en direkt anknytning till skriftlig feedback. Det kan sålunda hävdas att samma text kan erhålla olika kommentarer mellan två eller flera lärare. Då är det utmanande för eleven att välja vem hen borde tro på. Detta ligger i linje med Burke och Pieterick (2010: 76) som anger att feedback kan variera mellan lärarna. Eleverna blir således förvirrade när lärarnas feedback är i strid med varandra. De anger också att eleverna vill ha konsekvent feedback, men det finns ibland inkonsekvenser. Till exempel kan läraren skriva ytterst positiva kommentarer men ändå ge ett dåligt betyg. Därtill brukar många lärare koncentrera sig enbart på felen, vilket Hofvendahl (2010, refererad i Lundahl 2011: 58) kallar *rödpenntalitet*. Detta är typiskt i skolvärlden, men den överensstämmer inte med vad man har funnit om hur feedback främjar inläring. Därtill har man funnit att skriftlig feedback kan vara vag och auktoritär (se t.ex. Sommers 1982 och Connors & Lunsford 1993).

2.10 Tidigare forskning

2.10.1 Presentation av tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att presentera tidigare forskning om skriftlig respektive muntlig feedback och hur eleverna uppfattar feedback. Det måste dock poängteras att feedback är ett stort forskningsfält, och mitt syfte är inte att ge en fullständigt heltäckande bild av det. Jag försöker snarare erbjuda infallsvinklar utifrån vilka man kan närma sig detta tema.

Seker och Dincer (2014) undersökte studerandes uppfattningar om feedback på en skrivkurs på ett turkiskt universitet. Som informanter hade de 457 studerande. Angående resultaten påpekar de att studerandena mest fick feedback på både innehåll och grammatik, fast feedback på det sistnämnda var vanligare. Studerandena var också nöjda med den feedback

som de gavs. Därtill låg intresset i undersökningen på att utreda vilket sätt som är bäst att ge feedback på angående ens egen inläring. Enligt informanterna är feedback på grammatik och ordförråd nyttigast. En annan undersökning på universitetsnivån utfördes på Flinders University. Taylor och Burke da Silva (2014) undersökte hurdan feedback som gavs där. Undersökningen genomfördes genom att analysera 725 enkätsvar. Olika akademiska discipliner deltog i undersökningen. Av resultaten framgår att handskrivna kommentarer var det vanligaste sättet att ge feedback. Emellertid angav många informanter att de föredrar individuell skriftlig eller muntlig feedback framför en lista av karakteristiska drag som är väsentliga i en viss genre. Det är naturligtvis lättare för läraren att använda en lista än ge individuell feedback till alla, men informanterna ser det som onyttigare. Därtill visar resultaten att alla inte är nöjda med feedbacken som de får.

Sommers (1982) studerade hur läraren kommenterar skriftliga prestationer. Som informanter hade hon 35 lärare på New Yorks universitet och Oklahoma universitet. Angående resultaten uppger hon att eleven gör förändringar som läraren vill i stället för att eleven själv bestämmer vad som behöver ändras. Det påpekas också att lärarens kommentarer är ytterst generella och vaga. Kommentarer har ingen anknytning till de karakteristiska drag som är väsentliga i en viss genre. Av resultaten framgår också att skriftlig respons inte hade hanterats i lärarutbildningen. Fastän denna undersökning härstammar från 1980-talet, anser jag att situationen inte har förändrats mycket. Jag genomförde ämnesstudier i lärarutbildningen förra läsåret, men detta tema togs upp synnerligen ytligt. Man kan bara spekulera om varför det inte har förändrats.

Tonvikten i Hamidovics och Johanssons (2013) undersökning lades på att utreda hur svensklärare ger skriftlig feedback på sina elevers uppsatser. Intresset låg också på att studera hur eleverna mottar lärarens feedback. Som material hade de fyra svensklärare som intervjuades. Därefter intervjuades fyra av lärarrespondenters elever. Beträffande resultaten anges att lärarna använder matriser och slutkommentarer. Matriser rymmer olika bedömningskategorier, såsom innehåll och stil, och olika nivåer. Då får eleven veta på vilken nivå hen befinner sig och vad hen måste utveckla för att nå en högre nivå. Därtill kommenterar några lärare även direkt i texten. Det poängteras ytterligare att lärare brukar fokusera på hur eleven har följt instruktionerna. Innehållet är också av vikt, men språkfel och grammatiska fel är inte i fokus. Informanterna betonade också att man måste vara försiktig om eleven har någon form av språkstörning. Då kan det påverka elevens inlärningsprocess

negativt om läraren fokuserar på stavfel. Fokus kan också vara på styckeindelning, eller på ordval. Det finns variation mellan lärarna. Angående elevernas uppfattningar om skriftlig feedback konstateras att eleverna uppskattar lärarens feedback. En stor mängd informanter anser dock att kommentarer mitt i texten förstör texten. Om det finns många kommentarer i texten, anser några elever att det är störande. Beträffande språkfel konstaterades att läraren inte behöver markera små fel, utan feedback på innehållet och handlingen utvärderas. En stor mängd informanter anser också att matrisen är svår att förstå. Muntlig feedback på skriftliga prestationer framkom också i informanternas svar. Enligt min mening måste man notera att urvalet i denna undersökning var ytterst litet. Man får således endast en inblick i situationen, men man kan inte generalisera resultaten.

Connors och Lunsford (1993) utredde hur lärarna kommenterar elevernas texter på en allmän nivå, det vill säga bland annat retorik och struktur. Den formella aspekten, till exempel grammatik och rättstavning, exkluderades från undersökningen. Som material hade de 3000 skriftliga prestationer som lärarna hade kommenterat. Av resultaten framgår att beröm och positiv bedömning visade sig vara ovanlig (9 %), medan endast negativa kommentarer var vanligare (23 %). Att börja med positiva kommentarer och sluta med förbättringsförslag var tämligen vanligt (42 %). Angående längden på feedbacken fanns mycket spridning. Genomsnittet för feedbacken var 31 ord. Ytterst korta kommentarer, det vill säga färre än tio ord, var vanligare än längre kommentarer. Beträffande vad lärarna kommenterar förelåg det två primära grupper, stödjande detaljer och textens organisation. Detta var överraskande enligt forskarna, eftersom såväl textböckerna och lärarna betonar vikten av syfte och läsare när man skriver, men synnerligen få lärare beaktar dem i kommentarerna.

Syftet med Kronholm-Cederbergs (2009) doktorsavhandling var att undersöka hur gymnasisternas uppsatser i modersmål kommenterades. Som material hade hon åtta skriftliga uppsatser vilka läraren hade kommenterat, skribenternas intervjuer och deras portfoliomaterial. Undersökningen genomfördes på ett finlandssvenskt gymnasium. Av resultaten framgår att lärarnas feedback koncentrerar sig på brister i uppsatser, inte på förtjänster. Därtill brukar innehållet i feedbacken vara förknippat med ortografiska, lexikaliska och syntaktiska aspekter, och strukturen, innehållet och genren blir sekundär i feedbacken. Det konstateras ytterligare att läraren ger feedback på färdiga texter. Bevis på processkrivning föreligger således inte. Det hävdas också att interaktionen mellan eleven och läraren blir sekundära i fråga om hur lärarna brukar ge feedback i skolan. Även om

Kronholm-Cederberg undersökte modersmålet i denna undersökning, anser jag att likadana punkter också har tagits upp i de andra undersökningar som jag har beskrivit i fråga om skriftlig feedback i främmande språk.

Zhang et al. (2010) undersökte lärares och elevers åsikter om muntlig feedback och vad man behöver rätta. Enligt dem finns skillnader mellan deras syn. Majoriteten av eleverna vill att läraren rättar alla fel som de muntligt har producerat. Däremot har majoriteten av lärarna en motsatt åsikt. De anser att eleverna blir frustrerade om läraren korrigerar för mycket. Därmed kan man påpeka att elever behöver mer korrektiv feedback än lärare tror. Angående vad som behöver korrigeras poängteras att rätta lexikala fel är viktigast enligt eleverna, grammatiska fel sedan och fonologiska fel sist. Däremot konstaterar lärarna att de ger mest feedback på lexikala fel och sedan grammatiska och fonologiska fel. Dessutom låg intresset i denna undersökning på att utreda när fel bör korrigeras. Elever vill att fonologiska fel omedelbart korrigeras, medan grammatiska och lexikala fel kan korrigeras senare. Lärare anser att såväl fonologiska som grammatiska fel inte behöver korrigeras omedelbart. Både lärarna och eleverna anser att det är nyttigast om läraren korrigerar felen, inte eleven själv eller en kurskamrat. Skillnaderna mellan lärarnas och elevernas åsikter är inte ett överraskande resultat, eftersom Lyster et al. (2013) i sin undersökning fann att eleverna vill ha mer korrektiv feedback än deras lärare ville ge den. Detta har jag också märkt som lärare. Enligt min mening bör man dock förhålla sig kritiskt till Zhangs et al. (2010) undersökning, eftersom de varken anger var de utförde undersökningen eller vad antalet informanter var.

Surakka (2007) undersökte korrektiv feedback på lågstadienivån. Hennes undersökning består av 48 lektioner med engelska som främmande språk. Resultaten illustrerar att *recasts*, det vill säga att läraren upprepar den rätta formen, var det vanligaste sättet att ge korrektiv feedback. Dock framkom det i undersökningen att det inte ledde till att eleven själv använde den rätta formen senare. Detta överensstämmer med Taipale (2012). Hon undersökte också hur lärarens korrekta feedback påverkar elevens språkbruk. Av resultaten framgår att lärarna brukar omformulera elevernas felaktiga yttranden. De typer av feedback som inte direkt ger det rätta svaret befanns nyttigast i fråga om elevens förmåga att rätta sig själv. Om läraren bara gav det rätta svaret, ledde det inte till att eleven själv använde den rätta formen. Detta har också motbevisats (se t.ex. Mifka Profozic 2013). Hon visar att både skickliga och mindre skickliga elever drar nytta av *recasts*.

Korrektiv feedback var också fokus i Lyster och Rantas (1997) undersökning. De tog reda på förhållandet mellan korrektiv feedback och elevens *uptake* i franska immersionklassrum. Av resultaten framgår att lärarna mest använder *recasts*, men endast 31 % ledde till *uptake*. *Elicitation*, *metalinguistic feedback*, *clarification requests* och *repetition* visade sig vara nyttigast angående elevens egna korrigeringar. Det påpekas också att eleverna blir mer aktiva om läraren signalerar att det finns en otydlighet, men hen ger inte det rätta svaret. Angående korrektiv feedback konstateras också att läraren gav korrektiv feedback i 62 % av fallen där eleven sade ett felaktigt yttrande. Därtill poängteras att om eleven endast repeterar vad läraren har sagt, betyder det naturligtvis inte att hen har förstått feedbacken.

Intresset i Mahdis och Saadanys (2013) undersökning låg på hur lärarna ger muntlig feedback till sina elever, hur lärarna och eleverna upplever muntlig feedback och i vilken utsträckning eleverna uppmärksammar den feedback som de får. Undersökningen genomfördes på ett högstadium genom att observera, intervjua och fylla i enkäten. Dock vill jag påpeka att antalet informanter inte kommer fram tydligt. Av resultaten framgår att beröm var det vanligaste sättet att ge feedback. Angående korrektiv feedback var *elicitation*s det mest allmänna sättet att ge den. Därtill poängteras lärarinformanterna att muntlig feedback är viktigt med tanke på elevernas självkänsla. En av lärarna konstaterade dock att muntlig feedback kan vara oklar, och korrektiv feedback kan leda till att eleverna inte vågar prata. Eleverna uppgav att de mest vill få *recasts* som feedback, och de ser *elicitation*s som förvirrande.

Tilsa (2012) studerade feedbackens roll i undervisning i svenska på två gymnasier i Birkaland. Undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät, som 47 gymnasister besvarade. Därtill intervjuade hon två lärare. Intresset låg på att undersöka hurdan feedback gymnasisterna får, hurdan bra feedbacken är enligt dem och om de får tillräckligt med feedback. Därtill ville hon undersöka om feedback påverkar motivationen att studera svenska. Av resultaten framgår att en stor mängd informanter konstaterade att de får både muntlig och skriftlig feedback. Det fanns dock några informanter som inte ansåg sig ha fått muntlig feedback. Angående hurdan feedback de vill få framkom att majoriteten vill ha såväl positiv som konstruktiv feedback. De skulle också föredra att få feedback under kursen gång, inte bara i slutet. Angående mängden av feedback konstateras: ”Majoriteten ansåg sig ha fått [sic!] tillräckligt med både skriftlig och muntlig återkoppling, men en stor del ansåg dock att de inte får tillräckligt med återkoppling.” Ur min synvinkel finns en inkonsekvens i

meningen. Figur 3 i Resultatdelen illustrerar att majoriteten av informanterna håller delvis med påståendena ”Jag får tillräckligt med skriftlig återkoppling” och ”Jag får tillräckligt med muntlig återkoppling”. Sålunda kan det hävdas att majoriteten inte fick tillräckligt med både skriftlig och muntlig feedback, eftersom majoriteten bara höll delvis med. Rörande förhållandet mellan feedback och motivation kan konstateras att majoriteten av informanterna anser att förhållandet är positivt. Dock måste jag påpeka att en tredjedel inte visste om feedbacken påverkar motivationen. Enligt lärarna påverkar feedbacken också elevernas motivation. Dock anser de att de inte hinner ge tillräckligt med feedback.

Fokus i Walkers (2009) undersökning låg på hur eleverna uppfattar lärarens feedback och hur användbar den är. Hon analyserade över 3000 skriftliga prestationer och intervjuade 43 studeranden. Att döma av resultaten kan påpekas att eleverna uppskattar den feedback som de får. Eleverna ansåg att ju mer det föreligger förklaringar i feedbacken, desto nyttigare är den. Enligt informanterna främjar kommentarer utvecklingen av kunskaper elevens inläring bäst. Dock framhävs att en stor mängd av lärarens feedback inte kan utnyttjas av eleverna. Av resultaten framgår också att feedback mest riktas mot innehållet och motivationsfaktorn. Utveckling av kunskaper utgjorde den tredje vanligaste gruppen. Det poängteras också att en ytterst stor del av kommentarerna var korrigeringar men bara en synnerligen liten del innehöll förklaringar. Många informanter tog också upp att de inte alltid förstår lärarens feedback, vilket leder till att de blir förvirrade. Detta överensstämmer med Burke och Pieterick (2010: 74) som understryker att många undersökningar har bevisat att elever inte är nöjda med feedbacken.

Jokilehto (2014) undersökte gymnasisternas inställning till engelska som lingua franca och dess undervisning. Undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät, som rymde både slutna och öppna frågor. Antalet informanter var 90 gymnasister från tre gymnasier. Av resultaten framgår att många gymnasister strävar efter en infödd talares kompetens. Deras inställning till användningen av språket och strukturer var lite motstridig. Å ena sidan betonar de kommunikationen och anser att det är viktigt att båda personerna i diskussionen förstår varandra trots att det föreligger fel. Å andra sidan ogillar de felen i grammatik och anser att meningar som innehåller felaktiga strukturer är dålig engelska. I fråga om strävan efter språkriktigheten har Penttinen (2005) gjort liknande fynd. Syftet med hans doktorsavhandling var att studera grammatikundervisningen i tyska på gymnasienivå. Som material hade han 194 skriftliga prestationer och en enkät som besvarades av 43 tysklärare och 435 gymnasister

som studerar tyska. Av resultaten framgår att grammatikregler inlärs mekaniskt utan att eleverna verkligen förstår hur språket fungerar. Målet är språkriktighet och behärskning av enstaka grammatikregler. Därtill förutsätter eleverna att läraren anger vad som är korrekt och vad som inte är korrekt. På basis av mina erfarenheter som lärare är jag av samma åsikt. Eleverna brukar ställa frågor om vad som är korrekt och de strävar efter språkriktighet i såväl muntliga som skriftliga prestationer. Detta förekommer på alla nivåer i skolan.

2.10.2 Sammanfattning av tidigare forskning

Som jag redan konstaterade, är mitt syfte inte att presentera all forskning som har gjorts kring feedback i skolvärlden. Således kan jag inte dra alltför långtgående slutsatser på basis av de undersökningar som jag har beskrivit. Dock kan några gemensamma drag i dem påpekas. För det första verkar förhållandet mellan feedbacken och dess nytta vara otydligt. Fast det har visats att elever drar nytta av feedback och uppskattar den, så kan de inte alltid förstå vad läraren har velat få fram. För det andra ligger fokus i skriftlig feedback oftast på grammatik, och alla lärare kommenterar inte till exempel hur eleven har uttryckt sig. Angående muntlig feedback föreligger motstridig information om nyttan av *recasts*. Som det har redan poängterats, är det nyttigare för elever om de behöver rätta sina egna fel (se 2.5.2), vilket inte förekommer om korrektiv feedback utgörs i form av *recasts*. Ändå är forskarna inte eniga om dess nytta. I fråga om motivation och självförtroende verkar feedback ha en avgörande roll. Att döma av tidigare forskning kan det hävdas att det fortfarande föreligger mycket att forska om i fråga om feedback.

3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogör jag för mål, material och metod i föreliggande studie. Först presenterar jag syftet och mina forskningsfrågor. Dessutom beskriver jag hur material jag har i min studie. Till sist redogör jag för de metoder som jag har valt och för forskningsetik samt beskriver undersökningens genomförande.

3.1 Mål

Syftet med föreliggande studie är att undersöka skriftlig och muntlig feedback på gymnasienivå. Fokus ligger på att utreda hur gymnasisterna vill få skriftlig respektive muntlig feedback i svenska och engelska. Därtill ligger intresset på att kartlägga hur lärarna ger feedback i dessa språk och om det föreligger skillnader mellan språken i fråga om hur feedback ges.

Man kan inte generalisera dessa resultat, eftersom svaren kommer från ett begränsat antal gymnasister vid ett gymnasium. Denna undersökning är dock av allmänt intresse för såväl blivande som nuvarande lärare i svenska och engelska. Lärarna kan få nya perspektiv och förslag på hur de kan ge feedback till sina elever. Trots det kan man inte dra alltför långtgående slutsatser på basis av denna studie.

Sammanfattningsvis är mina forskningsfrågor följande:

- 1) På vilket sätt vill gymnasisterna få skriftlig respektive muntlig feedback?
- 2) Ger lärarna i svenska och engelska på gymnasienivå skriftlig respektive muntlig feedback till gymnasisterna? I så fall, hur gör lärarna det?
- 3) Finns det skillnader mellan språken i fråga om hur lärarna ger feedback? I så fall, hurdana?

3.2 Material

I föreliggande studie använder jag såväl enkät som observation för att studera mitt tema. Jag kunde också ha intervjuat, men Hirsjärvi, Remes och Sajavaara (2009: 206) anger att den som intervjuas kan betrakta intervjun som hotande eller skrämmande. Informanten brukar också ge svar som hen tror att intervjuaren vill få. Bell (2014: 158) tillägger att intervju är en oerhört subjektiv forskningsmetod. Det är också tidskrävande, och inom ramen för denna undersökning skulle jag inte ha haft tid att intervjua många informanter. Således valde jag inte intervju.

Enkätsvaren kommer från två klasser och två lärare på ett gymnasium i Västra Finland. Som informanter har jag en klass och en lärare i svenska respektive en klass och en lärare i engelska. Därtill observerar jag tre lektioner i svenska och i engelska. Således kommer jag att observera sex lektioner sammanlagt. Jag valde gymnasieelever i årskurserna två och tre för att få fylliga kommentarer. De har redan deltagit i många kurser på gymnasiet, varför det är befogat att anta att de har erfarenhet av svensk- och engelskundervisning på gymnasiet. Sålunda innebär det sannolikt att de faktiskt kan besvara frågorna i enkäten och ta upp sina synpunkter.

Jag bestämde mig för att skriva enkäterna på finska för att säkerställa att alla förstår frågorna. Det är rimligt att anta att såväl gymnasisternas som lärarnas svar blir mångsidigare och fylligare om de får svara på finska. Därutöver tror jag att de skulle ha koncentrerat sig på språket och ordvalen om de hade svarat på svenska respektive på engelska. Syftet med denna studie är att undersöka skriftlig och muntlig feedback på gymnasienivå. Avsikten är således inte att undersöka informanternas förmåga att kommunicera på ett främmande språk. Därför tror jag att det är ändamålsenligt att informanterna får skriva på finska. Då kan de redovisa de synpunkter som de vill ta upp (jfr liknande resonemang i Mäkipää 2014).

3.3 Metod

3.3.1 Enkäter som undersökningsmetod

Enligt Alanen (2011: 146) är enkäten ett mångsidigt arbetsredskap som kan utnyttjas såväl i kvantitativa som kvalitativa undersökningar. Informationen som samlas in med hjälp av enkäter utgör materialet i undersökningen. Därtill tillägger Alanen (2011: 150–151) att

frågorna i enkäten är antingen öppna eller slutna. Angående slutna frågor ger man alternativ av vilka informanten väljer sitt svar. Om frågorna däremot är öppna, kan informanten formulera fritt sitt svar. Fördelen med öppna frågorna är att informanten kan lyfta fram sin egen röst. Detta ligger i linje med Hirsjärvi et al. (2009: 201). De tillägger dock att nackdelen med öppna frågor är att de genererar information som kan vara synnerligen omfattande, vilket innebär att det är utmanande att analysera den. Alanen (ibid.) konstaterar också att man kan utnyttja Likert-skala. Informanten får ett påstående, och hen måste ringa in numret som motsvarar hens åsikt. Det framhävs dock att den mellersta punkten i skalan inte motsvarar *vet ej*. Trost (2012: 16) betonar ytterligare att man noggrant måste veta syftet innan man kan börja planera enkäten.

Alanen (2011: 160) konstaterar att det också föreligger nackdelar med enkäter. Till exempel kan de styra både forskaren och informanten på förhand. Det är också möjligt att informanten ljugar i sina svar eller tolkar frågorna på sitt eget sätt. Informanten kan även låta bli att svara på frågorna eller returnera formuläret. Hirsjärvi et al. (2009: 195) anger i sin tur att man inte kan veta vad informanterna vet om området som undersöks. Man kan inte heller veta hur informanterna har förhållit sig till undersökningen, det vill säga att om de har besvarat noggrant och ärligt. Rörande fördelarna med enkäter uppger Alanen (ibid.) att de är effektiva, eftersom man kan samla in ett omfattande resultat utan att lägga ner för mycket möda. Härutöver kan man utnyttja samma enkät i andra situationer. Hirsjärvi et al. (ibid.) tillägger också att antalet informanter kan vara ytterst stort.

Bell (2014: 146–147) understryker att layouten och utformningen i enkäten måste vara genomarbetade. Om det finns stavfel eller grammatiska fel, kan informanten tro att forskaren har varit slarvig, vilket kan leda till att hen tappar motivationen att fylla i enkäten. Det föreligger också några råd som forskaren borde hålla i åtanke, till exempel instruktionerna bör vara tydliga. Därtill måste det finnas utrymme mellan frågorna, vilket underlättar för både informanterna när de följer frågorna och för forskaren när hen analyserar svaren. Det är också väsentligt att inga namn finns på enkäten med tanke på informanternas anonymitet. Det föreligger ytterligare många detaljer som man måste beakta i planeringen av enkäten. Till exempel betonar Trost (2012: 79–81) att en fråga inte kan rymma flera frågor. Man borde också sträva efter att använda vanligt och förståeligt språk. Enligt Trost (2012: 84) borde långa frågeformuleringar också undvikas, eftersom man glömmer lätt vad som stod i början

av frågan. Därtill betonar Kananen (2008: 15) att frågorna i enkäten bör vara outhärliga med tanke på forskningsproblemet. Onödiga frågor borde således utelämnas.

Mäntylä, Toomar och Reukauf (2013: 37) rekommenderar att forskaren gör en pilotundersökning innan den verkliga undersökningen. Detta ligger i linje med Bell (2014: 149) som anser att det föreligger många fördelar med en pilotundersökning. Till exempel får forskaren veta hur mycket tid det tar att besvara frågorna. Därtill ligger fokus i pilotundersökningen på att utreda om instruktionerna är överskådliga och om det finns flertydiga frågor.

