

Studenters arbete med respons: förstår de vad jag menar?

Karin Zetterberg

Malmö universitet, Sverige

Artikeln redovisar resultatet av en studie som ställer två frågor: I vilken mån förstår och engagerar sig studenter i respons av olika slag? Hur uppfattar de icke-selektiv respons på textens lokala nivå?

Studien baserar sig på strukturerade intervjuer med sex studenter på en delkurs i akademiskt skrivande på en fristående kurs på grundnivån. Intervjuerna transkriberades och analyserades kvalitativt. Studenternas svar kodades med hjälp av verktyget Nvivo och sorterades i kategorierna kognitivt engagemang, emotionellt engagemang och handlingar.

Analysen visade att det kognitiva engagemanget främst handlade om bedömning av olika typer av respons. Hjälpsam respons var till exempel sådan som går att agera på direkt och som ges vid rätt tidpunkt. Det emotionella engagemanget tog sig uttryck i en mognadsprocess, där känslor av obehag och besvikelse övergick i glädje/tacksamhet. Det kognitiva och emotionella engagemanget ledde i de flesta fall till att responsen integrerades. Den icke-selektiva responsen fungerade för de flesta studenter, särskilt för dem med svenska som andraspråk, men bör kombineras med bekräftande, positiv respons. Sammanfattningsvis låg studenternas utmaning inte främst i att förstå responsen, utan snarare i att hantera de känslor den väckte.

Nyckelord: engagemang, återkoppling, selektiv respons, svenska som andraspråk, akademiskt skrivande

Students work with response – do they understand what I mean?

The article presents the results from a study posing two questions: To what extent do students understand and engage in response of different kinds? How do they experience non-selective response concerning the local level of texts?

The study is based on structured interviews with six students taking a class in first-year academic writing at a Swedish university. The interviews were transcribed and analyzed qualitatively. The answers were coded using Nvivo software and sorted into the categories cognitive engagement, emotional engagement and actions.

The analysis showed that the cognitive engagement was focused on evaluation of different kinds of response. Helpful feedback was described as response given at a time when it really mattered to the students, and could be put to use immediately. The emotional engagement was expressed as a process of maturation, where feelings of unease and disappointment were replaced by happiness/gratefulness. In most cases, the cognitive and emotional engagement prompted integration of the response into the text. The non-selective response was helpful to most students, especially for L2-learners. The results indicate however, that such response should be combined with confirming, positive feedback. In conclusion: this study shows that the students understood the meaning of my comments on their texts, but the real challenge for them was coping with the feelings generated by the response.

Keywords: engagement, feedback, selective response, L2 learners, academic writing

Författarkontakt: Karin Zetterberg, e-post: Karin.Zetterberg@mau.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Karin Zetterberg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Zetterberg, K. (2023). «Studenters arbete med respons: förstår de vad jag menar?», *Högre utbildning*, 13(2), 29–42. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.5171>

Arbete med respons är en viktig komponent i att utveckla ett akademiskt skrivande för studenter såväl som för forskare (Lillis, 2001). Den här artikeln handlar om hur studenter uppfattar och arbetar med olika typer av respons. Redan 2000 ställde Kate Chanock frågan i min rubrik – förstår studenterna vad lärare skriver (min översättning K.Z.)? Hon visade att detta inte alls är självklart, eftersom studenter ofta hamnar i kläm när de möter lärare från olika discipliner med vitt skilda uppfattningar om vad centrala analytiska begrepp egentligen betyder. Chanocks artikel riktade uppmärksamheten mot studenternas perspektiv och följdes av en rad internationellt publicerade studier som på liknande sätt undersökte studenters upplevelse av respons (Carless, 2006; Nicol, 2010; Wingate, 2010).

I ett nyligen publicerat positionspapper visar dock Anna Malmbjer et al. (2022) på avsaknaden av en svenskspråkig forskningsdiskurs om respons. En litteratursökning gav vid handen att det endast publicerats två artiklar i ämnet på svenska under perioden 2010–2020. Med tanke på hur mycket lärartid som ägnas åt respons (Bailey & Garner, 2010), och hur kraftfullt responsverktyget kan vara om det används rätt (Hattie, 2008), är frånvaron av en svenskspråkig diskussion verkligen anmärkningsvärd. Den här artikeln vill råda bot på detta problem och utgöra ett bidrag till formeringen av den gemensamma, beprövade begreppsapparatur som Malmbjer et al. efterlyser.

I svenska sammanhang används bland annat termerna *feedback*, *återkoppling* och *respons* för olika sätt att engagera sig i studenters texter. I den här artikeln förstås *återkoppling* som en direkt översättning av engelskans *feedback* och ses som den generella termen för alla typer av engagemang i studenters texter. Respons är i stället en specifik form av återkoppling, nämligen den som ges formativt. Respons definieras som ”framåtsyftande återkoppling”, dvs. den del av en formativ bedömning som stöttar studenten i att slutföra uppgiften och nå lärandemålen (Malmbjer et al., 2022). Den kan ges både av lärare och av andra studenter, då i form av kamratgranskning.

RESPONSKEDJAN

Respons är en viktig del i mitt eget arbete med att utveckla studenters akademiska skrivande. I min roll som lektor i språkvetenskap på ett högskolepedagogiskt centrum har jag sedan 2015 arbetat med studenter i behov av stöttning i skrivandet. I undervisningen använder jag mig av kamratgranskning (eng. *student peer review*), skriftlig digital respons (eng. *E-text feedback*) från läraren, kompletterad med muntligt stöd i klassrummet (eng. *oral face-to-face*). I en studie som jämförde olika sätt att ge respons (oral face-to-face, E-text, recorded audio och audio-visual feedback) genom att mäta i vilken mån studenterna integrerade responsen i sina texter, var E-text feedback det sätt som föll sämst ut (Alharbi, 2022). Det blir därför viktigt att undersöka i vilken mån studenter läser och förstår den skriftliga responsen.

I litteraturen kopplas studenters aktiva arbete med respons till djupinlärning – ett lärande som skapar förståelse snarare än utantillkunskaper (Nicol et al., 2014). Margaret Price et al. (2011) visar dock att det finns många aspekter som påverkar hur effektivt arbetet med respons blir, till exempel i vilken mån studenter förstår och agerar på responsen. Price et al. betonar vikten av engagemang och delar in begreppet *engagemang* i tre komponenter: en kognitiv, en emotionell och en beteendemässig. Enligt denna definition innebär engagemang att studenterna uppmärksammar och tänker på responsen, att responsen väcker känslor samt att detta sammantaget leder fram till handlingar. Price et al. ser också engagemang som en process snarare än som ett resultat av responsen. Denna process är i hög grad påverkad av relationen mellan givare och tagare av respons. Om givaren skriver oläsligt tolkas detta gärna som att hen inte bryr sig om tagarens arbete särskilt mycket, vilket påverkar engagemanget negativt. I andra

änden, om givaren är intresserad, hjälpsam och uppmuntrande skapas bättre förutsättningar för engagemang.

Price et al. skapade en modell där de delade in studentens arbete med respons på egna texter i fyra steg: (1) insamling; (2) direkt uppmärksamhet; (3) kognitiv respons och (4) direkta eller latent handlings (min översättning, K.Z).¹ Vid alla fyra steg finns det en risk att studenten avviker från processen: (1) kamraten/läraren skickar ingen respons; (2) responsen går inte att läsa; (3) studenten förstår inte responsen; (4) studenten väljer att bortse från responsen eller missförstår den. För att responsen ska få effekt måste varje steg avslutas och följas av nästa.

MÄNGDEN RESPONS

För ungdomsskolans räkning har Aasen och Kvithyld (2009) formulerat fem teser om meningsfull respons som även är relevanta för högskolelärare. Där lyder den andra tesen: ”respons bör vara selektiv” (se även Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).² Tanken är att om precis allt – även språkliga detaljer – i en elevtext kommenteras blir skribenten överväldigad och kan förlora motivationen. I mitt arbete följer jag fyra av Aasens och Kvithylds teser, men inte den om selektiv respons. Beslutet grundar sig i praktisk erfarenhet och studenternas omdömen i kursutvärderingar. Många studenter uttrycker tacksamhet över detaljerad språklig respons, som gör att de inte behöver upprepa misstag. Men eftersom det avviker från rekommendationen bör det problematiseras.

I min undervisningspraktik möter jag ofta studenter som behöver stöd på textens lokala nivå, det vill säga frågor som rör former, ordval, syntax och meningsbyggnad. För studenter med svenska som andraspråk är detta ett reguljärt steg i utvecklingen av ett fungerande skriftspråk. Det tar tid innan grammatik och fasta flerordsuttryck har automatiserats till den grad att allt blir rätt när studenten fokuserar på textens globala nivå – kommunikativ kontext, innehåll och struktur. Det finns även studenter med svenska som förstaspråk som behöver stöd på den lokala nivån. Då handlar det om stöttning i övergången från ett muntligt informellt språk till erövrandet av typiska skriftspråkliga drag och konventioner. Min hypotes är dock att det är studenter med svenska som andraspråk som har störst nytta av respons på den lokala nivån. Jag vill därför ta reda på hur studenter förhåller sig till icke-selektiv respons på den lokala nivån, det vill säga respons som kommenterar alla språkliga avvikelser.