3.3.2 Observation

Etnografi är en kvalitativ undersökningsmetod där tonvikten läggs på kulturen (se t.ex Byrne 2001: 82). Målet i etnografisk forskning är att beskriva normer och aspekter i en viss kulturgrupp för att belysa forskningsproblemet. Nader (2011: 211) konstaterar i sin tur att man ibland påstår att etnografi är en beskrivning snarare än en teori. Dock argumenterar hon (ibid.) att teori betyder: "the analysis of a set of facts in their relation to one another, or the general or abstract principles of any body of facts." Följaktligen kan det anses att etnografi är en teori av beskrivning. Därtill menar Byrne (ibid.) att forskaren måste ut på fältet för att observera. Observation i sin tur syftar till en metod som hjälper forskaren att förstå en komplex situation (Pripp och Öhlander 2011: 114–115). Observation möjliggör att erhålla information om något som forskningsobjektet självt kan ha svårt att sätta ord på. Hirsjärvi et al. (2009: 212) anger i sin tur att syftet med observation är att få information om människor förfar som de säger. Pripp och Öhlander (2011: 128–129) beskriver tre arbetssätt som kan utnyttjas vid observation. Det första sättet är *öppen observation* där intresset ligger på att försöka observera allt som pågår i en viss situation. Det andra sättet är *fokuserad observation* där observatören har en viss aspekt som hen koncentrerar sig på. Det tredje sättet, *bedömning/utvärdering av material och arbetets fortskridande*, innebär att forskaren försöker ta ett steg tillbaka från undersökningsobjektet och utvärdera den empiri som hen redan har fått, vilket möjliggör att forskaren får veta om hen måste formulera nya forskningsfrågor och hur hen borde fortsätta med undersökningen.

Graden av deltagande är ett väsentligt val forskaren måste göra. Observatören kan antingen undvika att interagera med informanterna eller ta kontakt med dem. Det är också möjligt att

ändra graden av deltagande inom ramen för samma undersökning. Penna och anteckningsblock fungerar som primära medel för forskaren vid observation, och man kan också filma. Blommaert och Jie (2010: 66–67) betonar vidare att de anteckningar som forskaren gör vid observation är subjektiva, eftersom de representerar verkligheten som forskaren själv har sett, upplevt och förstått. Författarna poängterar också att man inte kan undvika subjektivitet. Man kan ändå få objektiva drag i analysen genom att skilja mellan olika grader av subjektivitet. Med andra ord bör forskaren skilja mellan informationen som vem som helst kunde ha observerat och informationen som forskaren själv har upplevt. Därtill påpekar Pripp och Öhlander (2011: 136–137) att det finns regler om vad man bör koncentrera sig på vid observation. Reglerna varierar lite inom forskningsfältet, men man kan ta fasta på till exempel den fysiska miljön och hur människor rör sig samt om det finns en viss jargong.

Fördelen med observationen är enligt Hirsjärvi et al. (2009: 213–214) att man genast får omedelbar och direkt information på individens och gruppens beteende och aktion. Med hjälp av observationen kan man också studera i en naturlig omgivning. Rörande nackdelarna diskuterar författarna (ibid.) att observatören kan störa situationen och även ändra den. Det är också möjligt att observatören binder sig emotionellt till gruppen eller situationen som hen undersöker, och då blir objektivitet begränsad. Att observera är också tidskrävande. Därtill anger Bell (2014: 188) att ensamma observatörer kan beskyllas för feltolkningar.

3.3.3 Analysmetod

Syftet med kvalitativ undersökning är att förstå ett visst fenomen (se t.ex. Kananen 2008: 10–11). Tonvikten i kvantitativ forskning i sin tur läggs på att räkna mängder. Detta ligger i linje med Mäntylä et al. (2013: 39) som konstaterar att materialet analyseras med siffror i en kvantitativ undersökning. Om syftet är att beskriva och förstå ett fenomen, stöder man sig på den kvalitativa forskningstraditionen i sin undersökning. En av principerna i kvantitativ undersökning är också att man strävar efter att generalisera resultaten (se t.ex. Kananen 2008: 13). Avsikten i kvalitativ undersökning är motsatt, eftersom man inte försöker generalisera resultaten utan undersöka ett fenomen i en mindre kontext (se t.ex. Mäntylä et al. ibid.). Härutöver vill jag påpeka att min studie är en fallstudie. Hirsjärvi et al. (2009: 134) konstaterar att fallstudier ger detaljerad och intensiv information om enstaka händelser. Bell (2014: 20–21) konstaterar ytterligare att fördelen med fallstudierna är att man kan undersöka

ett visst fenomen på en djupare nivå. Angående nackdelarna konstateras dock att man inte kan generalisera resultaten. Det finns också personer som inte värderar ett studium av enstaka händelser. I föreliggande studie kommer det att finnas både kvantitativa och kvalitativa drag, vilket syns i form av tabeller och direkta citat som ska belysa resultaten. Jag anser att dessa två metoder kompletterar varandra, eftersom de anger information ur olika perspektiv. Sålunda innehåller föreliggande studie såväl kvantitativa (tabeller) och kvalitativa (öppna frågor) drag.

3.3.4 Forskningsetik

En väsentlig del av forskning är etik. För det första påminner Kalaja, Alanen och Dufva (2011: 22–23) om att man alltid måste ha hänvisningar till källorna. Med andra ord får man inte plagiera vad andra redan har undersökt. Plagiering diskuteras också i Hirsjärvi et al. (2009: 122). De framhäver att plagiering alltid ska fördömas. För det andra bör man samla in tillståndsblanketter från deltagarna. Om de är minderåriga, fyller deras vårdnadshavare i blanketten. För det tredje är anonymitet viktig särskilt i kvalitativa undersökningar. Man kan använda pseudonymer och ta bort anvisningar om orten där undersökningen har genomförts. Detta ligger i linje med Mäntylä et al. (2013: 36) som anger att orten oftast inte är av vikt. Dock kan orten vara en avgörande information om man forskar i geografi, sociologi eller även dialektologi.

Hirsjärvi et al. (2009: 26) betonar att man inte kan generalisera resultaten utan tillräckligt med bevis. Man kan inte heller putsa resultaten. I fråga om rapporten bör den inte vara vilseledande eller bristfällig. Det måste också klargöras noggrant vilka metoder forskaren har använt. I fråga om själva undersökningen konstaterar författarna (2009: 25) att deltagarna bör vara medvetna om vad som ska hända i undersökningen, och de måste förstå informationen. Det betonas ytterligare att deltagande är frivilligt. Man kan inte tvinga någon att delta i en undersökning. Det finns dock några problematiska aspekter. Exempelvis kan det diskuteras om det påverkar resultaten att deltagarna får en belöning efter undersökningen. Därtill påpekar Mäntylä et al. (2013: 37) att forskningstemat ibland måste få tillåtelse från en etisk kommitté. Till exempel är detta väsentligt i psykologiska och sociologiska undersökningar om deltagarna visas ytterst kraftfull stimuli.

I föreliggande studie har jag tagit hänsyn till forskningsetik. Till exempel har jag endast

numrerat citaten i studien. Jag har inte skrivit information om skribenten. Jag har inte heller angett orten där jag utförde undersökningen, eftersom det inte är av vikt i denna avhandling. Således behåller informanterna sin anonymitet. Rörande källorna har jag hänvisat till dem noggrant för att läsaren vet varifrån informationen kommer. Som bilaga (se Bilaga 1) finns ytterligare tillståndsblanketten som jag distribuerade.

3.3.5 Undersökningens genomförande

Jag kontaktade gymnasiet i början av september och frågade om de skulle vara intresserade av att delta i min undersökning. De svarade jakande och ville delta. Jag vill också tillägga att jag inte avslöjade vad jag skulle utreda. Det är befogat att anta att lärarna skulle ha ändrat sina undervisningssätt om de hade fått veta syftet i undersökningen. Jag gav som information att jag utreder vad lärarna gör på lektionerna och att jag ska jämföra ett visst fenomen mellan svenska och engelska.

I mitten av november genomförde jag en pilotundersökning på universitetet. Medlemmarna på magisterseminariet och tre universitetslärare deltog i den, och de gav bra tips på hur jag kan förbättra och förtydliga enkäten. Jag preciserade några frågor, och två frågor togs bort från enkäten till gymnasisterna. I början av december återkom jag till gymnasiet och distribuerade tillståndsblanketterna till de gymnasister som ännu var minderåriga. Följande vecka genomförde jag observationerna. När alla observationerna hade utförts, fyllde informanterna i enkäten följande skoldag. Först förklarade jag noggrant vad gymnasisterna skulle göra och vad jag menade med begreppet *feedback*. När de besvarade frågorna, var jag närvarande i klassrummet för att säkerställa att det inte fortfarande fanns otydligheter i dem. Några informanter ställde frågor, som jag besvarade. Lärarna besvarade frågorna samtidigt.

Bell (2014: 226) rekommenderar att man skriver ut svaren separat när man analyserar öppna frågor. På så sätt får man en helhetsbild av svaren. När jag analyserade svaren, gjorde jag exakt så. På detta sätt var det tämligen lätt att hitta teman som återkom i materialet. Härutöver betonar Mäntylä et al. (2013: 44) att det bör beskrivas hurdana teman forskaren hittade i materialet, och eventuella problem bör också nämnas. I fråga om teman var det inte problematiskt att hitta de teman som återkom, vilka var till exempel feedback på tu man hand, språkriktighet, korrigerande av fel, motivation, inspiration och feedback på prov, uppsatser och portföljer. Det förelåg naturligtvis några individuella skillnader mellan

informerarna i svenska och i engelska. Ibland fanns dock några svar som kunde tillhöra två olika grupper. Jag löste problemen genom att noggrannare definiera grupperna och var gränsen går mellan dem. Sedan läste jag de problematiska svaren en gång. På så sätt lyckades jag placera dem i rätta grupper. När analysen var färdig, valde jag ut exemplifierande citat ur svaren för att belysa mina resultat.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten i föreliggande studie. Först (4.1) redogör jag för observationerna. Därefter (4.2) presenterar jag hur informanterna besvarade frågorna i enkäten. Jag vill också påpeka att jag själv har översatt alla direkta citat.

4.1 Beskrivning av lektionerna

I detta avsnitt kommer jag att beskriva innehållet på lektionerna i svenska och i engelska. Jag presenterar hur lektionerna framskred och hur jag observerade att lärarna gav feedback till gymnasisterna. Varje lektion tog 75 minuter.

4.1.1 Observationerna i svenska

4.1.1.1 Den första lektionen

Den första lektionen i svenska började genom att jag förklarade skälet till min närvaro och vad jag kommer att göra på lektionerna. Jag klargjorde att syftet med observationerna är att utreda läraren, inte gymnasisterna. Jag sade också att de kommer att fylla i enkäten efter observationerna. Efter dessa förklaringar började gymnasisterna göra en självständig uppgift, eftersom deras svensklärare också undervisar på ett högstadium. Således arbetar gymnasisterna självständigt i 25 minuter varje måndag. Uppgiften var att stryka under vissa uttryck i en text. När läraren kom, hälsade hon på alla och frågade om de hade förstått texten. Sedan lyssnade de på texten, efter vilket de kollade läxan. Varje punkt i uppgiften kollades enskilt, och läraren gav individuell feedback på gymnasisternas svar. Nedan finns de uttryck som läraren sade:

- (1) "Fint!" (Läraren sade detta tio gånger.)
- (2) "Vad fint!" (Läraren sade detta två gånger.)
- (3) "Vad bra att du inte har s i slutet!" (Läraren sade detta en gång.)
- (4) "Mycket fint!" (Läraren sade detta en gång.)
- (5) "Oikein hyvää viittaamista!" (*Ni räcker upp handen flitigt!*) (Läraren sade detta en gång.)

(6) ”Hyvä [nimi]!” (*Bra [namn]!*) (Läraren sade detta en gång.)

Ett exempel på korrektiv feedback förekom också, vilket jag åskådliggör med följande citat. Exemplet representerar *metalinguistic feedback*.

(7) ”Mikä oli kysymyslauseen sanajärjestys?” (*Vad var ordföljden i en frågesats?*)

Efter att ha kollat uppgiften arbetade gymnasisterna parvis och besvarade frågorna i uppgiften. Efter detta kollade de en annan övning som också var en hemuppgift. De ovannämnda sätten att ge individuell feedback förekom också då. Resten av lektionen bestod av att göra en mindmap om vänskap som var temat i texten. Gymnasisterna kunde göra mindmappen skriftligt eller elektroniskt. Läraren gick runt i klassrummet och hjälpte gymnasisterna. Hon kommenterade några prestationer genom att säga:

(8) ”Vautsi”! (*Wow!*)

(9) ”Oi miten ihana!” (*Vad härlig!*)

Ett exempel på korrektiv feedback förekom när gymnasisterna gjorde mindmappen, vilket syns i följande citat. Exemplet presenterar *recast*.

(10) ”Laita *r* loppuun, tröstar” (*Lägg *r* i slutet, tröstar*)

I slutet av lektionen gav hon läxan till följande gång.

4.1.1.2 Den andra lektionen

Den andra lektionen i svenska började genom att kolla läxan. Läraren bad gymnasisterna göra mindmappar, vilka hon kommenterade med beröm på följande sätt:

(11) ”Ne oli mahtavan näkösiä!” (*De såg fantastiska ut!*)

(12) ”Tosi hienoja!” (*Väldigt fina!*)

Som läxa hade gymnasisterna översättningsmeningar, och läraren gick runt i klassrummet för att kontrollera vem som hade gjort läxan, men majoriteten hade inte gjort den. Varje punkt i

övningen kollades enskilt, och lärare gav individuell feedback på svaren. Nedan finns exempel på vad läraren sade. Nr 15 var det vanligaste sättet att ge feedbacken. Det förekom fem gånger.

- (13) ”Fint!” (Läraren sade detta två gånger.)
- (14) ”Mycket bra!” (Läraren sade detta två gånger.)
- (15) ”Ja!” (Läraren sade detta fem gånger.)
- (16) ”Det var perfekt!” (Läraren sade detta en gång.)
- (17) ”Bra!” (Läraren sade detta en gång.)

Efter detta lyssnade de på texten en gång till och svarade på innehållsfrågor parvis. Läraren gick runt i klassrummet och hjälpte till vid behov, vilket kallas "*Quick-and-Quiet*" feedback (se 2.5.1). Gymnasisternas frågor behandlade grammatik och ordförråd. Sedan uttalade de några svåra ord efter läraren. Under detta gav hon allmän feedback i form av beröm, vilket jag illustrerar med följande citat:

- (18) ”Kuulostaa hyvältä!” (*Det låter bra!*) (Läraren sade detta tre gånger.)
- (19) ”Ihan huippua!” (*Toppen!*) (Läraren sade detta en gång.)

Under resten av lektionen läste gymnasisterna parvis en presentation om hjälpverb på nätet och gjorde översättningsuppgifter. Läraren utnyttjade "*Quick-and-Quiet*" feedback, och gymnasisterna ställde likadana frågor som tidigare. Sammanlagt gav hon feedback 30 gånger i form av "*Quick-and-Quiet*" feedback på lektionen. De kollade också svaren, och läraren gav individuell feedback på följande sätt:

- (20) ”Hyvä!” (*Bra!*) (Läraren sade detta fem gånger.)
- (21) ”Joo!” (*Ja!*) (Läraren sade detta två gånger.)
- (22) ”Hyvä [nimi]!” (*Bra [namn]!*) (Läraren sade detta en gång.)

När gymnasisterna utförde uppgifter på grammatik, gav läraren också korrektiv feedback i form av *recasts*, *elicitation* och *metalinguistic feedback*. Exempelen 23–25 illustrerar *recasts*, 26–28 *elicitation* och 29 *metalinguistic feedback*.

- (23) ”generationerna” (Läraren betonade den understrukna delen.)
- (24) ”eftersom jag inte kan” (Läraren betonade den understrukna delen.)

- (25) ”plugga” (Läraren betonade den understrukna delen.)
 (26) ”Min bok...?” (Resten av gymnasistens mening var felaktig.)
 (27) ”Mitäs kunna tarkottaa [sic!]?” (Vad betyder kunna?)
 (28) ”Mikä on gifta sig?” (Vad är gifta sig?)
 (29) ”Käänteinen sanajärjestys, kun on ajanmäärä alussa” (Omvänd ordföljd när det finns en tidsbestämning i början)

Till slut gav läraren läxan.

4.1.1.3 Den tredje lektionen

Syftet med den sista lektionen i svenska var att repetera ordförrådet och grammatik. Först gjorde gymnasisterna en hörförståelseuppgift, som de först lyssnade på i dess helhet och sen i små delar. Till slut kollade de varje punkt enskilt, och läraren gav individuell feedback till den som svarade. Efter detta repeterade läraren hjälpverben med hjälp av en Powerpoint-presentation, efter vilket gymnasisterna gjorde en muntlig uppgift där de måste översätta meningar från svenska till finska. Därtill gjorde de en annan muntlig uppgift där de besvarade några frågor parvis. Läraren lyssnade noggrant på vad gymnasisterna sade och gav ”Quick-and-Quiet” feedback på ordförråd vid behov.

Resten av lektionen inriktades mot att repetera ordförråd i den första texten i textboken. Först gick gymnasisterna igenom ord i textboken med hjälp av läraren som frågade vad orden betydde på svenska. Dock gav hon inte feedback på alla svaren. Sedan uttalade de orden efter läraren och gjorde en muntlig övning som var i textboken. Läraren lyssnade och gick runt i klassrummet och gav ”Quick-and-Quiet” feedback vid behov. Sammanlagt gav hon den åtta gånger på lektionen. Efter detta visade läraren en lista på ord som gymnasisterna muntligt måste hitta på meningar om. Till slut frågade läraren om några ord och uttryck. Då gav hon inte heller feedback på alla gymnasisternas svar. Nedan finns dock exempel på hurdan individuell feedback hon gav till några gymnasister på hela lektionen. Nr 30 och nr 31 var de vanligaste sätten att ge feedback.

- (30) ”Joo” (Ja) (Läraren sade detta nio gånger.)
 (31) ”Ja” (Läraren sade detta 15 gånger.)
 (32) ”Just niin” (Just så) (Läraren sade detta fem gånger.)

- (33) ”Hyvä” (*Bra*) (Läraren sade detta två gånger.)
 (34) ”Kyllä” (*Ja*) (Läraren sade detta två gånger.)
 (35) ”Hienosti äännetty”! (*Fint uttalat!*) (Läraren sade detta en gång.)
 (36) ”Det var ett perfekt svar!” (Läraren sade detta en gång.)
 (37) ”Niin” (*Just så*) (Läraren sade detta en gång.)
 (38) ”Just” (*Just*) (Läraren sade detta en gång.)

Till slut gav läraren läxan.

Läraren utnyttjade också korrektiv feedback på lektionen i form av *recasts* och *översättning* (translation). Numren 39 och 40 illustrerar *recasts* och 41 *översättning*.

- (39) ”pitäisi olla” (*borde vara*. Gymnasisten översatte på ett felaktigt sätt.)
 (40) ”bekymmer” (Gymnasisten uttalade ordet på ett felaktigt sätt.)
 (41) ”Nej, det är du inte.” (Läraren ställde en fråga på svenska till en gymnasist som svarade på finska, och läraren översatte svaret.)

4.1.2 Observationerna i engelska

4.1.2.1 Den första lektionen

Den första lektion som jag observerade i engelska var också den första på hela kursen. Först presenterade jag mig och förklarade att jag ska observera tre lektioner under en vecka, efter vilket gymnasisterna fyller i enkäten. Efter att ha förklarat detta började läraren beskriva innehållet på kursen och materialet som de kommer att använda samt hur hon bedömer gymnasisterna. Sedan började hon prata om studentskrivningarna, eftersom gymnasisterna kommer att repetera för provet i engelska på kursen. Den är således en tillämpad kurs. Utbildningsstyrelsen (2016) definierar tillämpade kurser på följande sätt:

De tillämpade kurserna innehåller stoff från olika ämnen. De kan vara till exempel yrkesinriktade studier som erbjuds av samma eller någon annan utbildningsanordnare eller andra studier som är lämpliga för gymnasietets uppgift. De tillämpade kurserna kan också omfatta gymnasiediplom som avläggs i konst- och färdighetsämnena.

Hon bad gymnasisterna skriva ner sitt mål i provet i engelska och hur de kommer att nå målet samt vad deras styrkor och svagheter är. När gymnasisterna skrev ner sina tankar, lyssnade de samtidigt på låten *Final Countdown*. När de blev färdiga, returnerade de lapparna, och läraren presenterade vårens poänggränser i engelska. När hon presenterade dem, betonade hon samtidigt att gymnasisterna måste arbeta hårt för att lyckas i provet även om man inte har ett högt mål i fråga om betyget. Läraren underströk också att syftet med att skriva ner gymnasisternas mål är att läraren vet hur hen kommer att vägleda individuella gymnasister, eftersom de skrev sitt namn på pappret där deras mål fanns. Då vet läraren hur hon ska vägleda gymnasisterna för att nå det mål som de ville nå. När hon förklarade detta, gav hon en allmän feedback till alla i form av beröm, vilket jag illustrerar med följande citat:

(42) ”Te ootte kaikki hyviä!” (*Ni är alla bra!*)

Resten av lektionen bestod av att gymnasisterna gjorde en hörförståelseuppgift. Innan de började lyssna, gav läraren några tips om hur man genomför en hörförståelseuppgift. Hon sade att gymnasisterna inte borde vara panikslagna. Däremot borde de försöka stressa av. Läraren konstaterade också att det ibland hjälper att endast lyssna utan att titta på frågorna. Efter tipsen började de lyssna. I slutet av lektionen gav läraren de rätta svaren och förklarade läxan till följande gång.

4.1.2.2 Den andra lektionen

Den andra lektionen i engelska började genom att läraren hälsade på gymnasisterna och bad dem säga något positivt till sin kamrat, eftersom vädret var så dåligt och det var så mörkt ute. Som läxa hade de att gå igenom hörförståelsehäftet hemma och plocka ut ord som de inte förstod. De gick igenom listorna parvis, efter vilket läraren frågade vad några ord i häftet betydde. Sedan förklarade läraren igen tips på hur gymnasisterna kan lyckas i hörförståelseprovet, och de utförde den sista hörförståelseuppgiften i häftet. De gick igenom svaren noggrant, och läraren uppmuntrade dem att lyssna på texter på fritiden. Hon rekommenderade att lyssna på BBC för gymnasister som har höga mål i studentprovet, vilket är en form av vägledning. När gymnasisterna besvarade frågorna, sade läraren alltid *kyllä* (ja). När de blev färdiga, började läraren förklara hur gymnasisterna borde behandla

flervalsuppgifter och luckuppgifter i praktiken och hon gav tips. Under detta gav läraren allmän feedback till klassen, vilket jag åskådliggör med följande citat:

(43) ”Te ootte kaikki järkeviä!” (*Ni är alla förnuftiga!*)

Resten av lektionen bestod av att gymnasisterna jämförde parvis hur de hade genomfört grammatik- och ordförrådsuppgifterna i häftet. Läraren gick runt i klassrummet när gymnasisterna pratade tillsammans, och en elev ställde en fråga om grammatik, vilket läraren genast besvarade. Detta är ett exempel på ”*Quick-and-Quiet*” feedback. Sedan gav läraren de rätta svaren och ställde några frågor om grammatik och ordförråd. Till slut gav hon läxan till följande gång.

4.1.2.3 Den tredje lektionen

Den sista lektion som jag observerade i engelska började genom att läraren hälsade på gymnasisterna och frågade hur de mådde. Sedan förklarade läraren hur man bildar frågesatser i engelska, efter vilket de kollade en hemuppgift, och gymnasisterna svarade på punkterna enskilt. Läraren gav individuell feedback, vilket jag illustrerar nedan. Båda uttrycken förekom fyra gånger.

(44) ”Yes”

(45) ”Kyllä” (*Ja*)

Efter detta kollade de en annan hemuppgift som var en läsförståelseuppgift. Varje punkt kollades enskilt, och läraren utnyttjade de nedannämnda sätten att ge individuell feedback. Nr 42 var det vanligaste sättet som förekom tio gånger. Läraren konstaterade att hon ska differentiera sin undervisning i framtiden genom att ge svårare texter till gymnasister som har högre mål i studentprovet i engelska, men alla läste samma text den där gången. Efter detta letade gymnasisterna efter några meningar som läraren hade skrivit på finska. Hon gav individuell feedback till gymnasisterna som räckte upp handen, men till slut svarade ingen. Således var läraren själv tvungen att ge de rätta svaren. När läraren visade svaren, betonade hon också grammatiska aspekter i meningarna. Nedan finns exempel på hur läraren gav individuell feedback i fråga om läsförståelseuppgiften.

- (46) ”Kyllä” (*Ja*) (Läraren sade detta tio gånger.)
 (47) ”Joo” (*Ja*) (Läraren sade detta fyra gånger.)
 (48) ”Nimenomaan” (*Just det*) (Läraren sade detta en gång.)

När de blev färdiga, utförde de en paruppgift i fråga om prepositioner i verbkonstruktioner. Läraren gick runt i klassrummet och visade svaren till slut och betonade igen grammatiska aspekter. Under denna övning gav hon också ”*Quick-and-Quiet*” feedback i fråga om grammatik och ordförråd. Efter detta repeterade läraren konditionala satser, och gymnasisterna gjorde en grammatikuppgift. Läraren gav ”*Quick-and-Quiet*” feedback på grammatik vid behov. Hon gav också korrektiv feedback i form av *recast*. Nedan finns lärarens uttryck.

- (49) ”Toi on muuten oikein, mutta tohon tulee *will have*.” (*Det är annars rätt, men där måste du använda will have.*)

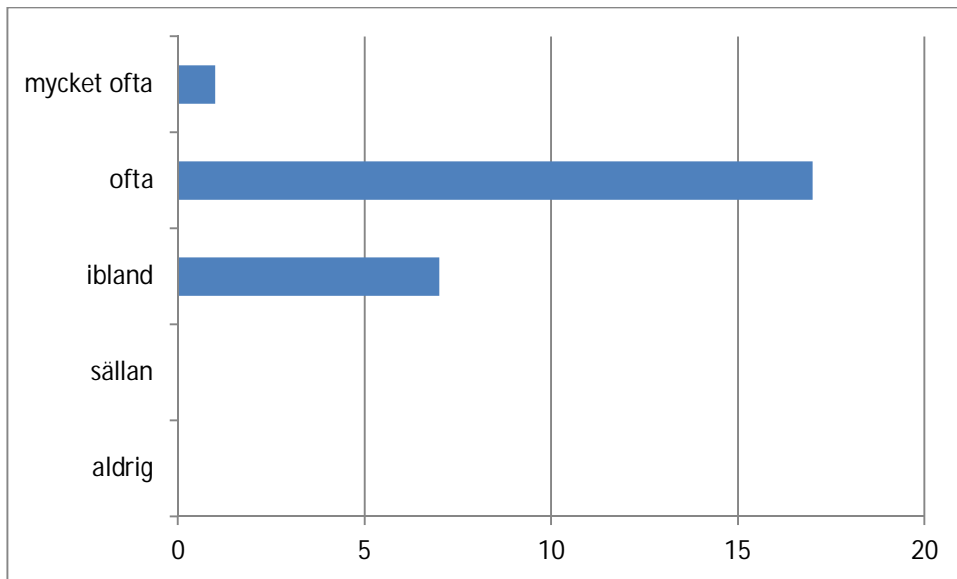
Till slut presenterade läraren en liten detalj i fråga om konditionala satser och gav läxan till följande gång. På lektionen gav läraren ”*Quick-and-Quiet*” feedback nio gånger sammanlagt.

4.2 Enkäterna

I detta avsnitt presenterar jag hur gymnasisterna och lärarna svarade på enkäten. Först redogör jag för gymnasisternas svar, efter vilket jag visar hur lärarna svarade. Därtill vill jag påpeka att förkortningen *Fb* i figurerna motsvarar ordet *feedback*. Det är också värt att notera att i denna avhandling kommer ett svar med endast en förekomst att benämnas engångsvar. Enkäterna finns som bilagor (se Bilaga 2–Bilaga 5.)

4.2.1 Enkät till gymnasisterna i årskurs två, svenska

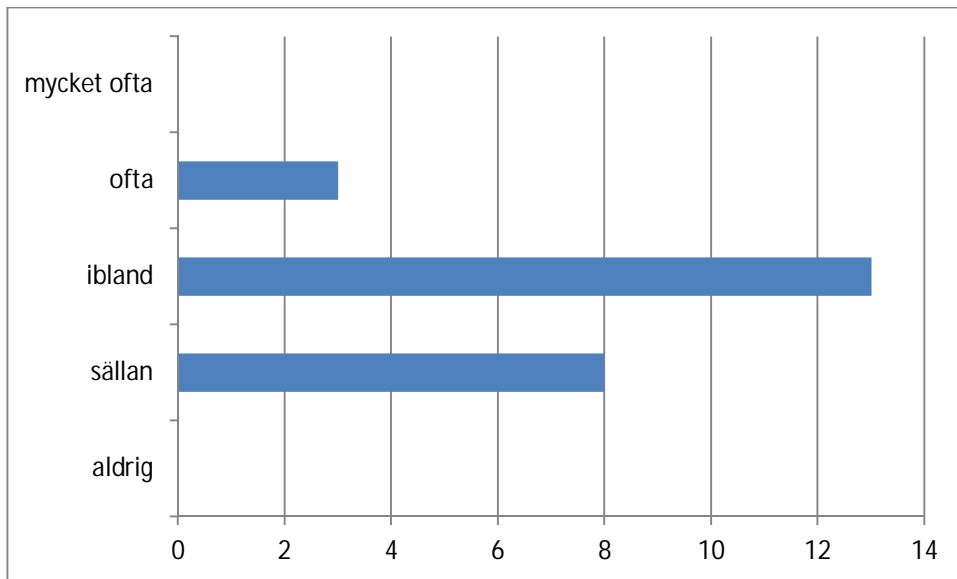
Figur 1 presenterar svarsdistributionen på den första frågan: ”Hur ofta ger din svensklärare muntlig feedback till hela klassen på svensklektionerna? Ringa in.”



Figur 1. – ”Hur ofta ger din svensklärare muntlig feedback till hela klassen på svensklektionerna? Ringa in.” (N=25)

Syftet med den första frågan var att studera hur ofta läraren ger feedback till hela klassen i svenskundervisningen. Likert-skala från ett till fem utnyttjades i frågan. Gymnasisterna ringade in siffran som bäst motsvarar verkligheten ur deras synvinkel. Siffran fyra, som motsvarar *ofta*, var det vanligaste svaret. Genomsnittet var 3,76 (mellan *ibland* och *ofta*).

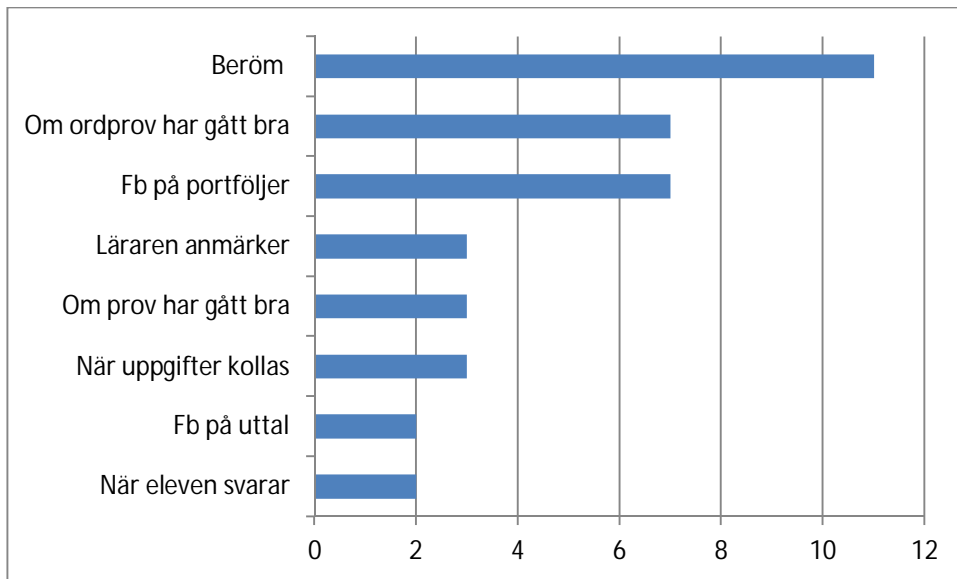
Figur 2 nedan presenterar svarsdistributionen på den andra frågan: ”Hur ofta ger din svensklärare individuell muntlig feedback till dig på svensklektionerna? Ringa in.”



Figur 2. – ”Hur ofta ger din svensklärare individuell muntlig feedback till dig på svensklektionerna? Ringa in.” (N=24)

Fokus i den andra frågan låg i sin tur på hur ofta läraren ger individuell feedback i svenskundervisningen. Samma Likert-skala användes också i frågan. Ett svar utelämnades dock från analysen, eftersom informanten hade ringat in två siffror. Det vanligaste svaret var tre, som motsvarar *ibland*. Genomsnittet var 2,79 (mellan sällan och ibland).

I figur 3 presenteras informanternas svar på den tredje frågan: ”På vilka sätt ger din svensklärare muntlig feedback (till exempel i fråga om framåtskridande eller arbetande) till hela klassen på svensklektionerna?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 3. – ”På vilka sätt ger din svensklärare muntlig feedback (till exempel på fråmskridande eller arbetande) till hela klassen på svensklektionerna?” (N=25)

I den tredje frågan bad jag gymnasisterna berätta på vilka sätt läraren ger muntlig feedback till hela klassen på svensklektioner. Av figur 3 framgår att läraren berömmar elever enligt 11 informanter. Feedback om ordprov har gått bra och feedback på portföljer fick båda sju belägg. Tre informanter konstaterade att läraren ger feedback till hela klassen om hen anmärker på något, om prov har gått bra eller när uppgifter kollas. Därtill tog två informanter upp att läraren ger feedback på uttal eller när eleven svarar. Antalet engångssvar var ytterst stort. Nedan finns exempel på informanternas svar:

(50) ”*välillä kommentteja esim. portfolio-tehtävistä (positiivisia!)

* ehkä sanakokeita palautettaessa

*kokeen palautustunnilla

*vastattuani tunnilla

-suullinen palaute tulee sanomalla, ei koskaan huutamalla

-helposti moitteita, myös kehuja”

*ibland kommentarer t.ex. på uppgifter i portföljen (positiva!)

*kanske när läraren ger ordproven tillbaka

*när läraren ger provet tillbaka

*när jag har svarat på lektionen

-muntlig feedback fås alltid genom att säga, aldrig genom att skrika

-lätt förebråelser, också beröm

(51) ''-kehuu ääntämistä, miten kokeet ja sanakokeet on [sic!] mennyt

-kehuu tunnin loppuksi [sic!] jos ollaan työskennelty ahkerasti

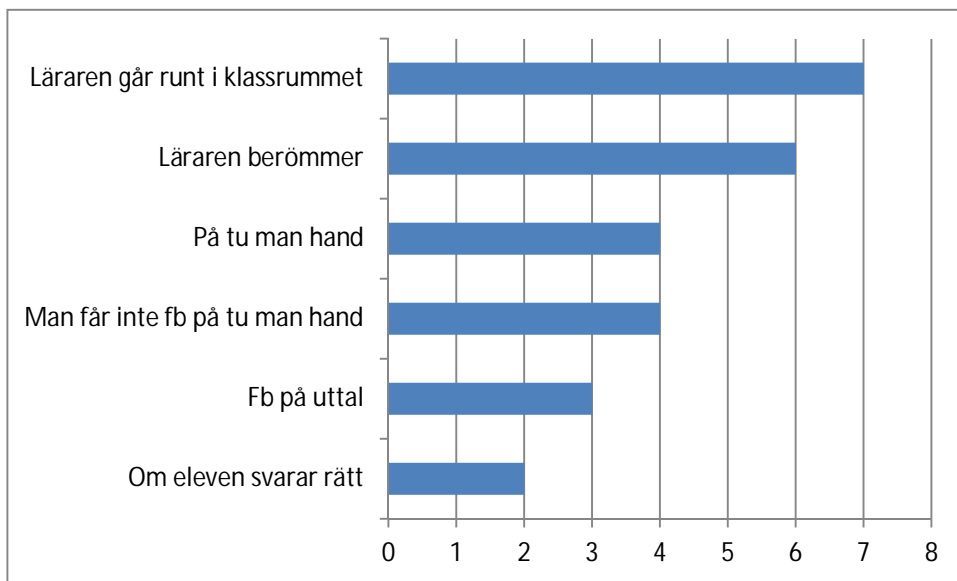
-moittii [sic!] jos tunnilla on ollut ylimääräistä melua''

-(Läraren) berömmar uttal, hur proven och ordproven har gått

-(Läraren) berömmar till slut om man har arbetat flitigt

-(Läraren) klandrar om det har funnits onödigt oväsen på lektionen

I figur 4 har jag redogjort för svaren på den fjärde frågan: ''På vilka sätt ger din svensklärare individuell muntlig feedback (till exempel på framåtskridande eller arbetande) till dig på svensklektionerna?'' Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 4. – ''På vilka sätt ger din svensklärare individuell muntlig feedback (till exempel på framåtskridande eller arbetande) till dig på svensklektionerna?'' (N=25)

I den fjärde frågan bad jag gymnasisterna beskriva på vilka sätt läraren ger individuell muntlig feedback på svensklektioner. Som figur 4 visar var det vanligaste svaret att läraren går runt i klassrummet och ger feedback då. Detta förekom i sju svar. Sex informanter konstaterade att läraren berömmar dem. Enligt fyra informanter ger läraren individuell muntlig feedback på tu man hand. Tre informanter angav att läraren ger feedback på uttal, och två konstaterade att läraren ger muntlig feedback om eleven svarar rätt. Dock tog fyra

informerar upp att de inte får individuell muntlig feedback. Antalet engångssvar var också tämligen stort. Några informanter skrev mer detaljerade svar som jag presenterar med direkta citat:

(52) ”Jos vastaan tehtävään oikein. Myös parin kanssa tehtäviä tehdessä opettaja käy välillä kuuntelemassa, ja jos sujuu hyvin, niin opettaja kehuu.”
Om jag svarar rätt på uppgiften. Läraren lyssnar också ibland när man gör uppgifter parvis och om allt går bra, berömmar läraren.

(53) ”-Kehuu, jos olen ääntänyt sanan oikein

-Jos sanakokeesta/kokeesta on tullut hyvä niin kehuu

-Kiertää luokassa paritehtävien aikana”

-(Hen) berömmar om jag har uttalat ett ord rätt

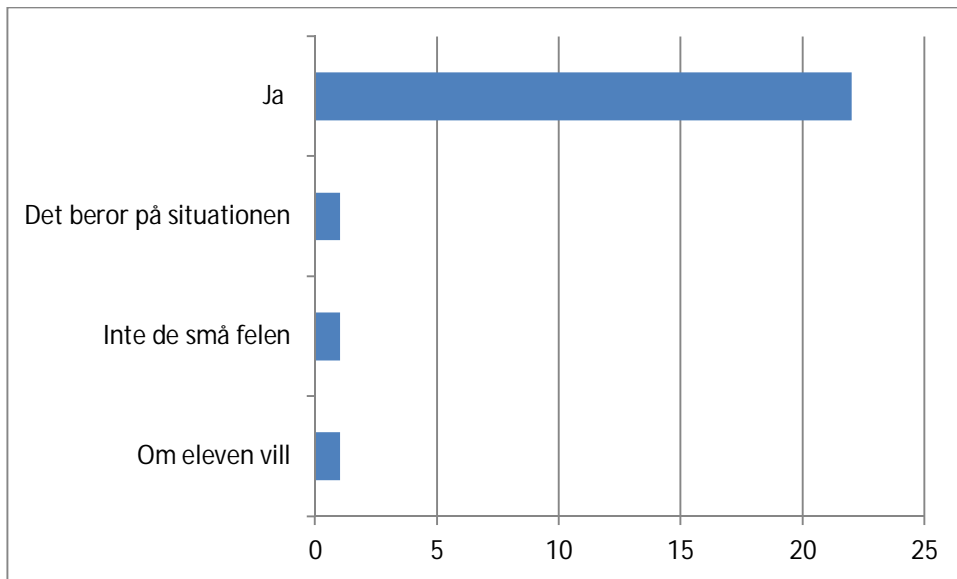
-Om man har fått ett bra betyg i ordprovet/provet, berömmar hen

-(Hen) går runt i klassrummet under paruppgifterna

(54) ”Ei juuri ollenkaan. Opettajan/opettajien yksilöllinen palaute on todella vähäistä.”

Inte alls. Lärarens/lärarnas individuella feedback är verkligen lite.

I figur 5 nedan kan man se hur svaren på frågan ”Vill du att läraren korrigerar felen som du gör när du pratar svenska? Motivera.” fördelade sig.



Figur 5. – ”Vill du att läraren korrigerar felen som du gör när du pratar svenska? Motivera.”
(N=25)

Med hjälp av den femte frågan ville jag få reda på om gymnasisterna vill att läraren korrigerar deras fel i talet. Jag bad dem också motivera sitt svar. I figur 5 kan man se att 22 gymnasister svarade jakande på frågan. Den vanligaste motiveringen var att det hjälper att utveckla sig om läraren korrigerar. Denna motivering förekom i nio svar. Fem gymnasister tog upp att de kan ha en felaktig uppfattning om något om de inte korrigeras. Tre gymnasister betonade också att det kan vara pinsamt om läraren korrigerar. Det fanns ytterligare tämligen många motiveringar som endast förekom en gång i svaren. Fyra informanter motiverade inte sitt svar. Nedan finns exempel på gymnasisternas svar:

(55) ”Kyllä, puhuessa ei oikein ehdi niin paljoa miettimään
kielioppiasioita”

Ja, man hinner inte tänka på grammatik så mycket när man talar.

(56) ”Kyllä. Jos opettaja ei korjaa, saatamme mietää [sic!] sanomamme
oikeaksi, [sic!] ja oppia väärin.”

*Ja. Om läraren inte korrigerar, kan vi tro att vad vi har sagt är rätt och lära
oss fel.*

(57) ”Haluan, koska muuten voin helposti oppia väärän tavan [sic!] jos opettaja
ei sano [sic!] että meni väärin. Joku voi myös pelkän kuulomuistin avulla

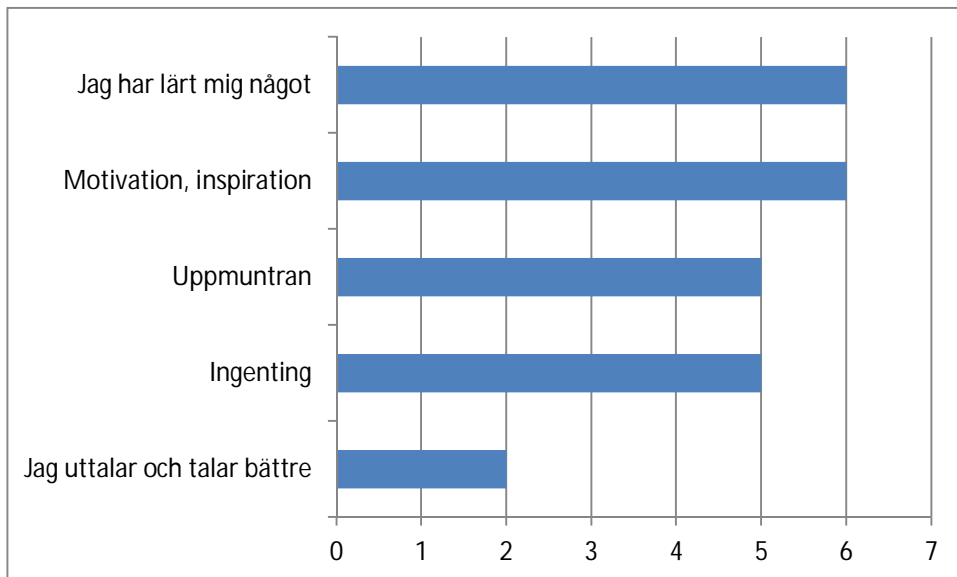
muistaa [sic!] ja sitten onkin sanonut väärin [sic!] eikä kukaan ole sanonut mitään”

Jag vill. Annars kan jag lätt lära mig ett felaktigt sätt om läraren inte säger att det är felaktigt. Någon kan också minnas endast på basis av det auditiva minnet, och då har man sagt felaktigt och ingen har sagt någonting.

(58) ”Riippuu tilanteesta. Itse helposti meneten [sic!] rohkeuden puhua ollenkaan [sic!] jos aina korjataan. Mutta jos käy ilmi, ettei minulla ole hajuakaan [sic!] miten joku asia sanotaan tai sana lausutaan tai puheessani on kuulunut isompi virhe esim [sic!] kieliopissa.”

Det beror på situationen. Självt kan jag lätt tappa modet att prata om man alltid korrigerar. Men om det kommer fram att jag inte alls vet hur man säger en viss sak eller uttalar ett ord eller om det finns ett större fel i mitt tal t.ex. i grammatik.

Figur 6 presenterar svaren till den sjätte frågan: ”Vilken nytta har du haft av den muntliga feedback som du har fått i svenskundervisningen?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 6. – ”Vilken nytta har du haft av den muntliga feedback som du har fått i svenskundervisningen?” (N=25)

Syftet med den sjätte frågan var att studera vilken nytta gymnasisterna anser att de har haft av muntlig feedback, och jag bad dem motivera sitt svar. De vanligaste svaren var att de har lärt

sig något, och muntlig feedback har också motiverat samt inspirerat dem. Båda motiveringarna nämndes sex gånger. Fem informanter konstaterade att muntlig feedback har uppmuntrat dem. Därtill uppgav två informanter att muntlig feedback har fått dem att uttala och att tala bättre. Det fanns dock fem informanter som ansåg att de inte alls har fått någon nytta av muntlig feedback. Nedan finns några exempel på gymnasisternas svar:

(59) ”Suullinen palaute on parantanut oppimistani ja on saanut minut innostumaan ruotsin opiskelusta.”

Muntlig feedback har förbättrat min inläring och fått mig att bli intresserad av att studera svenska.

(60) ”Se on innoittanut ruotsin opiskelussa. Siitä on tullut motivaatiota.”

Den har inspirerat mig i svenskstudier. Den har gett motivation.

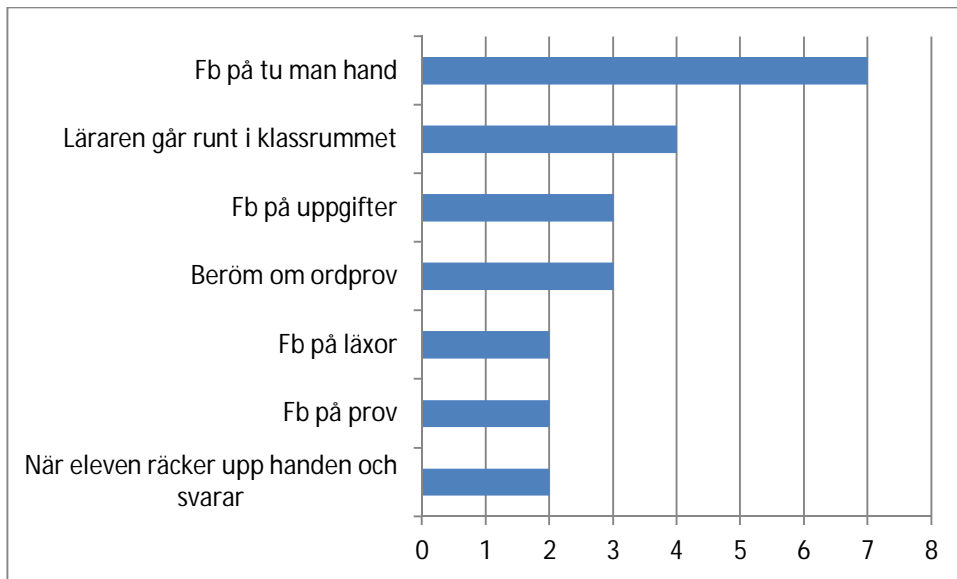
(61) ”Koe [sic!], että sillä on suuri merkitys. Opin virheistä ja onnistumisista [sic!] kun kuulen palautetta omasta osaamisesta. Se kasvattaa intoa ja itsevarmuutta, ja opin seuraamaan esimerkiksi ruotsin puhumistani.”