Av det ovan sagda framgår att det finns två problem med respons som pedagogisk praktik:

1. Respons kräver att studenten förstår, engagerar sig och agerar på den. Om inte detta sker riskerar den att bli meningslös.
2. Lärare måste välja grad av selektivitet i sin responsgivning. Om graden av selektivitet inte passar studenten riskerar responsen att minska studentens motivation. Studenters behov av respons på lokal nivå kan variera beroende på språklig bakgrund.

Den här artikelns bidrag är att den undersöker hur dessa två problem ter sig ur studenters perspektiv. Genom att låta studenter berätta om sitt arbete med respons vill artikeln ge ytterligare

¹ Med ”direkta handlingar” avses åtgärder som vidtas i direkt anslutning till att studenten fått responsen, medan ”latent handlings” är sådana som vidtas vid en senare tidpunkt, men som är föranledda av responsen.

² De övriga teserna är ”respons ska ges under skrivprocessens gång”, ”respons ska vara en dialog mellan skribent och responsgivare”, ”respons ska motivera eleven att revidera sin text” och ”respons ska vara begriplig och främja lärande”.

dimensioner till vår kunskap om responsprocessen. Studien grundar sig på mitt arbete med mina egna studenter i delkursen "Akademiskt skrivande" inom ramen för en fristående kurs på grundnivå.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med studien är att undersöka hur studenter på delkursen "Akademiskt skrivande" arbetar med respons för att på så sätt utveckla undervisningen och bättre stötta studenters lärande. Mer specifikt ställer studien frågan i vilken mån studenter förstår och engagerar sig i respons av olika slag, och hur de uppfattar icke-selektiv respons på textens lokala nivå.

METOD OCH MATERIAL

Studien baserar sig på strukturerade, kvalitativa intervjuer med studenter på delkursen "Akademiskt skrivande" inom ramen för en fristående kurs. Kursen hade 14 aktiva studenter där alla fick ett erbjudande om att delta i undersökningen, varav sex tackade ja. Av dessa hade fyra studenter svenska som andraspråk. Studenterna hade vid intervjutillfället precis avslutat en examinerande uppgift i att skriva PM. De hade fått muntlig och skriftlig respons på två utkast från kamrater och därefter lämnat in en slutgiltig version. När läraren examinerade denna gavs skriftlig respons i form av kommentarer i ett Worddokument och en bedömning utifrån betygskategorierna från läraren. Dessutom fick studenterna muntlig respons på en tentamensgenomgång. De skriftliga kommentarerna från läraren var konstruktiva: de fokuserade på hur avvikelser skulle kunna åtgärdas. Efter detta fick studenterna i uppgift att korrigera texten ännu en gång. Detta fick till följd att lärarens summativa respons på den examinerade versionen även kom att fungera formativt. I intervjuerna ställdes frågor om hela denna process.

Eftersom författaren var examinerande lärare genomfördes intervjuerna av en forskarassistent som utgick från en intervjuguide med på förhand givna frågor (se appendix). Studenterna fick skriftlig information om studien och undertecknade en samtyckesblankett. De fick också ett löfte om att examinerande lärare inte skulle ta del av intervjusvaren förrän deras betyg attesterats i Ladok. Intervjuguiden utgick från Price et al. (2011) och de fyra steg forskarna identifierat för engagemang i respons. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Materialet genomgick en kvalitativ innehållsanalys där studenternas svar kodades med hjälp av verktyget Nvivo och sorterades i kategorier (Corbin & Strauss, 2008). På så sätt urskildes mönster och samband.

Intervjuguiden (se appendix) var strukturerad så att det framkom om studenten genomgått responskedjan enligt plan: fått respons, förstått responsen och agerat på den. Utöver detta ställdes det frågor kring vad de tänkte på, och hur de gjorde när de arbetade med responsen. Frågorna ställdes för att locka fram exempel på engagemang i form av tankar, känslor och handlingar, enligt Price et al.'s modell. Känslor nämndes inte explicit i intervjuguiden, eftersom sådana frågor tenderar att trigga analys och introspektion (Trost, 2010). I stället var förhoppningen att vittnesmål om känslor skulle dyka upp i beskrivningen av tankar och handlingar, vilket också skedde. Efter kodningen kunde materialet delas in tematiskt i de tre huvudkategorierna kognitivt engagemang, emotionellt engagemang och handlingar som resultat av respons.