Jag anser att den har en stor betydelse. Jag lär mig på mina fel och medgångar när jag hör feedback på mitt eget kunnande. Det ökar entusiasm och självförtroende, och jag lär mig till exempel att iaktta mitt svensktalande.

(62) ”Ei mitään, Ruotsi [sic!] on minulle itselle ylitsepääsemättömän vaikeaa [sic!] eikä palautteesta ole mitään iloa”

Ingenting. Svenska är oöverkomligt svårt för mig, och feedback hjälper inte alls.

I figur 7 presenteras de vanligaste svaren på fråga nr 7: ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få muntlig feedback i svenskundervisningen.” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 7. – ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få muntlig feedback i svenskundervisningen.” (N=25)

I den sjunde frågan strävade jag efter att få konkreta exempel på att få muntlig feedback i svenskundervisningen. Enligt sju informanter borde läraren ge feedback på tu man hand. Fyra informanter ansåg att läraren kunde gå runt i klassrummet och ge feedback. Feedback på uppgifter och beröm om ordprov fick båda tre belägg. Därutöver borde läraren ge feedback på läxor och prov samt när eleven räcker upp handen och svarar. De tre sistnämnda sätten fick alla två belägg. Antalet engångssvar var ytterst stort. Nedan presenteras exempel på informanternas svar:

(63) ”Kesken opetuksen, esimerkiksi läksyjenkuulustelussa. Kahden kesken tunnilla tai tunnin jälkeen. Pidän opettajan yksilöllistä palautetta erittäin tärkeänä opiskelun ja motivaation kannalta.”

Mitt i undervisningen, till exempel när man kollar läxorna. På tu man hand på lektionen eller efter lektionen. Jag anser att lärarens individuella feedback är ytterst viktig med tanke på studierna och motivationen.

(64) ”Opettaja kiertelisi luokassa ja kommentoisi ja kannustaisi oppilaitaan [sic!] kun he tekevät yksin tai parissa.”

Läraren kunde gå runt i klassrummet och kommentera och uppmuntra sina elever när de arbetar självständigt eller parvis.

(65) ”Opettajan ei kannattaisi valittaa yhdelle oppilaalle vaan mieluummin kaikille yhteisesti, ettei ketään nöyryytettäisi.”

Läraren bör inte klaga på en elev utan hellre på alla gemensamt för att ingen blir förödmjukad.

(66) ”Jos sanakoe on opettajankin mielestä mennyt hyvin [sic!] niin se motivoi itseä. Jos ääntäminen on hyvää opettajan mielestä, se kannustaa puhumaan rohkeammin.”

Om läraren också anser att ordprovet har gått bra, motiverar det mig. Om uttal är bra enligt läraren, uppmuntrar det att prata mer.

(67) ”1) Pyytää palautetta

2) Kysyy ryhmältä: ”Miten voisi parantaa opetusta [sic!]”

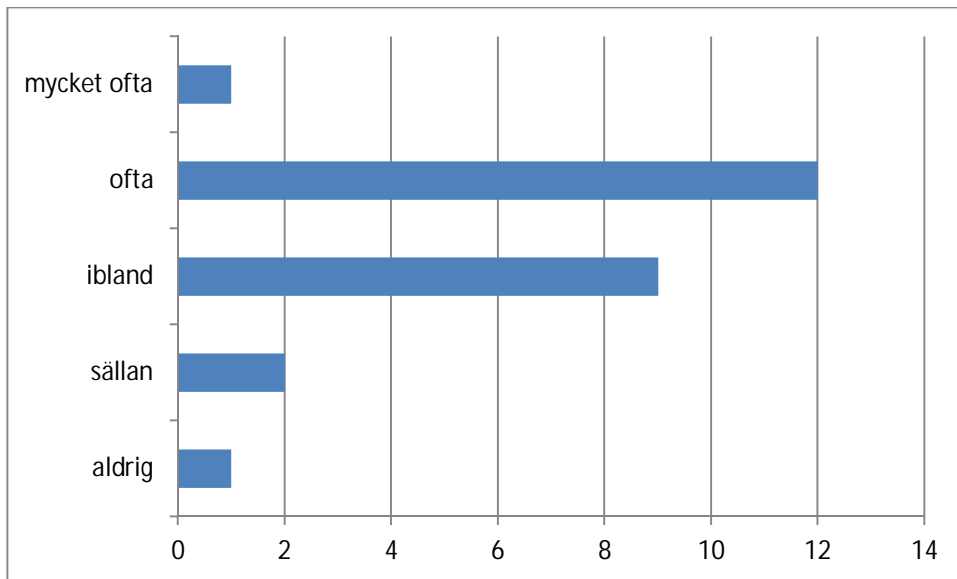
3) Lisää kokeeseen 2p bonuskysymyksen, jossa tulee antaa palautetta”

1) Be om feedback

2) Fråga gruppen: Hur kunde man förbättra undervisningen?

3) Lägg i provet en fråga värd två poäng där man bör ge feedback.

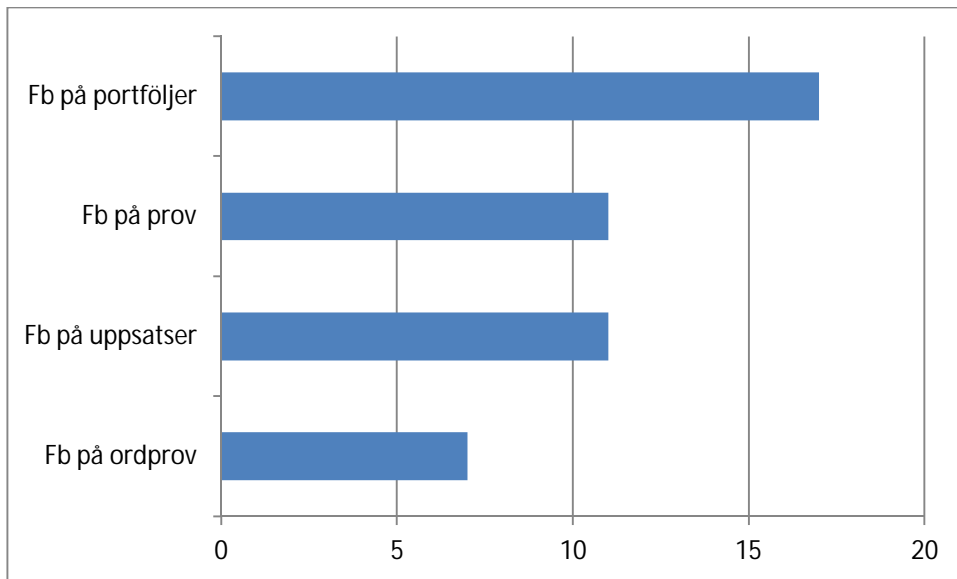
I figur 8 presenteras informanternas svar på den åttonde frågan: ”Hur ofta ger din svensklärare skriftlig feedback i svenskundervisningen? Ringa in.”



Figur 8. – ”Hur ofta ger din svensklärare skriftlig feedback i svenskundervisningen? Ringa in.” (N=25)

Intresset i den åttonde frågan låg på att kartlägga hur ofta läraren ger skriftlig feedback till sina elever i svenskundervisningen. Likert-skala utnyttjades i frågan. Det vanligaste svaret var fyra, som motsvarar *ofta*. Genomsnittet var 3,4 (mellan *ibland* och *ofta*).

I figur 9 presenteras informanternas svar på den nionde frågan: ”På vilka sätt ger din svensklärare skriftlig feedback på dina prestationer och arbetande?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 9. – ”På vilka sätt ger din svensklärare skriftlig feedback på dina prestationer och arbetande?” (N=25)

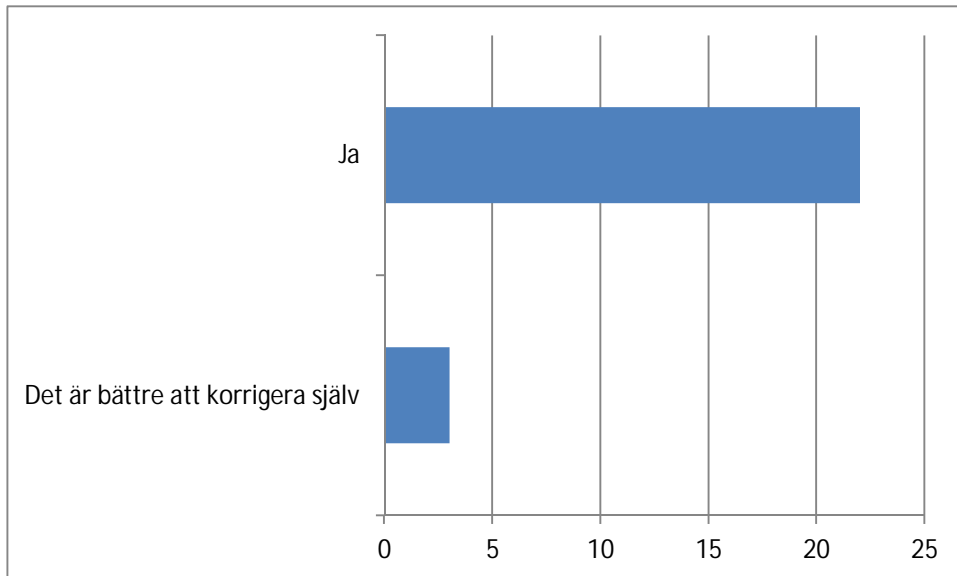
Med hjälp av den nionde frågan undersökte jag på vilka sätt gymnasisterna får skriftlig feedback i svenskundervisningen. 17 informanter nämnde portföljer, som var det vanligaste svaret. Prov och uppsatser togs upp 11 gånger, och sju informanter nämnde ordprov. Det fanns dock en informant som hävdade att läraren inte alls ger skriftlig feedback. Hen svarade på samma sätt på den åttonde frågan. Frågan fick även mer detaljerade svar, och nedan presenteras några av dem:

(68) ”Jokaisen sanakokeen, aineen tai kokeen yhteydessä saadaan palautetta. Silloin palaute ei ole niin tarkkaa ja yksityiskohtaista.”
I samband med varje ordprov, uppsats eller prov får man feedback. Då är feedbacken inte så exakt och detaljerad.

(69) ”Portfolio arvioidaan, ja siellä on kommentteja, [sic!] sekä virheet alleviivattuina tekstissä. Aineissa korjattu virheet, ja siellä on kommentteja edistymisestä (jos sitä on tapahtunut) [sic!] Kokeessa voi myös lukea kommentteja.”
Portföljen bedöms, och den innehåller kommentarer och felen har understrukits i texten. Felen i uppsatserna har korrigerats, och de innehåller kommentarer på framåtskridande (om eleven har gått framåt) I provet kan också finnas kommentarer.

(70) ”Portfolio tehtäviini [sic!] saan usein kirjallista palautetta sivuston kommentti kenttään [sic!]. Muuten ei kirjallistapalautetta [sic!] juurikaan saa.”
Jag får ofta skriftlig feedback på mina uppgifter i portföljen på sidans kommentarsfält. Annars får man knappast skriftlig feedback.

I figur 10 har jag redogjort för svaren på den tionde frågan: ”Vill du att din lärare korrigerar felen som du gör i uppsatser i svenska? Motivera.”



Figur 10. – ”Vill du att din lärare korrigerar felen som du gör i uppsatser i svenska? Motivera.” (N=25)

Fokus i den tionde frågan låg på att studera om gymnasisterna vill att deras fel i uppsatser korrigeras i svenskundervisningen. Jag bad dem också att motivera sitt svar. Av figur 10 framgår att 22 informanter svarade jakande på frågan. Den vanligaste motiveringen, som förekom i nio svar, var att eleven lär sig av felen. Fyra informanter tog också upp att de ser sina fel om läraren korrigerar. Fyra informanter betonade också att de kan se den rätta formen då. Två gymnasister angav att de inte gör likadana fel senare. Frågan fick olika slags motiveringar, varav några endast förekom en gång i svaren. Det fanns dock tre informanter som skulle vilja korrigeras själva. Nedan finns några exempel på gymnasisternas svar:

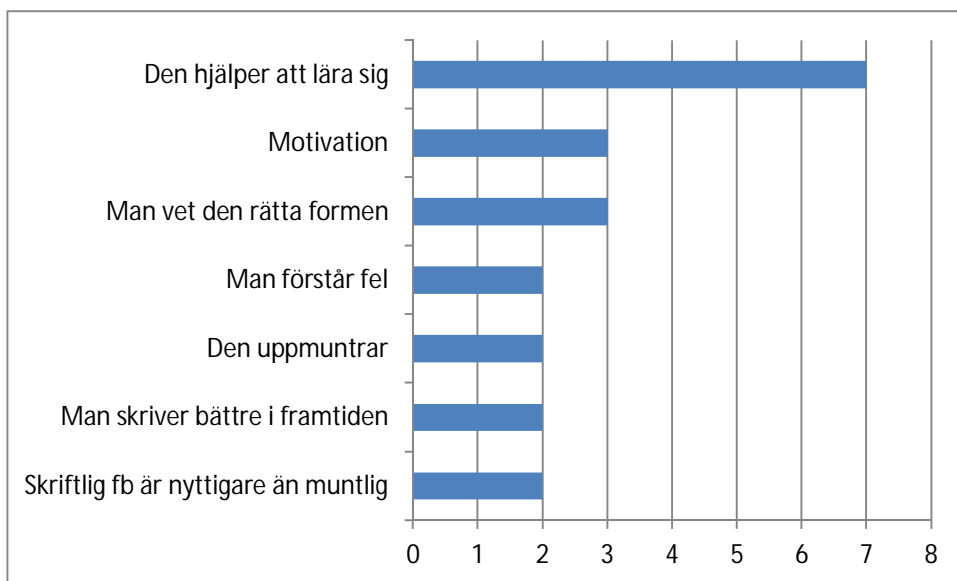
(71) ”Ennemmin haluaisin [sic!] että hän alleviivaisi virheet [sic!] sillä silloin voi itse korjata”

Hellre skulle jag vilja att hen understryker felen för man kan då korrigera själv.

(72) ”Haluan, sillä kirjoittaessa tekstin on tärkeää olla virheetöntä.”

Jag vill, eftersom det är viktigt att texten är felfri när man skriver.

Figur 11 presenterar de vanligaste svaren på den elfte frågan: ”Vilken nytta har du haft av den skriftliga feedback som du har fått i svenskundervisningen?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 11. – ”Vilken nytta har du haft av den skriftliga feedback som du har fått i svenskundervisningen?” (N=25)

I den elfte frågan bad jag gymnasisterna berätta vilken nytta de har haft av skriftlig feedback i svenskundervisningen. Enligt sju informanter har den hjälpt dem att lära sig. Tre informanter ansåg att de har fått motivation och att de vet den rätta formen senare. Skriftlig feedback möjliggör också att eleven förstår sina fel bättre och att det uppmuntrar eleven. Därtill ansågs att gymnasisterna skriver bättre uppsatser i framtiden och att skriftlig feedback är kraftfullare än muntlig feedback. Alla dessa motiveringar förekom i två svar. En informant konstaterade att hen inte har haft nytta av skriftlig feedback. Det fanns ytterligare några svar som endast förekom en gång i materialet. Nedan finns några exempel på gymnasisternas svar:

(73) ”Kyllä, olen saanut korjattua virheellisiä käsityksiäni kieliopista.”

Ja, jag har rättat mina felaktiga uppfattningar på grammatik.

(74) ”On tullut olo [sic!] että osaa ja on saanut tehtyä jotain”

Jag har fått känslan att jag kan och att jag har gjort något.

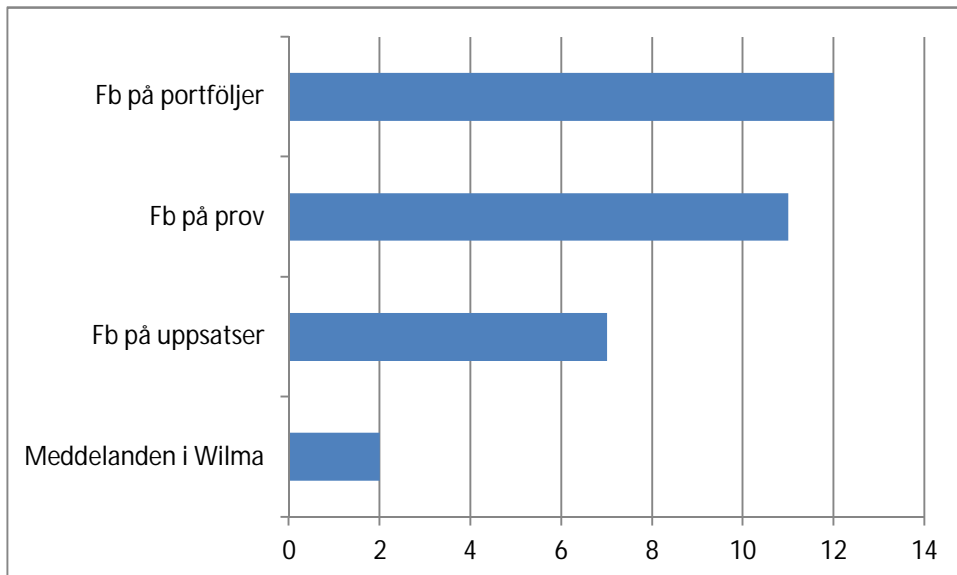
(75) ”Enemmän hyötyä kuin suullisesta. Se auttaa ymmärtämään paremmin virheitä.”

Mer nytta än av muntlig (feedback). Den hjälper att förstå fel bättre.

(76) ”Esim. aineiden korjauksen yhteydessä olevasta on jonkin verran hyötyä, mutta vielä enemmän, jos opettaja ehtisi käydä antamaansa palautetta suullisesti vielä läpi edes muutamalla lauseella.”

T.ex. är skriftlig feedback i samband med korrigeringen av uppsatser av lite nytta, men ännu mer om läraren hann gå igenom sin feedback muntligt åtminstone i några meningar.

Figur 12 nedan presenterar de vanligaste svaren på den tolfte frågan: ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få skriftlig feedback i svenskundervisningen.” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 12. – ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få skriftlig feedback i svenskundervisningen.” (N=25)

I den sista frågan bad jag informanterna ge konkreta exempel på hur läraren kan ge skriftlig feedback i svenskundervisningen. Figur 12 illustrerar att portföljer var det vanligaste svaret, och den nämndes 12 gånger. Prov fick 11 belägg och uppsatser 7. Meddelanden i Wilma förekom i två svar. Wilma är en webbplats där lärare kan till exempel ge betyg, frånvaro osv. Frågan fick också några detaljerade svar, vilket följande exempel visar:

(77) ”Kokeiden yms yhteydessä, kuten nykyään. (Sanallinen palaute on parempi, koska silloin voi itekkin [sic!] kommentoida.)”

I samband med prov osv, liksom numera. (Skriftlig feedback är bättre, eftersom man själv kan kommentera då.)

(78) ”Portfolion yhteydessä, sekä kokeiden kunnollinen korjaus”

I samband med portföljen samt en grundlig korrigerings av proven

(79) ”Aineeseen lopuksi yleinen kommentti pisteiden ja numeron lisäksi.

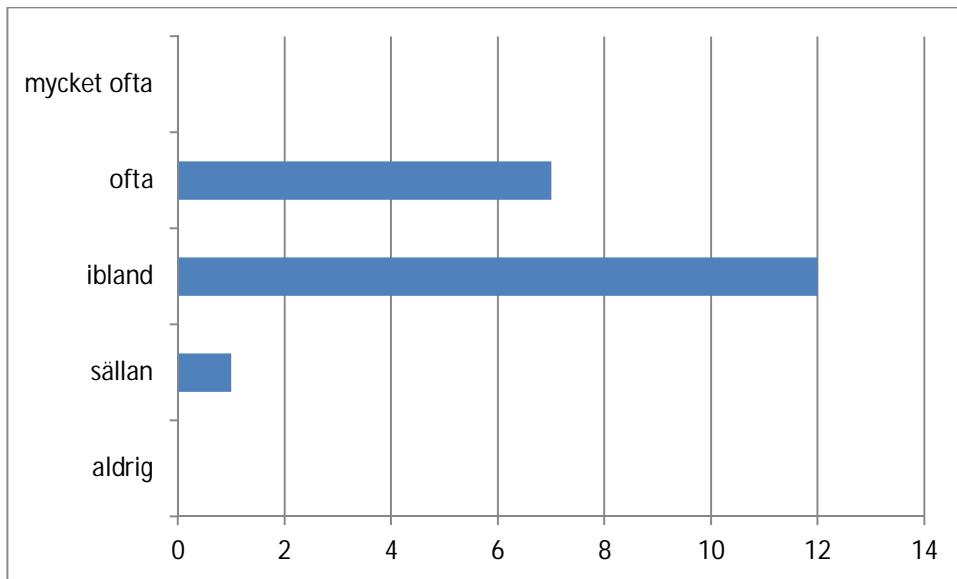
Portfolioon pidempi kommentti. ”Väliarviointi” esim. kurssin puolella välissä.”

En allmän kommentar i slutet av uppsatsen vid sidan av poängen och betyget.

En längre kommentar till portföljen. En lägesutvärdering t.ex. i mitten av kursen.

4.2.2 Enkät till gymnasisterna i årskurs tre, engelska

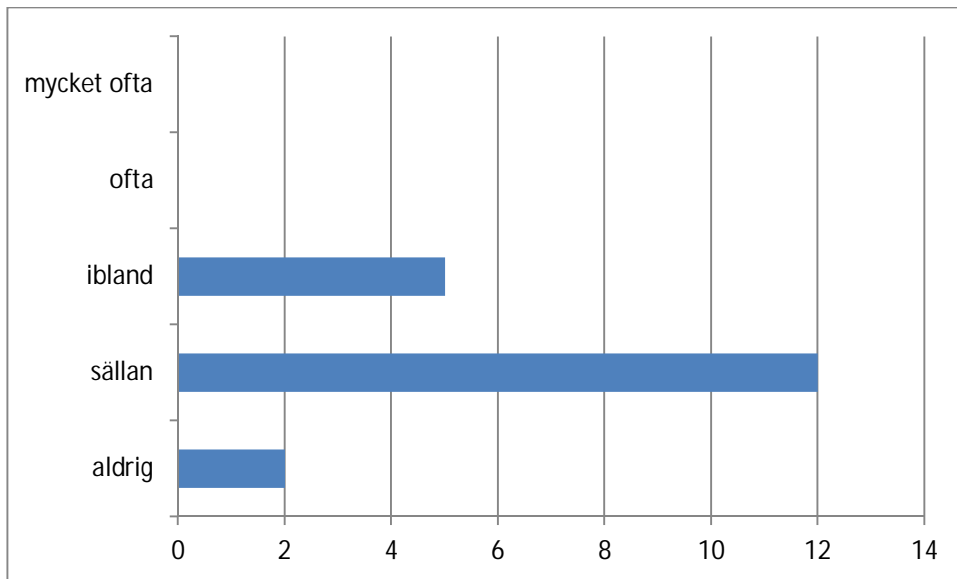
Figur 13 presenterar svarsdistributionen på den första frågan: ”Hur ofta ger din engelsklärare muntlig feedback till hela klassen på engelsklektionerna? Ringa in.”



Figur 13. – ”Hur ofta ger din engelsklärare muntlig feedback till hela klassen på engelsklektionerna? Ringa in.” (N=20)

Syftet med den första frågan var att studera hur ofta läraren ger feedback till hela klassen i engelskundervisningen. Likert-skala utnyttjades i frågan. Gymnasisterna ringade in siffran som bäst motsvarar verkligheten ur deras synvinkel. Siffran tre, som motsvarar *ibland*, var det vanligaste svaret. Genomsnittet var 3,3 (mellan *ibland* och *ofta*).

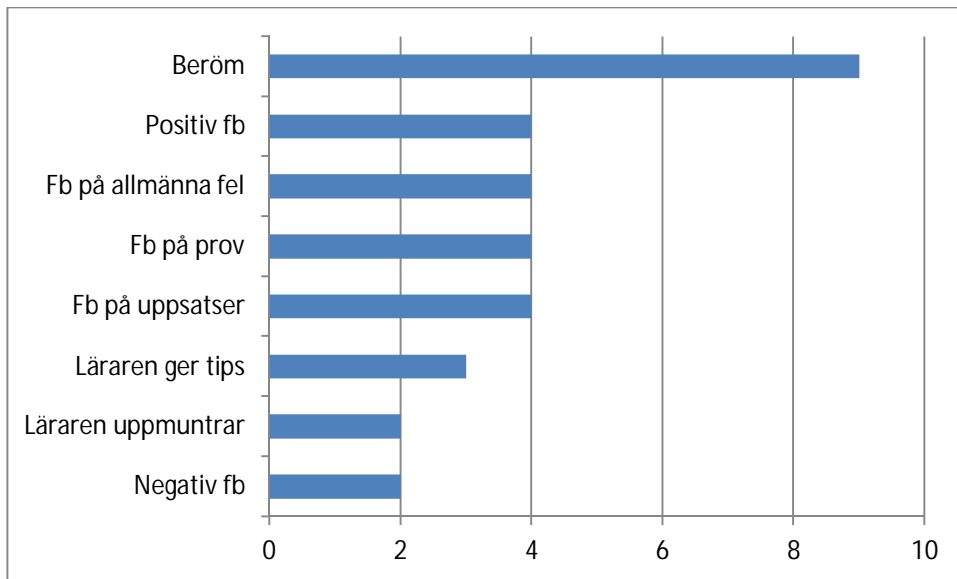
Figur 14 nedan presenterar svarsdistributionen på den andra frågan: ”Hur ofta ger din engelsklärare individuell muntlig feedback till dig på engelsklektionerna? Ringa in.”



Figur 14. – ”Hur ofta ger din engelsklärare individuell muntlig feedback till dig på engelsklektionerna? Ringa in.” (N=19)

Fokus i den andra frågan låg i sin tur hur ofta läraren ger individuell feedback i engelskundervisningen. Samma Likert-skala användes också i frågan. Ett svar utelämnades dock från analysen, eftersom informanten hade ringat in två siffror. Det vanligaste svaret var två, som motsvarar *sällan*. Genomsnittet var 2,16 (mellan *sällan* och *ibland*).

I figur 15 nedan kan man se hur svaren på den tredje frågan ”På vilka sätt ger din engelsklärare muntlig feedback (till exempel på framåtskridande eller arbetande) till hela klassen på engelsklektionerna?” fördelade sig. Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 15. – ”På vilka sätt ger din engelsklärare muntlig feedback (till exempel på främatskridande eller arbetande) till hela klassen på engelsklektionerna?” (N=20)

Den tredje frågan fokuserades på vilka sätt läraren ger muntlig feedback till hela klassen på engelsklektioner. I figur 15 kan man se att beröm var det vanligaste svaret, som fick nio belägg. Feedback på prov, uppsatser och de mest allmänna felen samt positiv feedback fick alla fyra belägg. Tre informanter konstaterade att läraren ger tips, och två angav att hen uppfordrar att arbeta. Två informanter ansåg att hen ger negativ feedback. Engångssvaren var många. Nedan finns några exempel på gymnasisternas svar:

(80) ”Hän kertoo, miten sanakokeet, kokeet tai aineet ovat menneet. Hän nostaa esiin joitain yleisimpiä virheitämme [sic!] ja huomaamme itse, jos teemme näitä virheitä.”

Hen berättar hur ordprov, prov eller uppsatser har gått. Hen lyfter fram några av våra mest allmänna fel och vi märker själva om vi gör dessa fel.

(81) ”-yleensä kehuu tai patistaa luokkaa eteenpäin

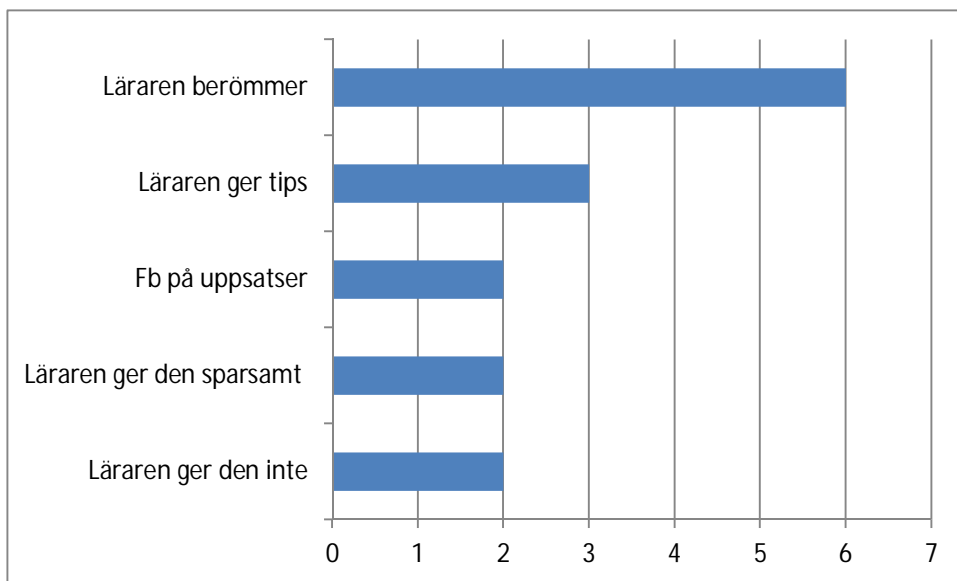
-noottia voi tulla, jos ei ole läksyt tehtynä. Kehuja, jos luokka on tehnyt hyvin”

-i allmänhet berömmar eller pushar klassen framåt

-noter kan man få om man inte har gjort läxorna. Beröm om klassen har arbetat bra.

(82) ”kertoo [sic!] mitä virheitä useat teki [sic!], jotta emme tekisi niitä uudelleen. Käy läpi tarvittaessa kielioppia, jos aineissa on ollut virheitä.”
(Hen) berättar vilka fel de flesta gjorde för att vi inte ska upprepa dem. (Hen) går igenom grammatik vid behov om det har funnits fel i uppsatserna.

I figur 16 har jag redogjort för svaren på den fjärde frågan: ”På vilka sätt ger din engelsklärare individuell muntlig feedback (till exempel på framåtskridande eller arbetande) till dig på engelsklektionerna?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 16. – ”På vilka sätt ger din engelsklärare individuell muntlig feedback (till exempel på framåtskridande eller arbetande) till dig på engelsklektionerna?” (N=20)

I den fjärde frågan låg intresset på att veta på vilka sätt läraren ger individuell muntlig feedback på engelsklektioner. Av figur 16 framgår att läraren berömmar eleverna enligt sex informanter. Tre angav i sin tur att läraren ger tips, och två informanter konstaterade att hon ger feedback på uppsatser. Enligt två informanter ger läraren inte individuell feedback på engelsklektioner eller hon ger den sparsamt. Engångssvaren var återigen åtskilliga. I det följande presenterar jag exempel på informanternas svar:

(83) ”Yksilöllistä palautetta ei tule juuri koskaan.”
Individuell feedback får man nästan aldrig.

(84) ”Vastaavaa tilannetta ei ole tullut vastaan.”
Motsvarande situation har jag inte stött på.

(85) ”Kertoo, kuinka on ennen tehnyt ja kuinka nykyään”

(Hen) berättar hur man tidigare har gjort och hur numera.

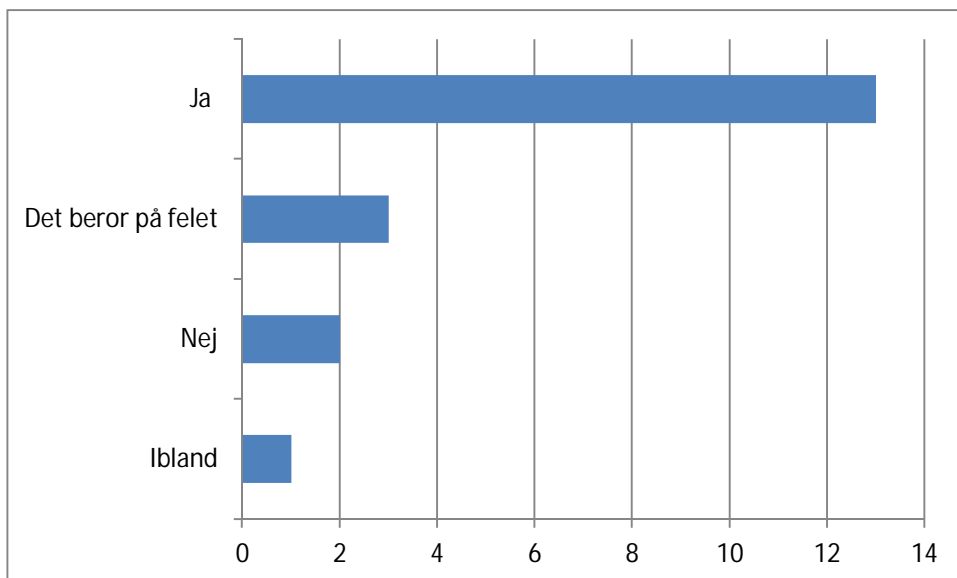
(86) ”Kehuu ja neuvo”

(Hen) berömmar och ger tips.

(87) ”Yleensä niukkasanaisesti, mutta keskittyen niihin asioihin, jotka minun kohdalla ovat tärkeämpiä.”

I allmänhet fåordigt men (läraren) koncentrerar sig på saker som är viktigast för mig.

I figur 17 har jag redogjort för svaren på den femte frågan: ”Vill du att läraren korrigerar felen som du gör när du pratar engelska? Motivera.”



Figur 17. – ”Vill du att läraren korrigerar felen som du gör när du pratar engelska? Motivera.” (N=19)

Den femte frågan behandlade om gymnasisterna vill att läraren korrigerar deras fel i talet. Figur 17 illustrerar att 13 gymnasister svarade jakande, medan två svarade nekande. Enligt tre informanter beror det på felet som eleven har gjort, och enligt en informant borde läraren ibland korrigera felen i talet. Jag har utelämnat ett svar i analysen, eftersom det inte alls behandlade frågan. Några informanter skrev mer detaljerade svar, och nedan presenteras några exempel:

(88) ”Jos virhe on suuri, niin kyllä. Virheistä oppii [sic!] ja niitä ei välttämättä itse huomaa. Pikkuvirheissä ei niin väliä, koska puhuessa niillä ei ole niin paljon merkitystä.”

Om felet är stort, ja. Man lär sig av felen, och man uppmärksammar dem nödvändigtvis inte själv. I små fel spelar det inte så stor roll, eftersom de inte har en så stor betydelse när man pratar.

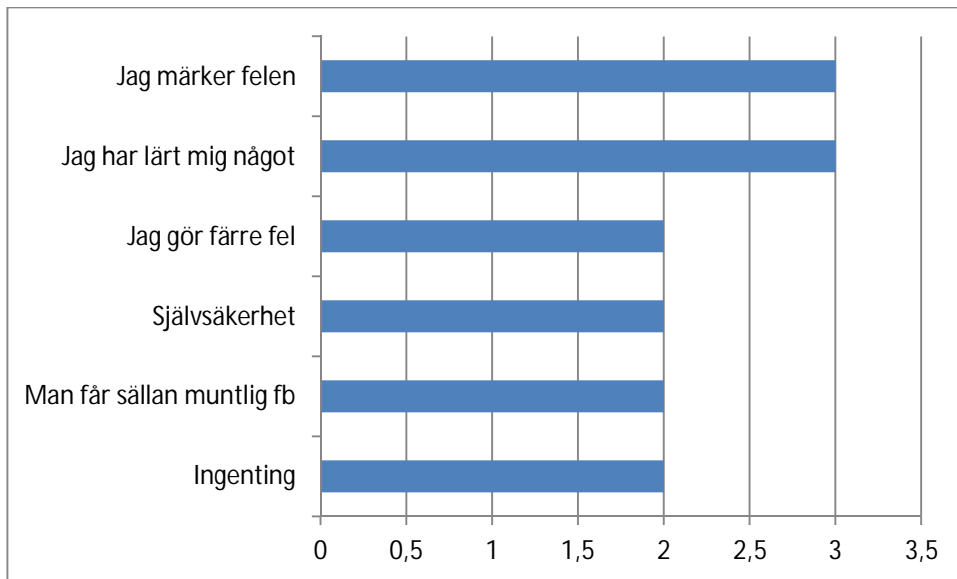
(89) ”Jos ne ovat vakavia, kyllä. Pieniä virheitä, jotka eivät haittaa ymmärtämistä, ei tarvitse korjata, koska harvoin kirjoitan ja puhun samalla tavalla.”

Om de är allvarliga, ja. Små fel som inte hindrar förståelse behöver inte korrigeras, eftersom jag sällan skriver och talar på samma sätt.

(90) ”En halua, koska se nostaisi kynnystä puhua. Mieluummin pitäisi puhua enemmän, jotta puheen tuottaminen sitä kautta paranisi.”

Jag vill inte, eftersom det skulle höja tröskeln att prata. Hellre borde man prata mer för att producering av talet skulle förbättras.

Figur 18 presenterar svarsdistributionen på den sjätte frågan: ”Vilken nytta har du haft av den muntliga feedback som du har fått i engelskundervisningen?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 18. – ”Vilken nytta har du haft av den muntliga feedback som du har fått i engelskundervisningen?” (N=20)

Syftet med den sjätte frågan var att studera om gymnasisterna anser att de har haft nytta av muntlig feedback, och jag bad dem motivera sitt svar. Tre informanter tog upp att de märker sina fel och att de har lärt sig något. Enligt två informanter gör de färre fel och de har också fått självssäkerhet. Dock ansåg två informanter att de inte har haft nytta av muntlig feedback och två informanter tog upp att läraren sällan ger muntlig feedback. Nedan finns exempel på gymnasisternas motiveringar:

(91) ”Ei paljon mitään, kirjallinen palaute esim. aineissa on yksilöllisempää ja tarpeellisempää.”

Nästan ingenting, skriftlig feedback t.ex. i uppsatser är mer individuell och nödvändigare.

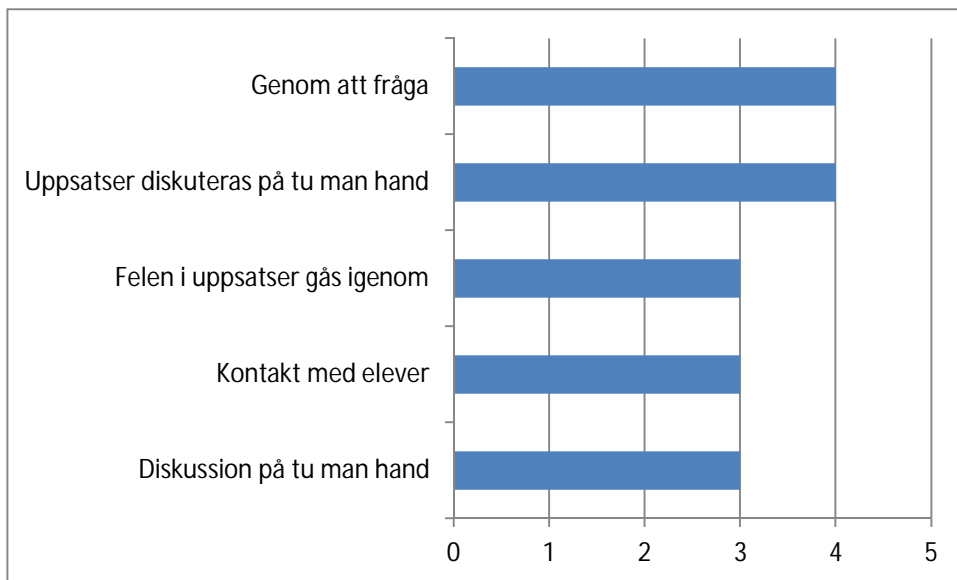
(92) ”Tutkimukset ovat osoittaneet, että tarvitaan noin kymmenen positiivista palautetta, jotta yksi negatiivinen unohtuu.”

Undersökningar har bevisat att det behövs ungefär tio positiva återkopplingar för att glömma en negativ feedback.

(93) ”pienen [sic!] vinkkien avulla olen saanut hiottua kielitaitoani paremmaksi ja huomannut omat virheeni.”

Med hjälp av små tips har jag förbättrat mina språkkunskaper och märkt mina egna fel.

I figur 19 presenteras de vanligaste svaren på fråga nr 7: ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få muntlig feedback i engelskundervisningen.” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 19. – ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få muntlig feedback i engelskundervisningen.” (N=18)

I den sjunde frågan strävade jag efter att få konkreta exempel på att få muntlig feedback i engelskundervisningen. Enligt fyra informanter borde eleverna själva be om feedback. Att läraren går igenom uppsatser på tu man hand med eleven fick också fyra belägg. Läraren kunde också diskutera på tu man hand med eleven, anmärka på fel och ta kontakt med elever. Alla dessa sistnämnda svar fick tre belägg. Två informanter besvarade inte frågan. Därtill förekom en stor mängd engångssvar. Nedan finns exempel på informanternas svar:

(94) ”Oikein vastatessaan kommentoida lyhyesti good, exactly, yms. Virheistä [sic!] huomauttaa, muttei töksäytä suoraan (huomauttaa vaikka ensin [sic!] mikä on oikein”

Genom att kommentera kort good, exactly osv när eleven svarar rätt. Man kunde anmärka på fel men inte gå rakt på sak. (Först kan man anmärka på vad som är rätt.)

(95) ”Opettaja voisi vaikka henkilökohtaisesti käydä oppilaiden kanssa heidän kielen osaamista läpi. Kerrottaisiin [sic!] miten juuri hänen tulisi kehittää kieltä [sic!] ja sovittaisiin yhteisiä tavoitteita [sic!]”

Läraren kunde gå igenom elevernas språkkunskaper personligen. Läraren kunde berätta hur eleven borde utveckla sitt språk, och de kunde komma överens om gemensamma mål.

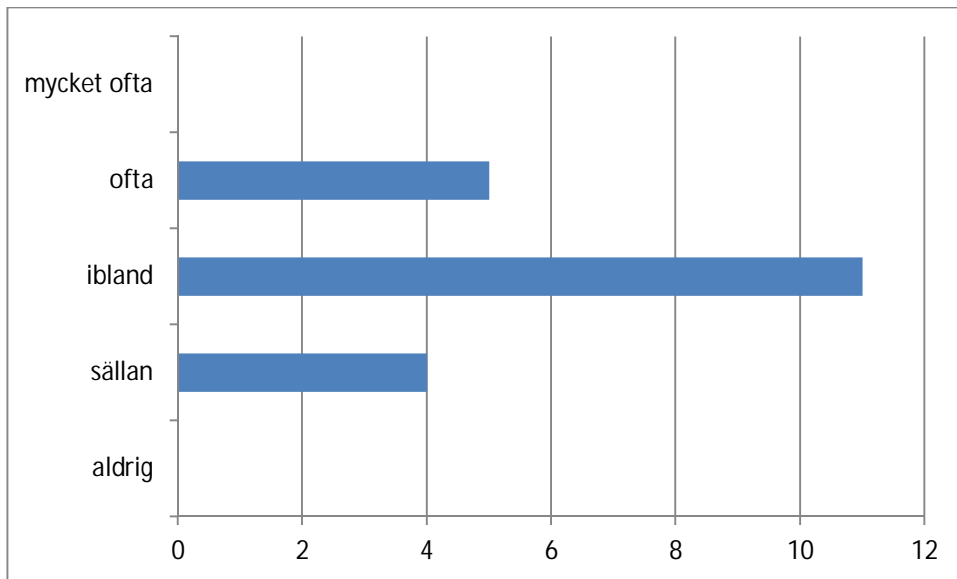
(96) ”Opettaja voisi keskustella jokaisen oppilaan kanssa kahden, jos olisi aikaa. Olisi hyvä saada esim. kokeiden jälkeen palautetta tekemistään virheistä, ja neuvoja, miten oppia virheistä.”

Läraren kunde diskutera med varje elev på tu man hand om det fanns tid. Det vore bra att få t.ex. efter proven feedback på felen som jag har gjort och ge råd på hur jag kan lära mig av dem.

(97) ”Toimivista en tiedä, mutta opettaja voisi vaikka ottaa kontaktia oppilaisiinsa ja puhua heidän kanssaan. TILANNETAJU!”

Om praktiska sätt vet jag inte, men läraren kunde t.ex. ta kontakt med sina elever och prata med dem. KÄNSLA FÖR SITUATIONEN!

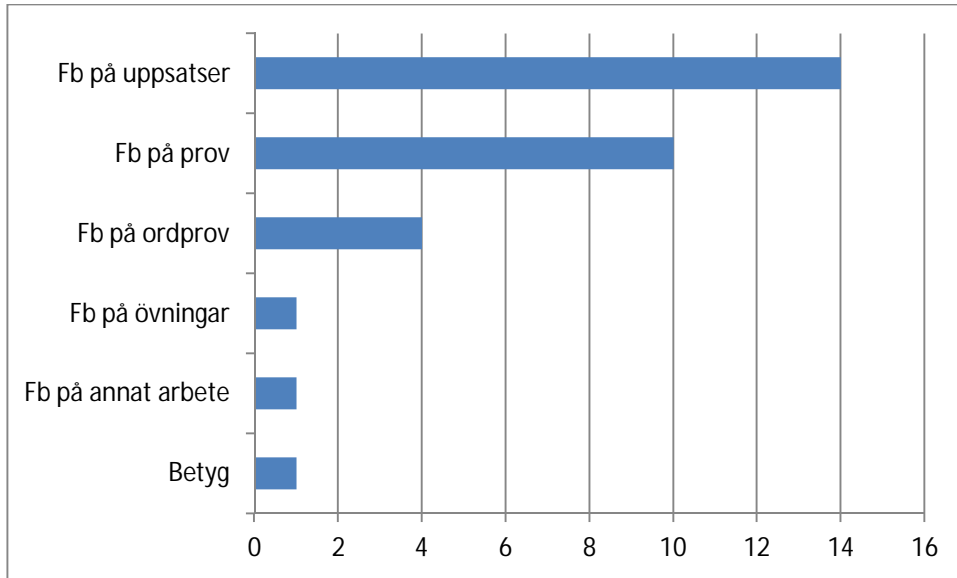
I figur 20 presenteras informanternas svar på den åttonde frågan: ”Hur ofta ger din engelsklärare skriftlig feedback i engelskundervisningen? Ringa in.”



Figur 20. – ”Hur ofta ger din svensklärare skriftlig feedback i svenskundervisningen? Ringa in.” (N=20)

Intresset i den åttonde frågan låg på att kartlägga hur ofta läraren ger skriftlig feedback till sina elever i engelskundervisningen. Likert-skala utnyttjades i frågan. Det vanligaste svaret var tre, som motsvarar *ibland*. Genomsnittet var 3,05 (mellan *ibland* och *ofta*).

I figur 21 nedan kan man se hur svaren på den nionde frågan ”På vilka sätt ger din engelsklärare skriftlig feedback på dina prestationer och arbetande?” fördelade sig.



Figur 21. – ”På vilka sätt ger din engelsklärare skriftlig feedback på dina prestationer och arbetande?” (N=20)

Syftet med den nionde frågan var att undersöka på vilka sätt gymnasisterna får skriftlig feedback i engelskundervisningen. Som figur 21 visar tog 14 informanter upp uppsatser, som var det vanligaste svaret. Prov fick 10 belägg och ordprov fyra. Det fanns tre engångssvar, vilka var feedback på övningar och annat arbete samt betyg. I det följande presenteras några exempel på informanternas svar:

(98) ”Kommentoi punakynällä aineisiin [sic!] mitä kaipasi lisää, missä virheitä jne.”

(Hen) kommenterar uppsatserna med en röd penna om vad som borde finnas mer, var det finns fel osv.

(99) ”Kirjoittamalla kommentteja sanakokeisiin, aineisiin, kokeisiin...”

Genom att skriva kommentarer i ordprov, uppsatser, prov...