METODDISKUSSION

Den här studien placerar sig inom fältet "educational enquiry", som består av undersökningar gjorda av lärare med den egna praktiken som forskningsobjekt och med det tydliga syftet att förbättra denna praktik (Clever et al., 2014). Respondenterna är därför av nödvändighet få och har valts ut genom ja-sägarurval. Det går därför inte att dra några generella slutsatser ur detta

material. Genom att använda en kvalitativ ansats går det däremot att fördjupa förståelsen av problemet och belysa nya dimensioner av hur studenter arbetar med respons.

Det är också viktigt att poängtera att de tankar och handlingar studenterna beskriver i intervjuerna inte på något sätt är identiska med dem som uppstod/vidtogs under själva arbetsprocessen. Det här är en efterhandskonstruktion, som färgas av senare erfarenheter och av den kommunikativa situationen under intervjun. Vid intervjutillfället hade det gått mellan en och fem veckor sedan studenterna arbetade med responsen. Trots att det är en relativt kort tidsperiod hade studenterna säkerligen glömt bort mycket av vad de tänkt och gjort samt hunnit påverkas av samtal med andra studenter och andra uppgifter inom ramen för kursen. Det faktum att intervjuerna genomfördes av en forskningsassistent bidrog säkert till att studenterna blev friare i att uttrycka kritik och kunde tala öppnare om egna tillkortakommanden. Forskningsassistenten hade inga andra kopplingar till kursen och hade själv svenska som andraspråk, vilket kan ha bidragit till en avslappnad stämning. Å andra sidan befann de sig i universitetsmiljön och påverkades säkert av de normer och värderingar som råder där, vilket kan ha bidragit till att vissa tankar och handlingar förtegs.

RESULTAT

	Svenska som första språk	Tidigare erfarenhet av högskolestudier	Betyg på den skriftliga uppgiften
Student 1	ja	nej	VG
Student 2	nej	ja	U
Student 3	nej	nej	VG
Student 4	nej	ja	VG
Student 5	ja	nej	VG
Student 6	nej	ja	U

Fig. 1. Respondenternas bakgrund

De studenter som deltog i undersökningen var en blandad grupp med avseende på modersmål (se fig. 1 ovan): två hade svenska som förstaspråk och fyra var andraspråkare. Av andraspråkarna fick två VG på uppgiften och två skrev underkänt. De två förstaspråkarna fick båda VG. Tre av andraspråkarna hade läst på universitetet innan, medan ingen av dem med svenska som förstaspråk hade gjort det.

Responskedjan

Studenterna berättade i intervjuerna i vilken mån de fått respons, förstått responsen och agerat på responsen. I den här undersökningen hade samtliga studenter genomgått responskedjan för samtliga versioner av sin text, även om vissa brister i kedjan noterades – någon fick bara muntlig respons av en kamrat på ett utkast, någon fick bara översiktlig skriftlig respons som var svår att översätta till konkreta ändringar och inte alla synpunkter integrerades i den slutgiltiga texten. Men i stort sett vittnar intervjuvärdarna om att alla studenter i undersökningen hade möjlighet och tog vara på möjligheten att engagera sig i responsen på sina texter.

Kognitivt engagemang

När studenter fick frågor om vad de tänkte på när de fick och arbetade med respons kunde svaren delas in i tre övergripande kategorier: 1) bedömning av respons, 2) beskrivning av respons,

3) tankar på korrigeringsförslaget. Beskrivningarna var korta faktamässiga rapporter om karaktären på responsen. Tankarna på korrigeringsförslaget var också av konstaterande slag:

Men jag tänkte lite på meningsuppbyggnaden och så att den skulle kortas av lite. (Student 5)

Ibland kompletterades dessa med en reflexion:

Det var sådana grejer som skulle förtydligas för läsaren och då känner jag att ja, men då får jag verkligen ta till mig det. (Student 5)

Men den kategori som dominerade och tog upp mest taltid var bedömning av responsen de fått från kamrater och lärare. Här värderade de responsen utifrån hur hjälpsam den var.

Bedömning av respons

Studenternas beskrivning av hjälpsam respons från kamrater bekräftar tidigare studiers betoning av timing: att responsen kommer vid en tidpunkt då den är avgörande för studenten (Chickering et al., 1987; Gibbs & Simpson, 2005). Den respons som gav upphov till mest engagemang var den de fick på utkast 2, några dagar innan slutgiltig, examinerande inlämning:

Då var det ändå liksom viktiga grejer som jag kände att det här är viktigt även inför examinationen, att det ska se bra ut. (Student 5)

Här fungerade tidpunkten motiverande, och studenterna beskrev ett omfattande revisionsarbete före inlämning.