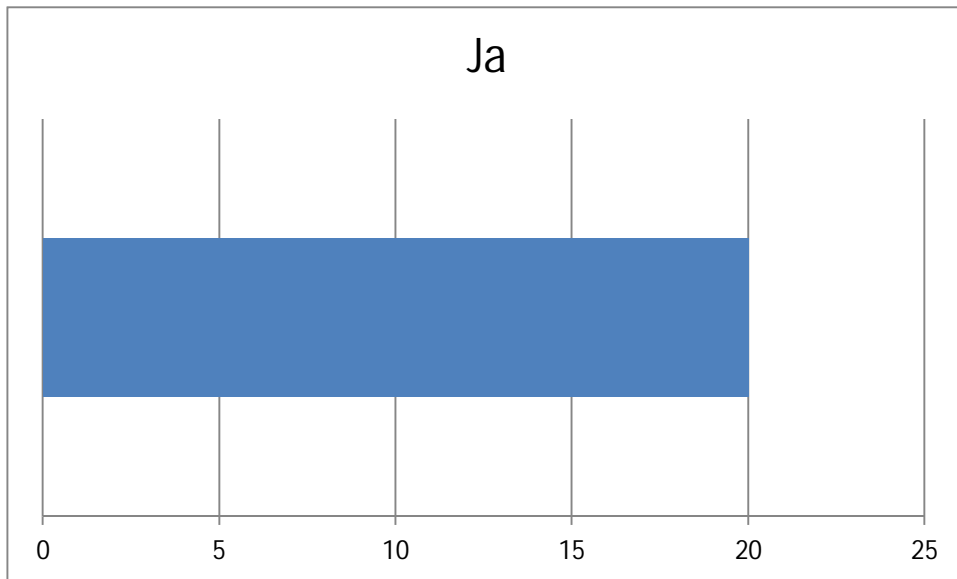
(100) ”Kirjoittaa paperin reunaan joka aineessa ja kokeessa”

(Hen) skriver i hörnet av pappret i varje uppsats och prov

(101) ”Sanakokeen lopussa lukee excellent”

I slutet av ordprovet står excellent

Figur 22 nedan presenterar svarsdistributionen på den tionde frågan: ”Vill du att din lärare korrigerar felen som du gör i uppsatser i engelska? Motivera.”



Figur 22. – ”Vill du att din lärare korrigerar felen som du gör i uppsatser i engelska? Motivera.” (N=20)

Fokus i den tionde frågan låg på att studera om gymnasisterna vill att deras fel i uppsatser korrigeras i engelskundervisningen. Av figur 22 framgår att alla svarade jakande på frågan. De vanligaste motiveringarna var att man lär sig om läraren korrigerar och att man själv inte kan hitta sina fel. Båda motiveringarna förekom i fem svar. Fyra informanter konstaterade att de vill se sina fel, och tre nämnde att det hjälper att utveckla sig. Två informanter angav att man kan undvika sina fel i framtiden om läraren korrigerar. Många engångsmotiveringar förekom också i svaren. I det följande presenteras några exempel på informanternas svar:

(102) ”Haluan. On todella tärkeä asia saadakseni hyvän arvosanan myös:ssa.”

Jag vill. Det är en viktig sak för att jag också får ett bra betyg i studentskrivningarna.

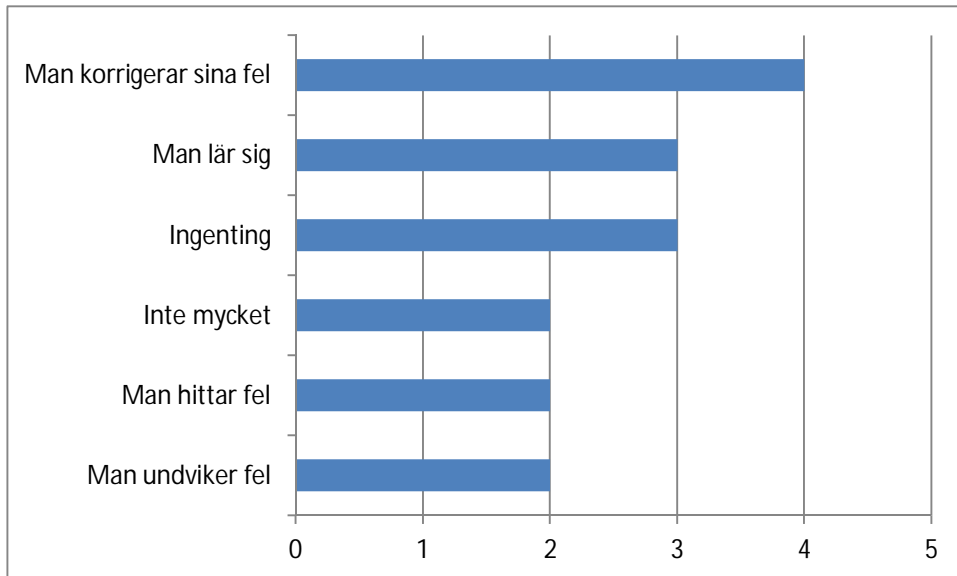
(103) ”Kyllä. Aineisiin tulee usein samoja virheitä, joita ei enää itse huomaa”

Ja. I uppsatser gör jag ofta likadana fel som jag inte längre själv uppmärksammar.

(104) ”Tietenkin, koska niin näen parhaiten [sic!] mitä olen tehnyt väärin ja voin myöhemmin seurata kehittymistäni.”

Självklart. På det sättet ser jag bäst vad jag har gjort fel, och jag kan följa min utveckling senare.

Figur 23 presenterar svaren på den elfte frågan: ”Vilken nytta har du haft av den skriftliga feedback som du har fått i engelskundervisningen?” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 23. – ”Vilken nytta har du haft av den skriftliga feedback som du har fått i engelskundervisningen?” (N=20)

I den elfte frågan bad jag gymnasisterna berätta vilken nytta de har haft av skriftlig feedback i engelskundervisningen. Fyra informanter ansåg att skriftlig feedback har hjälpt dem att korrigerar sina fel. Enligt tre informanter lär man sig något. Tre informanter konstaterade att de inte har haft nytta av skriftlig feedback, och två ansåg att de inte har haft mycket nytta. Att hitta och att undvika fel fick båda två belägg. Det fanns också några engångssvar. Nedan presenterar jag några svar som direkt citat:

(105) ”Ei kauheasti, mutta olen vähän oppinut keskittymään tyypillisiin virheisiin mm. aineissa.”

Inte mycket, men jag har lite lärt mig att koncentra mig på mina typiska fel t.ex. i uppsatser.

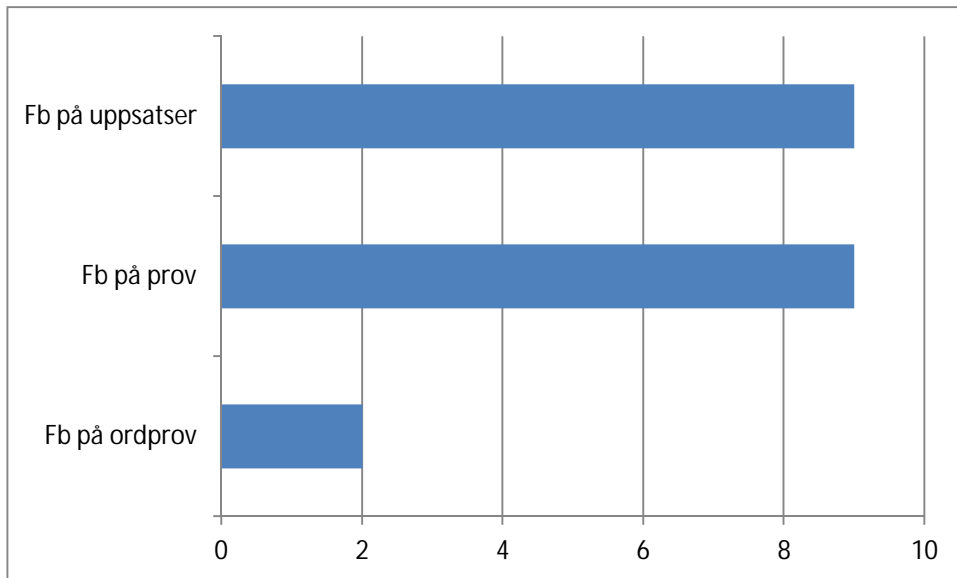
(106) ”Olen päässyt eroon parista toistuvasta kielioppivirheestä aineissa.”

Jag har blivit av med ett par återkommande grammatikfel i uppsatser.

(107) ”Ei mitään.”

Ingenting.

Figur 24 nedan presenterar de vanligaste svaren på den tolfte frågan: ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få skriftlig feedback i engelskundervisningen.” Engångssvaren har utelämnats i figuren.



Figur 24. – ”Ge konkreta exempel på praktiska sätt att få skriftlig feedback i engelskundervisningen.” (N=17)

I den sista frågan bad jag informanterna ge konkreta exempel på hur läraren kan ge skriftlig feedback i engelskundervisningen. Uppsatser och prov var de vanligaste svaren, och de båda fick nio belägg. Tre informanter besvarade inte frågan, och två informanter nämnde ordprov. Det fanns också tämligen många engångssvar. Nedan finns exempel på informanternas svar:

(108) ”Palaute aineen lopussa, opettajan kanssa käyty keskustelu aineesta sisältäen analyysin hyvistä ja huonoista puolista kieliopissa.”

Feedback i slutet av uppsatsen, en diskussion med läraren om uppsatsen som innehåller en analys om bra och dåliga sidor i grammatiken.

(109) ”Olisi upeaa saada henkilökohtainen kirjallinen kooste joka kurssista, miten hallitsen asiat, mitkä ovat heikkouksiani ja miten parannan.”

Det vore fantastiskt att få en personlig skriftlig sammanställning på varje kurs, hur jag behärskar saker, vilka mina svagheter är och hur jag förbättrar den.

(110) ”Opettaja kirjoittaa ylös [sic!] mitä pitäisi tehdä ja mitä parantaa esim. kuuntelussa vai [sic!] aineessa, jotta pääsee tavoitteeseensa.”

Läraren skriver upp vad man borde göra och förbättra t.ex. i avlyssningen eller i uppsatsen för att nå sitt mål.

(111) ”-aineessa parannusehdotukset

-kuuntelussa parannusehdotukset

-kokeessa arviointia suhteessa edellisiin kursseihin”

-förbättringsförslag i uppsatsen

-förbättringsförslag i avlyssningen

-jämförelse med tidigare kurser i provet

4.2.3 Enkät till svenskläraren

Syftet med den första frågan i enkäten till läraren var att utreda hur ofta läraren ger muntlig feedback till hela klassen på svensklektioner. Hon ringade in siffran fem, som motsvarar *mycket ofta*. Fokus i den andra frågan i sin tur låg på att kartlägga hur ofta läraren ger individuell muntlig feedback till sina elever på svensklektioner. Hon ringade in siffran fyra, som motsvarar *ofta*.

Med hjälp av den tredje frågan ville jag studera på vilka sätt läraren ger muntlig gruppfeedback till sina elever på svensklektioner. Nedan finns lärarens svar som direkt citat:

(112) ”Kun on yleisesti aktiivista oppitunneilla: viitataan paljon ym, sanon koko luokalle keuhut. Ja koko ryhmää voi myös kannustaa samalla tavalla [sic!] jos ei niin hyvin ole osattu.”

När eleverna är aktiva i allmänhet på lektionerna: de räcker upp handen

mycket osv, så jag berömmar hela klassen. Och hela gruppen kan också uppmuntras på samma sätt om de inte har kunnat en viss sak.

Den fjärde frågan fokuserade på vilka sätt läraren ger individuell muntlig feedback till sina elever på lektioner i svenska. Nedan finns lärarens svar:

(113) ”Kiertelem luokassa tavallaan ”vaivihkaa” [sic!] kehuun yksittäistä oppilasta. En niinkään koko luokan kuullen, ettei sitten vihjailla, että ”lellin” jotakuta oppilasta.”

Jag går runt i klassrummet oförmärkt, jag berömmar en individuell elev. Jag gör det inte så att hela klassen hör för att man inte antyder att jag daddar med en elev.

Avsikten med den femte frågan var att läraren skulle beskriva givandet av muntlig feedback med tre adjektiv. Jag bad henne också att motivera sitt svar. Enligt läraren är muntlig feedback *inspirerande* och *motiverande*, eftersom avsikten är att hjälpa eleven att gå framåt. Detta kan nås med hjälp av både positiv och negativ feedback. Därutöver är muntlig feedback *väckande*. Eleverna måste förstå att de måste arbeta för att klara sig bra. Det sista adjektivet är *varmhjärtad*. Feedbacken får inte förstöra stämningen i klassrummet även om feedbacken inte alltid är positiv.

I den sjätte frågan studerade jag om läraren korrigerar felen som eleverna gör när de pratar på svenska. Jag bad läraren också motivera sitt svar. Hon sade att hon inte korrigerar. Enligt henne anser eleverna att de inte kan prata på svenska, och denna uppfattning skulle förstärkas om hon korrigerade felen. Hon anger dock att felen minskar betyget i det muntliga provet på årskurs tre. Jag antar att hon menade den sjätte kursen i svenska som är en muntlig kurs. Jag vill dock betona att detta är min egen tolkning. Hon preciserade inte i sitt svar vilken kurs hon hänvisade till.

Syftet med den sjunde frågan var att kartlägga om sittordningen har någon inverkan på muntlig feedback och varför. Nedan finns lärarens svar som direkt citat:

(114) ”Helposti käy niin, että edessä istuvat voisivat saada sitä enemmän. Minä tosin kiertelem luokassa ja aktiivisesti yritän olla puhumatta enempää edessä istuville kuin muille.”

Det kan lätt hända att de som sitter framme kunde få den mer. Visserligen går jag runt i klassrummet och försöker aktivt att inte prata mer med dem som sitter framme.

Den åttonde frågan fokuserade på att få förslag på praktiska sätt att ge muntlig feedback i svenska. Enligt läraren kunde man ge feedback när man kollar uppgifter och om någon har kunnat göra en svår uppgift rätt. Det är också ett bra sätt att ge muntlig feedback när läraren går runt i klassrummet. Efter lektionen är också ett bra exempel. Hon anser att många elever brukar diskutera med henne efter lektionen.

Intresset i den nionde frågan låg på att utreda hur ofta läraren ger skriftlig feedback till sina elever i undervisning av svenska. Hon ringade in siffran fem, som motsvarar *mycket ofta*.

I den tionde frågan strävade jag efter att utreda på vilka sätt läraren ger skriftlig feedback till sina elever i undervisning av svenska. Hon angav uppsatser, portföljer, e-post och meddelanden i Wilma.

I den elfte frågan bad jag läraren beskriva givandet av skriftlig feedback med tre adjektiv och motivera sitt svar. Läraren skrev endast två adjektiv. Det första var *motiverande*, men hon gav ingen motivering för adjektivet. Det andra var *nödvändig*. Motiveringen var att man vet var man befinner sig. Jag antar att hon menar var eleven befinner sig i sin inlärningsprocess, men detta är min egen tolkning. Läraren skrev också att det ibland har hänt att hon har glömt att ge skriftlig feedback på några uppsatser, och dessa elever har blivit förvånade över saken och frågat läraren om varför hon inte hade gett feedback.

I det följande presenterar jag lärarens svar på den tolfte frågan där fokus låg på om läraren korrigerar elevernas fel i uppsatser. Jag bad läraren också motivera sitt svar. Här kommer lärarens svar som direkt citat:

(115) ”Korjaan yleensä. Portfolioissa alleviivaan virheet, ja oppilaat saavat korjata ne itse, jos haluavat paremman arvosanan portfolioista. Korjaan aineiden virheet siksi, että elän toivossa, että joku katselisi ja ottaisi opikseen.”
Jag korrigerar i allmänhet. I portföljerna understryker jag felen, och eleverna får korrigera dem själv om de vill ha ett bättre betyg på portföljen. Jag

korrigerar felen i uppsatserna eftersom jag lever på hoppet att någon skulle titta och lära sig.

Den trettonde frågan fokuserade på hurdana saker läraren ger feedback på i uppsatser. Hon angav i sitt svar att hon ger feedback om eleven har skrivit en bra uppsats på det sättet att hen använder både ordförråd och grammatik som har inlärts på kursen. Därtill kommenterar hon om eleven har skrivit bättre än föregående gång, använt originellt innehåll eller gjort eget tankearbete.

Syftet med den sista frågan var att få förslag på konkreta sätt att ge skriftlig feedback som fungerar bra i svenska. Enligt henne borde man ge feedback i slutet av uppsatsen. Då är målet att motivera och att uppmuntra. Portföljer är också ett annat bra exempel, eftersom gymnasisterna korrigerar sina fel i grammatiken och förbättrar således sina betyg.

4.2.4 Enkät till engelskläraren

Den första frågan i enkäten till läraren behandlade hur ofta läraren ger muntlig feedback till hela klassen på lektioner i engelska. Hon ringade in siffran fyra, som motsvarar *ofta*. Den andra frågan i sin tur behandlade hur ofta läraren ger feedback till individuella elever på lektioner i engelska. Hon ringade också in siffran fyra, som motsvarar *ofta*.

Intresset på den tredje frågan låg på att utreda på vilka sätt läraren ger muntlig gruppfeedback till sina elever på lektioner i engelska. Nedan finns lärarens svar som direkt citat:

(116) "Kommentoin koko luokan tekemisiä/aktiivisuutta tunneilla (viittaattepa hienosti, olette aktiivisia, onpa vähäistä viittaamista, hienosti tehdyt kotitehtävät). Ainekirjoituspalautteessa koko luokan kanssa käydään läpi yleisimmät virheet (anonyymisti). Yleensäkin kommentoin koko luokan tekemisiä suullisissa harjoituksissa."

Jag kommenterar hela klassens arbetande/aktivitet under lektionerna (ni räcker upp handen bra, vad aktiva ni är, ni räcker upp handen lite, ni har gjort hemuppgifterna fint). I feedbacken på uppsatser går igenom de mest allmänna felen med hela klassen (anonymt). Huvudsakligen kommenterar jag hela

klassens arbetande i muntliga övningar.

Avsikten med den fjärde uppgiften var att undersöka på vilka sätt läraren ger individuell feedback till sina elever på lektioner i engelska. Nedan finns lärarens svar som direkt citat:

(117) "Kommentoin oppilaan vastauksia jollain tavalla (hienoa, hyvä, ok, melkein oikein...) jokaiseen vastaukseen pyrin reagoimaan jollain tavalla. Kierrän luokassa kun tehdään suullisia tai kirjallisia tehtäviä & kommentoin kannustavasti tai autan vaikeissa kohdissa. Ainepalautusten yhteydessä kommentoin myös silloin tällöin suullisesti."

Jag kommenterar elevens svar på något sätt (fint, bra, ok, nästan rätt...) Jag strävar efter att reagera på alla svar på något sätt. Jag går runt i klassrummet när muntliga eller skriftliga uppgifter görs & jag kommenterar på ett uppmuntrande sätt eller hjälper vid svåra punkter. När jag ger tillbaka uppsatser, kommenterar jag också muntligt då och då.

I den femte frågan bad jag läraren beskriva givandet av muntlig feedback med tre adjektiv och motivera sitt svar. Enligt henne är muntlig feedback *viktig*, eftersom eleven vet att läraren bryr sig om och vill hjälpa. Den är också *uppmuntrande*, eftersom den hjälper de svaga framåt och sporrar de begåvade mot bättre resultat. Muntlig feedback är ytterligare *kommunikativ* och *lätt* enligt läraren. Både läraren och eleven kan förklara saker bättre för varandra.

Syftet med den sjätte frågan var att kartlägga om läraren korrigerar felen som eleverna gör när de pratar på engelska. Jag bad också läraren motivera sitt svar. Hon konstaterade att hon inte alltid korrigerar för att särskilt de svaga inte ska bli generade. Om hon korrigerar, gör hon det omärkbart genom att säga den rätta formen själv. Om hon gör detta, förklarar hon situationen med eleven på *tu man hand*.

I den sjunde frågan strävade jag efter att utreda om klassrumsplaceringen har någon inverkan på muntlig feedback och varför. Nedan finns lärarens svar som direkt citat:

(118) "Lähellä istuville on helpompi antaa jo etäisyydenkin takia palautetta. Siksi liikun paljon luokassa, jotta oppilaat olisivat vuorotellen lähellä."

Det är lättare att ge feedback till dem som sitter nära på grund av avståndet. Därför rör jag mig mycket i klassrummet för att eleverna i tur och ordning skulle vara nära.

Avsikten med den åttonde frågan var att få förslag på konkreta sätt att ge muntlig feedback som fungerar bra i engelska. Enligt läraren borde eleven uppmuntras för ett bra svar framför hela klassen. Hon konstaterade också att när alla gör uppgifter, kan läraren gå till eleven och ge direkt feedback. När läraren lämnar tillbaka uppsatser, kan hen ge individuell feedback när de andra arbetar. Man kan ytterligare diskutera med eleven efter lektionen.

Med hjälp av den nionde frågan utredde jag hur ofta läraren ger skriftlig feedback till sina elever i undervisning av engelska. Hon ringade in siffran tre, vilket motsvarar *ibland*.

I den tionde frågan låg fokus i sin tur på vilka sätt läraren ger skriftlig feedback till sina elever i undervisning av engelska. Läraren angav att hon ger skriftlig feedback genom att kommentera skrivuppgifter, såsom uppsatser, portföljer och bloggskrivningar.

I den elfte frågan bad jag läraren beskriva givandet av skriftlig feedback med tre adjektiv och motivera sitt svar. Hon uppgav att skriftlig feedback är *tydlig*, eftersom man ger genomtänkt och tydlig feedback när man skriver eftersom det är tidskrävande. Läraren försöker också förtäta sina ord. Eleven ser också exempelmeningar och korrigeringar. Därtill är skriftlig feedback *krävande*. Det tar mycket tid att ge den om gruppen är stor, eftersom läraren har mycket att skriva då. Hon anser också att skriftlig feedback är *viktig*, eftersom eleven måste stoppa och tänka. Eleven förstår positiv feedback bra och minns korrigeringarna.

Syftet med den tolfte frågan var att kartlägga om läraren korrigerar elevernas fel i uppsatserna och varför eller varför inte. Nedan finns läraren svar som direkt citat:

(119) "Korjaan, koska he näkevät samalla oikeamman tavan sanoa asia. Abien kanssa ekalla korjauskierroksella vain alleviivaan virheet ja he saavat itse mieltä korjaukset ja käyn sitten tekstin uudelleen läpi."

Jag korrigerar, eftersom de samtidigt ser ett korrektare sätt att säga saken. Med abiturienter stryker jag under endast felen på den första rundan, och de får själva fundera på korrigeringarna och jag går igenom texten om igen.

Avsikten med den trettonde frågan var att studera hurdana saker läraren ger feedback på i uppsatser. Läraren anger att hon alltid försöker hitta något positivt, och hon börjar ofta genom att lovorda innehållet och strukturen. Hon ger feedback på struktur och ordförords riktighet och ingriper i "finglishmer". Härutöver kommenterar hon koherens, handstil, upprepning och innehållets riktighet.

Den sista frågan i enkäten handlade om att få förslag på konkreta sätt att ge skriftlig feedback som fungerar bra i engelska. Plus och minus i slutet av uppsatsen samt "hälsningar" i provet är bra exempel enligt läraren.

När läraren hade fyllt i enkäten, ställde jag en fråga muntligt om hon anser att hon ger feedback på olika sätt i de obligatoriska kurserna i engelska. Lektionerna som jag observerade tillhörde en tillämpad kurs. Hon svarade att hennes feedback på de obligatoriska kurserna är mer uppmuntrande. På den tillämpade kursen ligger intresset på att få gymnasisterna att arbeta med tanke på studentskrivningarna. Feedbacken är annorlunda enligt henne. Hon konstaterade även att hon vägleder eleverna mot målen i studentskrivningarna.

5 DISKUSSION

I detta kapitel kommer jag att sammanfatta forskningsresultaten och diskutera dem i förhållande till såväl mina forskningsfrågor (se 3.1) som avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Därtill ska jag ta ställning till validitet och reliabilitet i föreliggande studie.