Studenternas kommentarer om formen på responsen visar att upplägget med både skriftlig och muntlig kamratrespons var givande. Den muntliga responsen kompletterade den skriftliga på så sätt att oklarheter kunde redas ut. Mest uppskattade var detaljerade kommentarer direkt i deras Worddokument, till skillnad från de mer övergripande kommentarerna kamraten gav i löpande text med hjälp av en checklista. De instämmer därmed med studenterna från Price et al.'s studie, som föredrog respons som gick att agera på direkt (2011). Respons som i stället var knapphändig, enbart skriftlig, enbart muntligt eller enbart i löpande text kritiserades.

Vad gäller innehållet i responsen uttrycktes störst tillfredsställelse med att kamraten upptäckt luckor i resonemanget:

Hon kollade ändå på viktiga aspekter kanske som jag hade missat. (Student 5)

Studenterna reflekterade över hur lätt det är att bli blind för sin egen text och uppskattade att få en koll av en utomstående läsare. Just kommentarer om (bristen på) läsbarhet i den egna texten är något som återkommer i materialet och som verkar fungera motiverande för att integrera responsen. Den allvarligaste kritiken mot innehållet i responsen riktades mot kommentarer som studenten uppfattar som felaktiga: de som inte stämmer överens med instruktionerna eller kurslitteraturen.

I studenternas bedömning av respons från läraren framgår att tydliga kommentarer direkt i Worddokumentet är mycket uppskattade:

Men okej, exakt här är det som jag måste ändra på ... Jag tror inte jag hade fattat om det har varit i löpande text. (Student 2)

Att kommentarerna dessutom var konstruktiva var också hjälpsamt:

Det var inte bara det att ja, men det här är fel ... Men hur ska jag ändra det då? Utan det fanns ett svar på det och dessutom fanns det vidare läsning på det också som länkar. (Student 2)

Här återkommer alltså uppfattningen att bra respons är sådan som direkt går att omsätta i handling.

Studenter vittnade också om att responsen gjort att de fått upp ögonen för återkommande problem i sina texter, och en student kunde omsätta responsen till en handlingsplan för framtiden:

När jag väl börjar ... på en utbildning så kommer jag lägga extra tid på [problem med satsradning] också för att just göra texten mer begriplig för läsaren. (Student 2)

Denna student visar därmed prov på explicit *pedagogisk litteracitet* – förmågan att använda sig av läraaktiviteter för att förbättra prestationer i framtiden (Price et al., 2011).

Emotionellt engagemang

Inom psykologin skiljer man mellan emotioner och känslor. Med emotioner avses den omedelbara kroppsliga upplevelsen som får oss att handla, medan känslor är resultatet av att denna upplevelse även processas kognitivt, till exempel språkligt. Känslor är också en helt och hållet subjektiv upplevelse som omvärlden bara kan få indirekta uppfattningar om, till exempel via ansiktsuttryck, kroppsspråk, röstläge och upplevarens egen verbala tolkning. Eftersom de känslor jag är intresserad av uppstod i samband med studenternas arbete med respons och inte i intervjusituationen, förlitar jag mig på den senare metoden. Förhoppningen är att studenterna i sitt minnesarbete under intervjun kom i kontakt med de känslor de upplevde under responsarbetet och kunde verbalisera dessa.

I materialet är det tre känslor som dominerar:

- glädje/tacksamhet över hjälpsam respons
- obehag över att få kritik
- besvikelse över bristfällig respons

En student som hade haft problem med att integrera kamratresponsen i sin text vittnade om mötet med lärarresponsen som ett förlösande ögonblick:

Ja, jag blev så himla glad ... Jag har äntligen fått ord på, vad är det som jag har så himla svårt med ... Det var ju liksom det här med satsradning och det blev liksom det här att jaha, OK. Det är inte bara jag som har det här problemet och att det går att fixa. Det är bara att lära sig liksom. (Student 2)

Den här studentens intervjusvar är strukturerat enligt den klassiska dramaturgiska modellen: subjektet genomgår en lång rad prövningar (bristfällig kamratrespons i två omgångar) för att till slut överkomma sina svårigheter och nå en högre medvetandenivå. Här fungerar känslor som motor för berättelsen.

En liknande teknik användes av en annan student, men med omvända förtecken. Hen beskrev hur jobbigt men samtidigt inspirerande det var att få mycket detaljerad respons på

det andra utkastet av en kamrat. För att verkligen se till att texten var självbärande gav hen den bearbetade texten till sin mamma, som också gav omfattande kritik. Slutligen integrerade hen även nya egna idéer. Nu var hen mycket nöjd med texten och stolt över hur hen utvecklats som skribent. Responsen från läraren blev dock ett antiklimax. Hen fick visserligen bra betyg, men:

... all respons jag fick var pyttesmå negativa kommentarer. Det var inte många, men det kändes inte bra alls. (Student 1)

I stället för att fokusera på textens styrkor och studentens utveckling hade läraren tagit fram småsaker som fortfarande kunde korrigeras.

Flera studenter beskrev blandade känslor inför att få kritik: Det var inledningsvis smärtsamt för självkänslan, och obehagligt att lämna ifrån sig en text man inte är färdig med. I många fall beskrev dock studenterna en mognadsprocess, där de först brottades med sin känsla av utsatthet och sin irritation över bristfällig respons, känslor som senare övergick i tacksamhet och acceptans. Något som kan ha stöttat denna mognadsprocess är det faktum att responsen förutom i skriftlig form även gavs muntligt på ett seminarium. Studenterna berättade att den muntliga responsen mjukade upp intrycket av de kanske abrupta skriftliga kommentarerna. Betydelsen av den kompletterande muntliga responsen är en viktig iakttagelse, eftersom responsprocessen tvingar ut studenter i obekväma sociala situationer. När situationen kan avdramatiseras med hjälp av lärarstöd och studenternas sociala förmåga ökar chansen för ett effektivt och tryggt lärande och skapandet av en positiv inläraridentitet – *positive learner identity* (Price et al., 2011).

Handlingar

Enligt Prices et al.:s (2011) modell kan studenter hantera respons på tre sätt: välja att bortse från den, integrera den men missförstå den eller integrera den korrekt. I materialet förekommer alla tre sätt, men studenterna vittnade generellt om en hög grad av integration av responsen.

I studenternas svar på frågan hur de arbetade med responsen framgår att de har haft nytta av uppgiftsinstruktionerna för att skapa metod i arbetet. Studenterna uppmanades att ge respons både punktvis med hjälp av en checklista och som kommentarer inne i den granskade texten. När de sedan arbetade med responsen de fått av en kamrat beskriver de flesta studenter hur de använde sig av strukturen i responsen och betat av punkterna och kommentarerna uppifrån och ner.

Ibland framgår också vad som motiverat dem att integrera responsen. Här nämndes förutom mer yttre, instrumentella faktorer som lärarauktoritet och snar inlämning även värdeladdade begrepp som utgick från subjektets egna mål med texten. I svaren återkom ambitionen att göra texten läsbar och självbärande:

Någon som inte har läst det som jag har läst ska förstå det, någon som inte vet vad det här ämnet är alls, så min farmor ska kunna förstå det. (Student 1)

En annan var nyfiken på hur texten skulle bli om alla lärarens kommentarer integrerades för att sedan kunna jämföra med den egna versionen:

Jag vill värdera om och säga liksom hur det blir om man gör de ändringarna som hon har föreslagit ... så ville jag se hur det upplägget blev i stället för när jag hade skrivit det. (Student 5)

De flesta studenter förhöll sig aktivt värderande till responsen och visade prov på autonomi. De beskrev hur de valde att bortse från vissa kommentarer från kamrater, där den egna språkkänslan

eller kurslitteraturen övertygade dem om att de hade rätt. Studenterna visar här prov på det Carless och Boud (2018) kallar för *feedback literacy*. I vissa fall fungerade det, men i andra visade det sig att den egna språkkänslan bedrog. När samma kommentar återfinns i både det första och andra utkastet, fick studenten motivation att integrera responsen till slut:

Och jag bara jaha, okej, men då eftersom det kommer upp flera gånger då är det ju inte tydligt.
(Student 1)

Lärarens respons integrerades fullständigt utom i ett fall, med motiveringen att det inte var obligatoriskt:

Men där var jag ju inte lika så här hård mot mig själv, bara jag får godkänt är det lugnt.
(Student 2)

Här är det troligt att vi ser en effekt av den icke-selektiva responsen. Studenten hade fått arbeta mycket hårt med den examinerande versionen och hade fått syn på ett mönster i sina normavvikelser. Hen kunde därför förhålla sig strategiskt till uppmaningen att revidera även version två av texten och själv ta ställning till hur mycket hen ville arbeta med den. Paradoxalt nog kan därför en brist på integration av respons vara ett tecken på lärande.

Diskussion

Sammanfattningsvis vittnar intervjuvärdarna om att studenterna engagerat sig i arbetet med respons: de har uppmärksammat och tänkt på responsen, responsen har väckt känslor och detta har lett fram till handlingar. Detta resultat var väntat, eftersom respondenterna valdes ut genom ja-sägarurval. Det är rimligen så att det är just studenter som engagerat sig i responsen som gör sig det extra besväret att delta i en undersökning på detta tema. Däremot ger intervjuvärdarna fördjupad insikt i studenternas arbetsprocess och indikationer på hur en framgångsrik undervisning kan genomföras. I materialet går det att följa responsprocessens *dialogiska* form (Carless, 2017): studentens text besvaras med kommentarer, som i sin tur tolkas och besvaras med en ny text. När den här dialogen får möjlighet att fortsätta över flera utkast ökar förutsättningarna för studenters engagemang och deras möjlighet att förstå och integrera responsen.