5.1 Sammandrag av resultaten

Jag hade tre forskningsfrågor i föreliggande studie, en av dessa fokuserade på hur gymnasisterna vill få muntlig respektive skriftlig feedback. Med tanke på muntlig feedback visar resultaten att individuell feedback uppskattas, vilket syns till exempel i citaten 63, 95 och 96 (se s. 62 och 78). Detta ligger i linje med Taylor och Burke da Silva (2014). Därtill framgår av resultaten att muntlig feedback anknyts till motivation och inspiration, vilket syns i citaten 59–61 (se s. 61). Detta framkom särskilt i svenskgruppen. Själsäkerhet togs upp i engelskgruppen, men motivation och inspiration återkom endast i engångssvaren (se 2.7). Grupperna var även eniga om att de har lärt sig något av muntlig feedback. Beträffande hur de vill få muntlig feedback går dock gymnasisternas åsikter isär. Individuell feedback togs upp i båda grupperna, men informanterna i svenska vill att läraren går runt i klassrummet och ger feedback. Därtill vill de få muntlig feedback på uppgifter, läxor och prov. Även beröm i fråga om ordprov angavs. Däremot betonade informanterna i engelska att uppsatsen borde gås igenom muntligt, och gymnasisterna själva borde efterfråga feedback. Beröm och prov togs upp endast i engångssvaren. Vidare kan man göra en distinktion mellan informanternas åsikter i fråga om korrigerings av felen i talet. Majoriteten av informanterna i båda grupperna vill att felen korrigeras, vilket överensstämmer med Zhang et al. (2010). Antalet är dock större i svenska. I svenskgruppen vill 22 (88 %) informanter att fel korrigeras i talet, medan den motsvarande siffran i engelskgruppen är 13 (65 %). Resultaten visar ytterligare att gymnasisterna har haft nytta av feedback. 36 informanter (80 %) betraktar muntlig feedback som nyttig. Detta överensstämmer med Lyster et al. (2013).

Individuell feedback uppskattas också i fråga om skriftlig feedback. Detta syns till exempel i citaten 76 och 108 (se s. 68 och 83). En stor mängd informanter ansåg att det är nyttigt att gå igenom uppsatsen med läraren. Språkriktighet och grammatik framkom också i ett stort antal svar. Ingen informant tog upp koherens eller innehåll i fråga om hur de vill få skriftlig feedback. Detta är inte överraskande, eftersom det redan tidigare har visats att eleverna

strävar efter språkriktighet (se t.ex. Jokilehto 2014 och Penttinen 2005). Sormunen (2013) undersökte elevernas åsikter om engelskans grammatik, korrigering av fel och sambandet mellan grammatik och kommunikation. Det framkom i svaren att vikten av grammatik är särskilt stor enligt eleverna. Därtill framgår av Sormunens (2013) resultat att elevernas inställning till korrigering av felen är positiv, vilket överensstämmer med mina resultat. Dock framkom i hennes undersökning att förmågan att kommunicera är viktigare än språkriktighet enligt informanterna. Detta togs upp ytterst ytligt i min undersökning, vilket exempelvis syns i citat 120 nedan. Citatet är svaret på frågan om gymnasisterna vill att deras fel i talet korrigeras.

(120) ”Haluan, koska silloin tiedän [sic!] mitä virheitä olen tehnyt ja mikä on oikea tapa sanoa asia. Meille on tunneilla painotettu puhumaan englantia ulkomailla, jotta puhuminen alkaisi sujumaan ja sanottu, että ei haittaa [sic!] jos tekee virheitä. Pääasia [sic!] kun uskaltaa puhua!”

Jag vill, eftersom jag vet då vilka fel jag har gjort och vad som är ett korrekt sätt att säga saken. På lektionerna har man betonat att vi borde prata engelska utomlands för att tal skulle gå bra, och man har sagt att det inte spelar roll om man gör fel. Det viktigaste är att man vågar prata!

Detta svar är dock motstridigt, eftersom informanten anser att hen vill veta det rätta sättet att säga en viss punkt, men hen konstaterar samtidigt att eleverna i engelskundervisningen har uppmuntrats att prata och ignorera fel. Därtill är det av intresse att åtminstone lärarna i engelska har uppmanat eleverna att inte bekymra sig för felen, men detta syns knappt i svaren. Till exempel visar citaten 78 och 108 (se s. 69 och 83) att eleverna strävar efter felfria prestationer. Vikten av kommunikation togs upp i få svar. Liknande resultat har Jokilehto (2014) fått. Det har också visats att lärarnas kommentarer brukar koncentrera sig på grammatik i skriftlig feedback (se t.ex. Kronholm-Cederberg 2009 och Seker & Dincer 2014). Därför är det rimligt att anta att eleverna har blivit vana vid att läraren endast kommenterar på grammatik. Sålunda kan eleverna förvänta sig att innehållet inte alls behöver kommenteras. Detta diskuteras också i Konttinen (2009).

Det finns andra bevis på att språkriktigheten utgör ett viktigt inlärningsmål i språkundervisningen. Informanterna i båda språken var eniga om att felen i tal och skrift bör korrigeras. 35 informanter (78 %) vill att felen i tal korrigeras, och 42 informanter (93 %) vill att felen i skrift korrigeras. Enligt min mening är resultatet överraskande i fråga om muntlig

feedback, eftersom det lätt kan hända att eleverna inte vågar prata om de alltid korrigeras, vilket också diskuteras i Mahdi och Saadany (2013). Detta syns till exempel i citat 90 (se s. 75). Liknande slutsatser har dock dragits. Till exempel undersökte Renko (2012) fel, korrektiv feedback och ångest samt elevernas uppfattningar om dem. Av resultaten framgår att 56 % av informanterna alltid eller ofta vill få korrektiv feedback. Antalet informanter (100 niondeklassister) var dock större i hennes undersökning än i min. Trots detta kan man dra slutsatsen att eleverna värderar korrektiv feedback positivt. Därför är det rimligt att anta att lärarens roll är enligt gymnasisterna att korrigera och vara en expert som delar ut sina kunskaper. Detta kan anknytas till *the receptive-transmission model* (se 2.2.1), där lärarens feedback är en gåva till eleven. Jag anser att detta sätt att ge feedback är tämligen mekaniskt. Med detta menar jag att läraren endast stryker under och korrigerar fel utan att kommentera innehållet eller att ge förbättringsförslag. Således ges feedback inom ett ytterst smalt område. Däremot konstaterade de båda lärarna (se 4.2.3 och 4.2.4) att de också kommenterar innehållet i skriftliga prestationer. Engelskläraren tog även upp koherens. Liknande resultat har Connors och Lunsford (1993) fått. Eftersom gymnasisternas strävan efter felfria prestationer redan har diskuterats, är det befogat att anta att de inte vill ha feedback på innehållet. Ingen informant tog upp att hen vill ha feedback på innehållet eller koherensen. I läroplanen (se 2.6.1) konstateras att eleverna uppmuntras att bygga upp nya kunskaper och färdigheter samt arbeta självständigt. Likadana punkter hanteras också i den kommande läroplanen (se 2.6.3). Enligt min mening är det relativt utmanande att uppmuntra mot självständigt arbete om fokus i lärarens feedback endast ligger på grammatiken. Resultaten i min undersökning illustrerar ytterligare att informanterna har haft nytta av skriftlig feedback, eftersom 41 informanter (91 %) betraktar skriftlig feedback som nyttig. Detta ligger i linje med Seker & Dincer (2014) och Walker (2009). Därutöver visar resultaten att elektronisk feedback utnyttjas i svenskundervisningen, eftersom portföljerna finns på nätet och läraren kommenterar dem elektroniskt (diskussion, 7.12.2015). Elektronisk feedback har blivit populär när det gäller skriftlig feedback (se 2.4).

Det föreligger några skillnader i hur gymnasisterna får muntlig och skriftlig feedback och hur de skulle vilja ha dem i svenska. Seker och Dincer (2014) har dragit liknande slutsatser i fråga om skriftlig feedback i engelska. Exempelvis ger läraren muntlig feedback på uttal i svenska, vilket framgår av figurerna 3 och 4 (se s. 56 och 57). När jag frågade gymnasisterna hur de vill få muntlig feedback, konstaterade endast en informant att hen vill få feedback på uttal. En möjlig förklaring är att uttal är ett ytterst tydligt område av språkkunskaper, och det

kan vara känsligt att få feedback på det. Därtill kan man se i figur 9 (se s. 65) att läraren ger skriftlig feedback på ordprov, men endast en gymnasist vill få skriftlig feedback på dem, vilket framkom i fråga 12. Detta är frapperande, eftersom informanterna i svenska vill ha skriftlig feedback på portföljer, prov och uppsatser, vilka brukar vara de vanligaste skriftliga prestationerna i språkundervisningen förutom ordprov. De fick 30 belägg sammanlagt, men ordprov nämndes bara en gång. Samma tendens finns i engelska. De vill ha skriftlig feedback på uppsatser och prov. Dessa fick båda nio belägg. Portföljer togs däremot inte upp. Ordprov fick endast två belägg. Således kan man ställa frågan varför skriftlig feedback på ordprov inte är ett lämpligt sätt. Vidare framgår av figur 7 (se s. 62) att informanterna i svenska vill få beröm för ordprov i form av muntlig feedback. Detta förekom dock inte alls i engelska. Utifrån detta kan man hävda att skriftlig feedback på ordprov inte är ett lämpligt sätt att ge feedback. Endast tre (7 %) informanter ville ha beröm för ordprov, men antalet är tämligen litet enligt min mening. Kanske kan det bero på att ett ordprov är ett litet test, och informanterna anser möjligtvis att man inte behöver feedback på en så liten prestation.

Lärarperspektivet var en annan infallsvinkel i föreliggande studie. Jag var intresserad av att studera om lärarna ger feedback till sina elever och hur de gör det i så fall. Att döma av resultaten kommer det fram att lärarna ger feedback till sina elever. På basis av observationerna visar resultaten att *recasts* var det vanligaste sättet att ge korrektiv feedback, och läraren berömmar också eleverna. Likadana resultat har också framkommit i andra studier (se t.ex. Surakka 2007, Taipale 2012, Björkman 2015 och Lyster & Ranta 1997). ”*Quick-and-Quiet*” feedback förekom också mycket på lektionerna. Det är feedback som ges snabbt vid behov, och eleverna brukade ställa frågor om grammatik och ordförråd. Som jag nämnde i teoridelen är detta sätt ytterst vanligt i klassrummet (se 2.5.1). Det fanns ytterligare några enstaka händelser där korrektiv feedback gavs i form av *metalinguistic feedback*, *elicitation* och *översättning*. Av resultaten framgår också att svenskläraren ger mer feedback på lektionen än engelskläraren. Dock måste jag betona att kurserna är annorlunda. Svenskkursen var den fjärde obligatoriska kursen, medan engelskkursen var en tillämpad kurs, där syftet var att repetera inför studentskrivningarna. Därutöver var den första lektion som jag observerade i engelska den första på hela kursen. Därför tog det tid för läraren att presentera kursen och dess innehåll, och de genomförde också en hörförståelseuppgift. Således fanns inte så många tillfällen att ge feedback. Därtill konstaterade engelskläraren på kursen att hon vill veta gymnasisternas mål i studentprovet i engelska så att hon kan vägleda

dem mot sina mål. Detta kan direkt anknytas till den nuvarande läroplanen (se 2.6.1), där det konstateras att gymnasisterna ”behöver läraren som handledare på olika sätt.”

Det finns en inkonsekvens i svensklärarens svar. Enligt henne korrigerar hon inte elevernas svar i talet (se 4.2.3), men på basis av observationerna ger hon faktiskt korrektiv feedback i form av *recasts*. Då omformulerar läraren elevens felaktiga yttrande och säger den rätta formen (se 2.5.2). På basis av observationerna anser jag också att hon alltid ger korrektiv feedback om eleven har uttryckt sig fel. Ibland utnyttjar hon *elicitation* och *metalinguistic feedback* då eleven själv korrigerar sitt fel, men läraren korrigerar ibland felet (jfr Surakka 2007). Syftet med observation är att få information om människor förfar som de säger (se 3.3.2). I detta fall verkar svenskläraren inte göra som hon konstaterade i enkäten. Skälet till detta kan möjligtvis vara att läraren är van vid att korrigera, och det händer således automatiskt och kanske även omedvetet. Därför kan hon tro att hon inte korrigerar elevernas fel. Det är också möjligt att läraren anser att korrektiv feedback inte är feedback.

Om jag jämför lärarnas svar med vad jag observerade på lektionen, kan jag konstatera att de går isär. För det första ansåg svenskläraren att hon ger mer gruppfeedback än individuell feedback. På basis av observationerna måste jag dock konstatera att det är tvärtom. Läraren ger mycket individuell feedback, och den är ofta i form av beröm och korrektiv feedback; *recasts*. Detta ligger i linje med Taipale (2012). Hon ger också gruppfeedback men inte så ofta. Detta resultat är av intresse, eftersom gymnasisterna själva också konstaterade i enkäten att läraren ger mer gruppfeedback än individuell feedback. Dock måste jag påpeka att jag endast observerade tre lektioner, och gymnasisterna har deltagit i flera av hennes kurser. Således kan jag inte dra alltför långtgående slutsatser på basis av endast tre lektioner. Vidare finns skillnader mellan engelsklärarens svar och hennes beteende i klassrummet. Hon angav i sitt svar att hon ger både gruppfeedback och individuell feedback lika mycket, men enligt observationerna drar jag slutsatsen att hon ger mer individuell feedback. Informanterna var eniga om att läraren ger mer gruppfeedback, och de tog upp många kritiska synpunkter på att de aldrig eller sällan får individuell muntlig feedback. Informanterna i engelska var mer kritiska i fråga om detta än i svenska, vilket också syns i figurerna 2 och 14 (se s. 55 och 71). En möjlig förklaring är att informanterna har olika definitioner på feedback. Det är också möjligt att gymnasisterna inte har varit medvetna om att de får feedback. Detta diskuteras i Tilsa (2012).

Det är också värt att diskutera dessa sistnämnda tämligen stora skillnader mellan gymnasiernas och lärarnas åsikter i fråga om hur ofta lärarna ger individuell muntlig feedback och muntlig gruppfeedback. Med andra ord är deras svar i strid med varandra. I fråga om gruppfeedbacken i svenska anser läraren att hon ger den mycket ofta. Hon ringade således in siffran fem i Likert-skala. Genomsnittet i gymnasiernas svar var 3,76. Läraren i engelska ansåg däremot att hon ger muntlig gruppfeedback ofta, och hon ringade in siffran fyra. Genomsnittet i gymnasiernas svar var 3,3. Angående muntlig individuell feedback ansåg svenskläraren att hon ger den ofta och ringade in siffran fyra. Genomsnittet i gymnasiernas svar var 2,79. Engelskläraren ringade också in siffran fyra, som motsvarar ofta. Genomsnittet i gymnasiernas svar var 2,16. Man kan således dra slutsatsen att skillnaderna mellan gymnasiernas och lärarnas uppfattningar är märkbara på nästan alla punkter. Den största skillnaden föreligger i muntlig individuell feedback i engelska, där skillnaden mellan gymnasiernas och lärarnas uppfattning är 1,84. Det finns dock också stora skillnader i svenska. Det kan självklart spekuleras om vad som vållar dessa motstridiga synpunkter. En möjlig förklaring är att muntlig feedback inte är lika konkret som skriftlig feedback (se 2.9). Muntlig feedback kan således lätt falla i glömska. Det har också visats i andra undersökningar att elevers och lärares åsikter går isär i fråga om feedback (se t.ex. Zhang et al. 2010).

Svenskläraren konstaterade att hon inte korrigerar elevernas fel i talet, och engelskläraren konstaterade att hon inte alltid korrigerar dem. Som jag redan diskuterade, brukar svenskläraren korrigera felen. 78 % av gymnasierna vill att felen i tal korrigeras. Detta är inte överraskande, eftersom Lyster et al. (2013) fann att eleverna vill ha korrektiv feedback mer än deras lärare vill ge den. Lärarna förefaller vidare ha en positiv inställning till feedbacken. Detta syns till exempel i adjektiven som de använder för att beskriva givandet av skriftlig eller muntlig feedback. Exempel på adjektiv är *viktig*, *varmhjärtad* och *uppmuntrande*. Man kan således dra slutsatsen att feedback har en väsentlig roll i undervisningen enligt dem (jfr Mahdi & Saadany 2013 och Tilsa 2012).

I fråga om praktiska sätt att ge feedback finns många likheter mellan gymnasiernas och lärarnas svar. Gymnasierna nämnde dock flera sätt än lärarna. I svenskgruppen var gymnasierna och läraren till exempel eniga om att läraren borde gå runt i klassrummet och att läraren borde ge feedback på uppgifter. Dessa sätt är exempel på effektiv feedback (se 2.3). Några enstaka skillnader förelåg emellertid i svenskgruppen, såsom skriftlig feedback på

prov är ett lämpligt sätt enligt gymnasisterna, men läraren nämnde det inte. Gymnasisterna skulle även vilja ha muntlig feedback på prov, men läraren nämnde inte det heller. I engelskgruppen finns ytterligare likheter mellan gymnasisternas och lärarens åsikter, såsom individuell feedback och diskussion om uppsatsen. Dock tog läraren upp beröm i fråga om muntlig feedback, men endast en gymnasist nämnde den. Utifrån detta kan man konkludera att gymnasisternas och lärarnas åsikter går hand i hand till största delen.

Eventuella skillnader mellan språken utgjorde min tredje forskningsfråga. Med tanke på dem tydde resultaten på att gymnasisterna verkar få mer feedback i svenska än i engelska. Skillnaden är störst i fråga om individuell muntlig feedback. Däremot var det överraskande att fem informanter i svenska uppgav att de inte har haft nytta av muntlig feedback, medan endast två informanter var av samma åsikt i engelska. Enligt min mening är det befogat att anta att man har nytta av feedbacken om man får den mer, men resultaten är i strid med denna tolkning (se 2.3). Härutöver fanns skillnader i fråga om hur gymnasisterna vill få muntlig feedback, vilket jag redan redogjort för (se s. 91). I fråga om hur gymnasisterna vill få skriftlig feedback fanns också en liten skillnad. Nämligen tog informanterna i svenska upp portföljer, som fick 12 belägg. Dock tog ingen upp portföljer i engelska. Möjligen beror det på att svensklärarna har börjat använda portföljer i svenskundervisningen det här läsåret (diskussion, 7.12.2015). Det är således ett nytt arbetssätt, vilket förklarar dess många belägg i svenskgruppens svar. I fråga om skriftlig feedback verkar informanterna i engelska var mer missnöjda, eftersom tre informanter inte har haft någon nytta av skriftlig feedback, medan endast en informant var av samma åsikt i svenska. Skillnaderna angående om informanterna har haft nytta av muntlig skriftlig feedback i svenska och i engelska är dock inte ytterst stora enligt min mening. Taylor och Burke da Silva (2014) har också visat att alla inte är nöjda med den feedback som de får.

I fråga om hypotesernas riktighet var några av dem korrekta. Lärarnas feedback riktas oftast mot grammatiken, vilket jag anade. Jag ansåg också att gymnasisterna uppskattar lärarnas feedback, och det kom fram i resultaten. Gymnasisterna vill också få förbättringsförslag, och detta var en av mina hypoteser. Liknande fynd har också gjorts (se t.ex. Tilsa 2012 och Seker & Dincer 2014). Därmed visade resultaten att min hypotes om eventuella skillnader mellan språken inte stämde. Jag antog att feedback är mer stödjande i svenska, men detta togs inte alls upp i svaren. Jag förväntade mig också att lärarnas kommentarer skulle vara vaga och att lärarna inte skulle kommentera innehållet (jfr Sommers 1982), men dessa hypoteser stämde

inte heller. Därtill antog jag också att orten möjligtvis har en inverkan på resultaten, eftersom gymnasiet ligger i ett finspråkigt område, men detta kom inte fram i svaren.

Utifrån resultaten vill jag påpeka flera tillämpningar för språkundervisningen. För det första kommer det tydligt fram att individuell feedback värderas. Feedback på ens prestationer skapar dialog, och eleven kan ställa frågor (se 2.4 och 2.5.1). I praktiken kan det dock vara utmanande att genomföra detta. Om man ger individuell feedback på lektionen, är det tidskrävande. Man kan också ställa frågan om vad de andra gör när läraren ger feedback till alla. Däremot kan läraren ge feedback på rasten eller efter skoltiden, men det är befogat att anta att alla eleverna inte förhåller sig positivt till detta. För det andra utgör strävan efter språkriktighet och felfri produktion ett mål i språkinläringen på basis av gymnasisternas svar. Som blivande lärare har jag märkt att elever är blyga. De vågar inte prata om deras yttrande inte är perfekt och felfritt (jfr Renko 2012). Därför vore det bättre enligt mig att läraren försöker skapa en trygg stämning i klassrummet, där alla vågar säga åtminstone något på ett främmande språk. Muntlig kommunikation är ju en förmåga som man måste behärska i arbetslivet och i vardagslivet, och det borde övas i skolan. Läraren kunde till exempel betona att hen själv inte heller är en infödd talare. Även om hon vore det, gör alla fel även i sitt modersmål. Denna trygga stämning kunde sålunda påverka elevernas självkänsla positivt, vilket förhoppningsvis leder till att de vågar använda språket och ignorera felen. För det tredje framgår av resultaten att eleverna föredrar skriftlig feedback för muntlig feedback (jfr Sormunen 2013). Denna syn visar sig till exempel i citaten 75 och 91 (se s. 68 och 76). Därtill klargjorde jag redan att detta syns i procentandelarna, för 91 % av informanterna anser att skriftlig feedback är nyttig. Den motsvarande andelen i fråga om muntlig feedback är 80 %. Gymnasisterna uppskattar således båda sätten att ge feedback, men muntlig feedback verkar vara lite populärare. Därför kunde läraren mer betona vikten av muntlig feedback. Då har eleven en möjlighet att ställa frågor och få förklaringar, vilket skapar dialog mellan läraren och eleven. Detta syns till exempel i citat 77 (se s. 69).

I fråga om motivationen visar resultaten att studentskrivningarna spelar en roll i informanternas studier. Detta kom endast fram i engelskgruppen, vilket inte är överraskande, eftersom de repeterade för studentskrivningarna på kursen. Citat 102 (se s. 81) belyser detta samt citat 121 nedan. Citatet är svaret på den tionde frågan, där jag studerade om informanterna vill att läraren korrigerar elevernas fel i uppsatser.

(121) ”Kyllä, koska haluan nähdä virheeni, jotten toista niitä mm.

ylioppilaskirjoituksissa.’’

Ja, eftersom jag vill se mina fel för att jag inte upprepar dem bland annat i studentskrivningarna.

Citaten visar att dessa två informanter antagligen har yttre motivation att få feedback. Målet är sålunda inte att de verkligen vill lära, utan de vill ha framgång i studentskrivningarna (jfr Jonsson och Karlsson 2009). I fråga om feedbackens nytta anser informanterna exempelvis att de inte vill göra samma fel i framtiden och att de vill skriva bättre uppsatser (se t.ex. s. 67 och 81). Man kan således anta att de inte vill göra samma fel i prestationer som bedöms. På basis av mina erfarenheter som lärare måste jag konstatera att eleverna oftast strävar efter att inte göra samma fel för att erhålla bättre betyg i framtiden. I svaren fanns ytterligare inga bevis på att de vill lära sig svenska eller engelska för arbetslivet. Det framkom knappt att gymnasisterna vill ha feedback för att utnyttja den för att lära sig för sin egen skull, men till exempel citat 122 nedan illustrerar detta. Citatet är svaret på den femte frågan där jag utredde om gymnasisterna vill att deras fel i tal korrigeras. Informanten svarade likadant på den tionde frågan, där jag utredde samma företeelse i fråga om skriftlig feedback.

(122) ’’Kyllä. Tahdon kehittyä mahdollisimman hyväksi puhujaksi ja toivon, että opettaja tekee parhaansa auttaakseen.’’

Ja. Jag vill utveckla mig till en så bra talare som möjligt och jag hoppas att läraren gör sitt bästa för att hjälpa mig.

Det är sålunda förmodligen fråga om inre motivation hos denna informant, men allmänt verkar gymnasisterna ha yttre motivation att få feedback. Detta är något oroväckande enligt min mening, eftersom språkkunskaper behövs i den nu ytterst globaliserade världen. Eleverna lär sig inte språk, eftersom läraren säger så, utan språkkunskaperna värderas i arbetslivet. Därför borde läraren mer betona att eleverna lär sig för sin egen skull, inte för att lyckas i prov. Vidare vill jag påpeka att eleverna drar nytta av feedback. Sammanlagt fanns 10 (22 %) informanter som ansåg att de inte har haft någon nytta av muntlig eller skriftlig feedback, men det betyder att 78 % av dem anser att de har haft nytta av feedbacken. Således har en klar majoritet av gymnasisterna utnyttjat feedback på något sätt (jfr Hamidovic och Johansson 2013). Detta är inte oväntat, eftersom sambandet mellan feedbacken och lärandet samt feedbacken och motivationen redan har redovisats (se 2.7 och 2.9). Mina resultat ligger således i linje med tidigare forskning (se t.ex. Hamidun et al. 2012). Att döma av detta är det viktigt att lärarna ger feedback till sina elever. Därtill borde feedback ges ständigt i

undervisningen för att den påverkar inläringen positivt (se 2.5.1). Lärarna konstaterade också att det är viktigt att gå runt i klassrummet för att alla ska få feedback. Enligt mig är detta synnerligen viktigt. Detta är också ett bra sätt att ge ”*Quick-and-Quiet*” feedback. Av resultaten framgår också att gymnasisterna verkar få mer feedback i svenska än i engelska. Engelsklärarna kanske ska reflektera över sina arbetssätt och fundera på om de ger tillräckligt med feedback till sina elever.