Materialet innehåller önskemål och synpunkter från studenter som ofta speglar det som framkommit i tidigare undersökningar:

- Det är viktigt med timing – ge respons när det är som mest aktuellt för studenten (Gibbs & Simpson, 2005).
- Responsen bör kunna omsättas i direkt handling – vara konstruktiv och konkret (Price et al., 2011), så att studenten själv kan minska diskrepansen mellan det som avsågs och hur texten uppfattas av läsaren (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).
- Det är viktigt att ge erkännande till studentens arbetsinsats och utveckling (Blair, 2007). Här framgår betydelsen av respons som grundad i en *relation* (Price et al., 2011).
- Skriftlig respons ska gärna kompletteras med muntlig (Alharbi, 2022), både som en del av den dialogiska processen och som ett sätt att minska risken för sårad självkänsla.
- När responsen fungerar som bäst omvandlar studenten den till en handlingsplan för framtiden – studenten visar prov på pedagogisk litteracitet (Price et al., 2011) eller för att använda Carless och Bouds begrepp (2018), *feedback literacy*.

- Studenter motiveras både av yttre och inre faktorer när de integrerar respons (Shute, 2008). I det här materialet fungerade lärarauktoritet och examination som yttre motivatorer, medan ambitionen att göra texten läsbar var det oftast förekommande exemplet på inre motivation.
- Respons som öppnar ögonen för luckor i resonemanget är värdefull.
- Arbete med respons inbjuder till en känslomässig mognadsprocess.

Resultatet bekräftar grundantagandet inom *Self-determination theory* (Ryan & Deci, 2000) att tre basala mänskliga behov – kompetens, autonomi och relationer (min översättning K.Z.) – har avgörande betydelse för lärande. Studenter känner sig kompetenta när de omedelbart kan integrera responsen och kan använda den i framtida uppgifter. Kamratgranskningen gav dem möjlighet att förhålla sig autonomt till kamratens respons, eftersom de kunde välja om de ville integrera den eller inte. Att responsprocessen innehöll muntliga inslag gjorde det möjligt att skapa ömsesidigt fruktbara relationer. När relationen brast, som i exemplet med de ”pyttesmå, negativa kommentarerna” från läraren, riskerade responsprocessen att bryta samman. Sammantaget ser studenterna i undersökningen arbetet med respons som en dynamisk, dialogisk process som engagerar dem både kognitivt och känslomässigt. Arbetet har stor potential att stödja dem i deras lärande om just den dialogiska aspekten av processen står i centrum.

Icke-selektiv respons

I den checklista studenterna använde under kamratgranskning fanns frågor som rörde alla nivåer av texten, både den globala (kommunikativ kontext, innehåll och struktur), mellannivån (samband) och den lokala nivån (former, ordval, syntax och meningsbyggnad) (Blomström & Wennerberg, 2021). Dock rörde de flesta frågor i checklistan den globala nivån, medan den lokala endast berördes i en sista fråga om ”språket”. Eftersom kursen inte var lingvistiskt inriktad fanns ingen förväntan att studenterna aktivt skulle behärska den grammatiska terminologi som behövs för att ge effektiv respons på lokal nivå. Detta fick till följd att kamratresponsen fokuserade den globala och mellannivån, medan lärarens respons i många fall var begränsad till den lokala nivån.

I responsgivningen var läraren inte selektiv i och med att alla brott mot instruktionerna och de skriftspråkliga normerna kommenterades. Tanken var att utveckla studenternas lärande genom att visa på skillnaden mellan prestationen och den förväntade standarden (Price et al., 2011). Inom universitetsvärlden är förväntningarna på korrekthet mycket högre än under tidigare skolformer, bland annat på grund av behovet av hög läshastighet hos examinerande lärare. Även om man inte kan förvänta sig felfria texter av studenter på grundnivån (eller av akademiska lärare), så är det viktigt att göra studenter uppmärksamma på de skriftspråkliga normerna på ett tidigt stadium i deras utbildning. En respons som fokuserar mer på funktionalitet än korrekthet löper risken att skapa falska förhoppningar och stor besvikelse när studenter misslyckas med sina studier. I intervjuerna ställdes inte några direkta frågor om studenters upplevelse av att få icke-selektiv respons, eftersom de inte hade någon upplevelse av selektiv respons att jämföra med. Utgångspunkten var att om den icke-selektiva responsen gjorde någon skillnad, borde studenterna kommentera den utan direkt uppmaning.