Korrektiv feedback är nyttigast om eleven får möjligheten att korrigera sig själv (se 2.5.2), men detta förekommer inte om korrektiv feedback ges i form av *recasts* där eleven genast får den rätta formen utan att fundera på den själv. På basis av observationerna ger lärarna dock mycket korrektiv feedback i form av *recasts*. De berömmar också eleverna, vilket också borde undvikas (se t.ex. Hattie och Timperley 2007). Av resultaten framgår ytterligare att beröm inte syntes mycket i gymnasisternas svar i fråga om hur de vill få skriftlig och muntlig feedback. Jag hävdar inte att *recasts* och beröm borde exkluderas från språkundervisningen, eftersom det finns motstridig information om deras tillämplighet vid undervisning även om majoriteten verkar anse att de borde undvikas. Däremot kunde lärarna använda andra sätt att ge korrektiv feedback som låter eleven korrigera sina fel. Detta kunde förhoppningsvis leda till att elevernas strävan efter språkriktigheten sjunker gradvis. Däremot argumenterar Truscott (1999: 453) att lärarna aldrig borde korrigera elevernas yttranden. Han anser inte att grammatikens roll är obetydlig, men han betonar att korrigeringen inte påverkar inlärares förmåga att tala på ett grammatiskt korrekt sätt. Enligt mig förefaller detta vara en besvärlig fråga, och det finns ingen konsensus kring temat. Eftersom en klar majoritet av eleverna vill att felen i talet korrigeras, skulle det vara en synnerligen stor förändring att sluta korrigeringen helt och hållet. Som jag redan konstaterade, kunde lärarna använda andra former av korrektiv feedback än *recasts*. Avsikten är således att eleverna blir lite självständigare när de måste hitta den rätta formen själva (se 2.2.1), och detta kan möjligen utmynna i att eleverna inte längre vill ha direkt korrigerings så mycket.

Sammanfattningsvis är de slutsatser som jag dragit på basis av resultaten:

- Ø Gymnasisterna uppskattar individuell feedback.
- Ø Gymnasisterna strävar efter språkriktighet och vill att felen korrigeras.
- Ø Skriftlig feedback på ordprov är inte ett lämpligt sätt att ge feedback.
- Ø Lärarna utnyttjar *recasts* och beröm.
- Ø Lärarna ger mer feedback i svenska än i engelska.

5.2 Validitet och reliabilitet

Enligt Hirsjärvi et al. (2009: 231) bedöms med validitet om ett test eller en mätare verkligen har mätt det som det eller den hade för avsikt att mäta. Detta överensstämmer med Kalaja et al. (2011: 21) som konstaterar vidare att validitet kan indelas i två grupper, inre och yttre validitet. Med inre validitet värderas hur kvalificerat undersökningen är planerad och genomförd. Däremot refererar yttre validitet till möjligheter till att generalisera resultaten (jfr Mäkipää 2014). Därtill anger Bell (2014: 118) att man borde fråga sig om en annan forskare skulle få samma resultat med likadana forskningsmetoder.

Med reliabilitet bedöms däremot om studien är trovärdig (se t.ex. Kalaja et al. 2011: 21). Med andra ord ger den inte slumpmässiga resultat. Detta betyder sålunda att resultaten är desamma om någon gör om undersökningen. Detta överensstämmer med Bell (2014: 117). Dock betonar Hirsjärvi et al. (2009: 161) att man inte kan nå total likvärdighet, eftersom forskaren och det som beforskas hänger så tätt ihop. Man kan endast erhålla förklaringar som inskränker sig till en viss tidpunkt och en viss plats. Hirsjärvi et al. (2009: 232) konstaterar emellertid att kvalitativa studiers pålitlighet ökar om forskaren förklarar noggrant hur hen har utfört undersökningen. Härutöver påpekar Kalaja et al. (ibid.) att undersökningen är trovärdig om man har bevisat att den fyller kraven för inre validitet.

I fråga om reliabiliteten i föreliggande studie anser jag att den är tillförlitlig. Informanterna i svenska hade deltagit i åtminstone tre kurser i svenska, och informanterna i engelska i åtminstone sex kurser. Därför är det rimligt att anta att de har haft erfarenhet av svensk- och engelskundervisningen på deras gymnasium. Således är de förmögna att kommentera lärarnas sätt att ge feedback. Dock har informanterna i engelska deltagit i fler kurser än informanterna i svenska. De har således mer erfarenhet av språkundervisningen, men jag anser inte att detta har en inverkan på tillförlitligheten i undersökningen. Åtminstone finns inte bevis på detta i informanternas svar. Antalet informanter är emellertid tämligen litet. Avsikten är dock inte att generalisera resultaten utan beskriva en viss situation på en viss plats. Därför anser jag inte att antalet informanter minskar studiens trovärdighet. Dessutom kunde informanterna svara på finska, som var allas modersmål. Svaren blev antagligen mer detaljerade och längre då. Om de hade svarat på svenska respektive engelska, skulle de förmodligen ha koncentrerat sig mer på grammatik och ordval, vilket inte alls var syftet med enkäten. Jag ville få reda på deras åsikter, inte utreda hur de kan uttrycka sig på ett främmande språk. Det är också möjligt att någon inte kunde ha tagit upp de synpunkter som hen skulle ha velat på grund av bristfälligt

ordförråd. Naturligtvis fanns några informanter som inte besvarade alla frågorna, men det är en nackdel med enkät. I detta fall var språket förmodligen inte skälet till att någon inte besvarade alla frågorna. Därutöver har jag förklarat hur jag genomförde själva undersökningen (se 3.3.5). Därför är det befogat att anta att resultaten vore likvärdiga om studien upprepades. Med tanke på observationerna (se 3.3.2) är det ändå lite problematiskt, eftersom observationer kan vara subjektiva. Trots detta anser jag att jag var objektiv, eftersom jag hade en tydlig tabell som jag fyllde i, och tabellen grundade sig på avsnittet 2.5.2. Utifrån detta konkluderar jag att denna studie fyller kraven för reliabilitet.

Urvalet i föreliggande studie var tämligen litet. Av denna anledning kan jag inte generalisera resultaten, vilket betyder att den yttre validiteten är begränsad. Jag anser ändå att denna undersökning är av allmänt intresse. Såväl nuvarande som blivande svensk- och engelsklärare får information om hur gymnasisterna förhåller sig till muntlig respektive skriftlig feedback och hur de vill erhålla dem. Därtill är denna avhandling en fallstudie då syftet inte är att generalisera resultaten. Studien är också kvalitativ till största delen, och syftet är oftast då att beskriva en viss händelse, inte att få generaliserbara resultat. Med tanke på de valda forskningsmetoderna anser jag att de var ändamålsenliga i fråga om mina forskningsfrågor, och jag fick svar på dem. Därtill planerade jag enkäten noggrant på förhand och gjorde även en pilotundersökning, vilket rekommenderas. Med hjälp av tipsen som jag fick finlipade jag frågorna, och inga problem dök upp när informanterna fyllde i enkäten. Jag anser också att kraven för inre validitet fylls. Jag anser således att föreliggande studie fyller kraven för validitet på ett godtagbart sätt.

6 AVSLUTNING

Syftet med föreliggande studie var att studera skriftlig respektive muntlig feedback på gymnasienivå. Fokus i undersökningen låg på att utreda hur gymnasisterna i svenska och i engelska vill få feedback, om deras lärare ger feedback och om det finns skillnader mellan språken. Jag hade således både ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv i undersökningen. Data bestod av sex observationer (tre i svenska och tre i engelska) och en enkät. Antalet informanter var sammanlagt 47, 45 gymnasister och två lärare.

Undersökningen var huvudsakligen kvalitativ till sin natur, men det fanns också kvantitativa drag i form av Likert-skala, som utnyttjades i tre frågor i enkäten. Av resultaten framgår att gymnasisterna vill få individuell feedback. Exempelvis kunde uppsatser gås igenom muntligt. Därtill strävar gymnasisterna efter språkriktigheten, och en klar majoritet vill att lärarna korrigerar deras fel såväl i talet som i skriften. Felfria prestationer förefaller således vara ett av deras inlärningsmål. Båda grupperna var eniga om att läraren borde ge skriftlig feedback på prov och uppsatser, men skriftlig feedback på ordprov verkar inte vara ett lämpligt sätt att ge feedback. I fråga om muntlig feedback går gymnasisternas åsikter isär. Till exempel vill informanterna i svenska ha muntlig feedback på prov och läxa, medan informanterna i engelska anser att gymnasisterna borde själva efterfråga feedback. De vill också att uppsatser diskuteras muntligt. Med tanke på lärarperspektivet verkar de ge mycket feedback på lektionerna. Oftast är det beröm och korrektiv feedback i form av *recasts*. Lärarna har också ett positivt förhållande till att ge feedback. Härutöver visar resultaten att det finns skillnader mellan språken. Till exempel förefaller gymnasisterna få mer individuell feedback, gruppfeedback och skriftlig feedback i svenska.

Det är viktigt att påpeka att resultaten inte är generaliserbara. Ändå anser jag att föreliggande undersökning är av allmänt intresse. Temat är angeläget, eftersom det framhävs i läroplanen att läraren bör ge feedback och respons till eleverna. Därtill har man bevisat att feedback har en inverkan på motivationen och självförtroendet. Föreliggande studie ger ytterligare en inblick i ett enskilt gymnasium, och med hjälp av resultaten får språklärare aktuell information om feedback på gymnasiet.

Enligt mig skulle man dra fördel av fortsatta studier om temat. Exempelvis kunde man utföra en längre undersökning där man utreder feedbackens inverkan på eleverna under hela kursen. En eventuell infallsvinkel kunde vara skriftlig feedback och mer avgränsat om all skriftlig

feedback som läraren ger under kursen påverkar elevers skrivförmåga, motivation och självförtroende. Detta kunde också studeras i fråga om muntlig feedback. Jag har exkluderat kamratresponsen från denna undersökning och koncentrerat mig på feedbacken som läraren ger. Det skulle sålunda vara en intressant fråga att studera hur elever förhåller sig till kamratrespons och hur nyttig den är. Det föreligger således flera möjligheter till teman för fortsatta studier. Jag hoppas att jag har lyckats ge några nya inblickar i fråga om feedback på gymnasiet och till och med väckt intresse för framtida studier.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Alanen, R. (2011). Kysely tutkijan työkaluna. I Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 146–161.
- Andersson, H. (2011). Skriftliga omdömen. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.): *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur. 191–211.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. I Askew, S. (red.): *Feedback for Learning*. New York: Routledge. 1–17.
- Bell, J. (2014). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, A-M. (2001). ”Tvångssvenska” Inställning till svenska språket och de svenskspråkiga hos gymnasisterna i Mellersta Finland. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Bergman-Claeson, G. (2002). *Tre lärare – tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Björkman, K. (2015). ”Teachers teach so well that it’s nice to learn”: A case-study on the role of teacher-to-student feedback in attitude-formation on L2 elementary English lessons. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork : A beginner’s guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students?* Alexandria, VA: ASCD.
- Burke, D. & Pieterick, J. (2010). *Giving Students Effective Written Feedback*. Berkshire: Open University Press.

- Byrne, M. (2001). Ethnography as a qualitative research method. *Association of Operating Room Nurses. AORN Journal* 74 (1), 82–84.
- Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*. (2006). Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Connors, R. J. & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' Rhetorical Comments on Student Papers. *College Composition and Communication* 44 (2), 200–223.
- Dörnyei, Z. (2010). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2001). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning* 51 (2), 281–318.
- Ferris, D. (2008). Feedback: Issues & Options. I Friedrich, P. (red.): *Teaching academic writing*. London: Continuum. 93–124.
- Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. I: Giles, H. & St Clair, R. (red.): *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell. 193–220.
- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf>
- GLGY 2015 = Grunderna för läroplanen för gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. http://www.oph.fi/download/172125_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf
- Hamidovic, A. & Johansson, E. (2013). "Utveckla där jag skrev utveckla" En kvalitativ studie av hur fyra svensklärare arbetar med skriftlig respons av elevtext samt elevernas upplevelser av den. Examensarbete. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Hamidun, N., Hashim, S. H. Md. & Othman, N. F. (2012). Enhancing Students' Motivation by Providing Feedback on Writing: The Case of International Students from

Thailand. *International Journal of Social Science and Humanity* 2 (6), 591–594.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.

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

Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem. I: Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.): *Bedömning i och av skolan - praktik, politik, principer*. Lund: Studentlitteratur. 31–46

Hyland, K. (2012). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jokilehto, E. (2014). *ELF in the classroom: Finnish upper secondary school students' attitudes towards ELF*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylän universitet: Jyväskylä.

Jonsson, L. & Karlsson, B. (2009). *Feedback - vägen till motivation? Ett elevperspektiv på feedback i skolan*. Examensarbete. Linköping: Linköpings universitet.

Jäntti, T. (2011). ”Ruotsia haluaisin oppia lisää, mutta kouluopetus ei kiinnosta.” *Uppfattningar om svenska, engelska och språkinläring hos turismstuderanden vid en yrkesläroanstalt*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.

Jönsson, A. (2011). Formativ bedömning. I: Hult, A. & Olofsson, A. (red.): *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur. 212–227.

Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2011). Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 8–32.

Kananen, J. (2008). *Kvantti – Kvantitatiivinen tutkimus alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Konttinen, M. (2009). *The reality of teacher written feedback: A quantitative study*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.

Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans respons kultur [sic!] som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*.

Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.

Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37–66.

Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching* 46 (1), 1–40.

Mahdi, D. & Saadany, N. E. (2013). *Oral Feedback in EFL Classroom. Muntlig feedback till elever med engelska som främmande språk*. Lärarexamen. Malmö: Malmö högskola.

Mifka Profozic, N. (2013). *The Effectiveness of Corrective Feedback and the Role of Individual Differences in Language Learning: A Classroom Study*. Frankfurt/Main-Bern-Oxford: Peter Lang International Academic Publishers.

Mäkipää, T. (2014). *Hurdant läromaterial utanför läroboken används det på gymnasiet?* Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Mäntylä, K., Toomar, J. & Reukauf, M. (2013). *Graka kaulassa. Gradun ja kandin tekijän selviytymisopas*. Helsingfors: Finn Lectura.

Nader, L. (2011). Ethnography as theory. *Journal of Ethnographic Theory* 1 (1), 211–219.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. Abingdon: Routledge.

Palviainen, Å. (2015). ”Vetenskaplig kommunikation.” Lektion. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. 1.12.2015.

Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly* 36 (4), 573–595.

- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsingfors: Otava.
- Penttinen, E. M. (2005). *Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Petchprasert, A. (2012). Feedback in Second Language Teaching and Learning. *US-China Foreign language* 10 (4), 1112–1120.
- Pripp, O. & Öhlander, M. (2011). Observation. I: Kaijser, L. & Öhlander, M. (red.): *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur. 113–145.
- Seker, M. & Dincer, A. (2014). An Insight to Students' Perceptions on Teacher Feedback in Second Language Writing Classes. *English Language Teaching* 7 (2), 73–83.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research* 8 (3), 263–300.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication* 33 (2), 148–156.
- Sormunen, M. (2013). *Opinions about EFL grammar learning and teaching: a study of Finnish upper-secondary-school students*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Studentexamensnämnden. (2015). *Anmälda till olika prov per examenstillfälle 2006–2015*. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/SS2015A2006T2010.pdf (Hämtad: 7.12.2015)
- Surakka, K. (2007). *Corrective feedback and learner uptake in an EFL classroom*. Progradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Taipale, P. (2012). *Oral errors, corrective feedback and learner uptake in an EFL setting*. Progradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

- Taylor, C. & Burke da Silva, K. (2014). An analysis of the effectiveness of feedback to students on assessed work. *Higher Education Research & Development* 33 (4), 794–806.
- Tilsa, L. (2012). *Gymnasieelevers och lärares åsikter om återkoppling och om dess betydelse*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Truscott, J. (1999). Whats Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review* 55 (4), 437–456.
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Kurser*.
http://www.oph.fi/utbildning_och_examen/gymnasiet/undervisningens_innehall_och_laromedel/kurser (hämtad: 28.01.2016)
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34 (1), 67–78.
- Weitzel, S. R. (2007). *Feedback That Works : How to Build and Deliver Your Message*. Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Zhang, Y., Zhang, L. & Ma, L. (2010). A Brief Analysis of Corrective Feedback in Oral Interaction. *Journal of Language Teaching and Research* 1 (3), 306–308.

BILAGA 1

Hei

Olen XX ja opiskelen tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa. Teen juuri gradua, minkä vuoksi olen tulossa XX tekemään tutkimusta englannin ja ruotsin opetuksesta. Olen sattumanvaraisesti valinnut kaksi luokkaa tutkimuskohteiksi. Joulukuussa seuraan kolme oppituntia jokaiselta valitulta luokalta ja tutkin niissä opettajan toimintaa eli en huomioi oppilaita ollenkaan. Seuraamieni tuntien jälkeen oppilaat ja opettaja vastaavat kyselyyn. Tutkimus suoritetaan siten, ettei ketään osallistujia voida tunnistaa sen perusteella. Tutkimukseni valmistuu keväällä 2016, jolloin voin tarvittaessa tulla lukiolle esittelemään tuloksiani. Tutkimustuloksistani on hyötyä sekä oppilaille että opettajille, sillä niistä saa toivottavasti uusia ideoita kieltenopetukseen. Lain mukaan tarvitaan huoltajan kirjallinen suostumus, jos tutkimukseen osallistuu alaikäisiä. Minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse osoitteeseen XX, mikäli teillä on lisäkysymyksiä.

Yhteistyöterveisin,

Toni Mäkipää

_____ saa / ei saa osallistua tutkimukseen.

oppilaan nimi

_____ huoltajan allekirjoitus

BILAGA 2

Kysely lukiolaisille

- a) Kuinka monta vuotta olet opiskellut ruotsia? _____
- b) Kuinka monta ruotsin kurssia olet suorittanut lukiossa? _____
- c) Mikä on edellinen ruotsin kurssisi arvosana? _____
- d) Mikä on sukupuolesi? _____

palaute = opettajan antama palaute oppilaan työstä

SUULLINEN PALAUTE

1. Kuinka usein ruotsin opettajasi antaa suullista palautetta *koko luokalle* ruotsin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

2. Kuinka usein ruotsin opettajasi antaa *sinulle yksilöllistä* suullista palautetta ruotsin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

3. Millä tavoin ruotsin opettajasi antaa suullista palautetta (esimerkiksi edistymisestä tai työskentelystä) *koko luokalle* ruotsin oppitunneilla?

4. Millä tavoin ruotsin opettajasi antaa *sinulle yksilöllistä* suullista palautetta (esimerkiksi edistymisestä tai työskentelystä) ruotsin oppitunneilla?

5. Haluatko opettajan korjaavan virheet, joita teet puhuessasi ruotsia? Perustele.

6. Mitä hyötyä sinulle on ollut saamastasi suullisesta palautteesta ruotsin opetuksessa?

7. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista saada suullista palautetta ruotsin opetuksessa.

KIRJALLINEN PALAUTE

8. Kuinka usein ruotsin opettajasi antaa kirjallista palautetta ruotsin opetuksessa?
Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

9. Millä tavoin ruotsin opettajasi antaa kirjallista palautetta töistäsi ja työskentelystäsi?

10. Haluatko, että opettajasi korjaa tekemäsi virheet ruotsin aineissa? Perustele.

11. Mitä hyötyä sinulle on ollut saamastasi kirjallisesta palautteesta ruotsin opetuksessa?

12. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista saada kirjallista palautetta ruotsin opetuksessa.

BILAGA 3

Kysely lukiolaisille

- e) Kuinka monta vuotta olet opiskellut englantia? _____
- f) Kuinka monta englannin kurssia olet suorittanut lukiossa? _____
- g) Mikä on edellinen englannin kurssisi arvosana? _____
- h) Mikä on sukupuolesi? _____

palaute = opettajan antama palaute oppilaan työstä

SUULLINEN PALAUTE

1. Kuinka usein englannin opettajasi antaa suullista palautetta *koko luokalle* englannin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

2. Kuinka usein englannin opettajasi antaa *sinulle yksilöllistä* suullista palautetta englannin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

3. Millä tavoin englannin opettajasi antaa suullista palautetta (esimerkiksi edistymisestä tai työskentelystä) *koko luokalle* englannin oppitunneilla?

4. Millä tavoin englannin opettajasi antaa *sinulle yksilöllistä* suullista palautetta (esimerkiksi edistymisestä tai työskentelystä) englannin oppitunneilla?

5. Haluatko opettajan korjaavan virheet, joita teet puhuessasi englantia? Perustele.

6. Mitä hyötyä sinulle on ollut saamastasi suullisesta palautteesta englannin opetuksessa?

7. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista saada suullista palautetta englannin opetuksessa.

KIRJALLINEN PALAUTE

8. Kuinka usein englannin opettajasi antaa kirjallista palautetta englannin opetuksessa?
Ympyröi.

1	2	3	4	5
ei koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

9. Millä tavoin englannin opettajasi antaa kirjallista palautetta töistäsi ja työskentelystäsi?

10. Haluatko, että opettajasi korjaa tekemäsi virheet englannin aineissa? Perustele.

11. Mitä hyötyä sinulle on ollut saamastasi kirjallisesta palautteesta englannin opetuksessa?

12. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista saada kirjallista palautetta englannin opetuksessa.

BILAGA 4

Kysely opettajille

SUULLINEN PALAUTE

palaute = opettajan antama palaute oppilaan työstä

1. Kuinka usein annat suullista palautetta *koko luokalle* ruotsin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

2. Kuinka usein annat *yksittäiselle oppilaalle* suullista palautetta ruotsin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

3. Millä tavoin annat suullista *ryhmäpalautetta* oppilaillesi ruotsin oppitunneilla?

8. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista antaa suullista palautetta ruotsin opetuksessa.

KIRJALLINEN PALAUTE

9. Kuinka usein annat kirjallista palautetta oppilaillesi ruotsin opetuksessa? Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

10. Millä tavoin annat kirjallista palautetta oppilaillesi ruotsin opetuksessa?

11. Kuvaile kirjallisen palautteen antamista kolmella adjektiivilla. Perustele valintasi.

12. Korjaatko oppilaidesi tekemät virheet heidän aineistansa? Miksi / Miksi et?

13. Millaisista asioista annat palautetta oppilaillesi heidän ruotsin aineistansa?

14. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista antaa kirjallista palautetta ruotsin opetuksessa.

BILAGA 5

Kysely opettajille

SUULLINEN PALAUTE

palaute = opettajan antama palaute oppilaan työstä

1. Kuinka usein annat suullista palautetta *koko luokalle* englannin oppitunneilla?
Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

2. Kuinka usein annat *yksittäiselle oppilaalle* suullista palautetta englannin oppitunneilla? Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

3. Millä tavoin annat suullista *ryhmäpalautetta* oppilaillesi englannin oppitunneilla?

8. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista antaa suullista palautetta englannin opetuksessa.

KIRJALLINEN PALAUTE

9. Kuinka usein annat kirjallista palautetta oppilaillesi englannin opetuksessa? Ympyröi.

1	2	3	4	5
en koskaan	harvoin	joskus	usein	erittäin usein

10. Millä tavoin annat kirjallista palautetta oppilaillesi englannin opetuksessa?

11. Kuvaile kirjallisen palautteen antamista kolmella adjektiivilla. Perustele valintasi.

12. Korjaatko oppilaidesi tekemät virheet heidän aineistansa? Miksi / Miksi et?

13. Millaisista asioista annat palautetta oppilaillesi heidän englannin aineistansa?

14. Anna konkreettisia esimerkkejä toimivista tavoista antaa kirjallista palautetta englannin opetuksessa.