I materialet kan tre olika inställningar till icke-selektiv respons urskiljas. Tre av dem som fått VG på uppgiften uppskattar att de fått hjälp med att ”finputs” texten, medan den fjärde

(student 1, citerad ovan) uppfattade den negativa responsen på detaljnivå som icke adekvat med tanke på det arbete hen lagt ner. En student med svenska som andraspråk som skrev underkänt uttryckte stor tacksamhet för hjälpen med att förstå sina språkliga problem och åtgärda dem. Alla studenter med svenska som andraspråk uttryckte sig uppskattande om lärarresponsen.

Detta begränsade material bestående av sex studenter ger inte någon tydlig vägledning i frågan om icke-selektiv respons. En students svar stärker hypotesen om att icke-selektiv respons på lokal nivå kan vara viktig för andraspråksstudenter som håller på att utveckla sitt akademiska skriftspråk. En annan student gör det tydligt att sådan respons bör kombineras med bekräftande, positiv respons för att bibehålla och stärka studentens positiva självbild som lärande subjekt och därmed skapa förutsättningar för fortsatt engagemang i respons. Men för att få djupare insikt i frågan krävs fortsatta studier med andra metoder.

AVSLUTANDE REFLEXION

Undersökningen bekräftar flera av de principer som är välkända från litteraturen om respons: den ska komma i rätt tid, utformas som en dialogisk process grundad i en relation och gå att omsätta i direkt handling. Det som arbetet med intervjuerna har öppnat mina ögon för är de känslomässiga aspekterna av arbete med respons. Lärare kräver rutinemässigt av studenterna att de ska våga exponera sig inför kritik och lämna ifrån sig texter som de själva inte är nöjda med. Men trots att studenterna återkommer till detta obehag vittnar de också om en förmåga att hantera situationen och växa i den. En annan viktig insikt är att en och samma strategi kan få så vitt skilda mottaganden. Den icke-selektiva responsen fick en student att äntligen inse vad som brast i skrivandet och gav hen verktyg att åtgärda problemet. Samma strategi gjorde däremot att en annan student fullständigt tappade modet. Just den historien har dock ett lyckligt slut. Studenten hade nämligen sinnesnärvaro att begära att få veta vad som var bra med hens text. Det gav läraren tillfälle att få visa upp alla styrkorna i texten, vilka var många.

För att återgå till frågan i rubriken: Förstår studenterna vad jag menar? Svaret är utan tvivel ja när det handlar om språkliga normer och textens utformning. Men om vi i stället frågar oss om studenterna förstår hur jag *förhåller mig till dem* är svaret inte lika självklart. Förutom att ge begriplig, konstruktiv respons i rättan tid måste läraren också ta hänsyn till studenternas behov av att känna sig kompetenta och autonoma i ömsesidigt fruktbara relationer med andra. Den här undersökningen har visat att god respons bygger på att frågan om lärarens förhållande till studenterna ägnas minst lika stor omsorg som frågan om vad läraren menar.

FÖRFATTARPPRESENTATION

Karin Zetterberg är docent och lektor i språkvetenskap vid Malmö universitet. Hennes forskning och undervisning har fokus på högskolestudenters akademiska skrivande. I sin forskning undersöker hon bland annat studenters arbete med respons och hur man som lärare kan stötta studenter i att utveckla akademiska skriftspråkskompetenser.

REFERENSER

- Aasen, A. J. & Kvithyld, Trygve. (2009). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om Literacy* (9). <https://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr9-test-og-evaluering-af-skriftsprog/>
- Alharbi, M. A. (2022). Exploring the impact of teacher feedback modes and features on students' text revisions in writing [Article]. *Assessing Writing*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100610>

- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187–198. <https://doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Blair, B. (2007). 'At the end of a huge crit in the summer, it was "crap" – I'd worked really hard but all she said was "fine" and I was gutted.' *Art, Design and Communication in Higher Education*, 5(2), 83–95. <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=fulltext&D=ovft&CSC=Y&NEWS=N&SEARCH=00147367-200705020-00002.an>
- Blomström, V. & Wennerberg, J. a. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande* (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <http://taylorandfrancis.metapress.com/link.asp?target=contribution&id=K3H781R855176150>
- Carless, D. (2017). Feedback as dialogue. I M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. [electronic resource] (1st 2017. uppl.). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_389
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: do students understand what tutors write? [Article]. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/135625100114984>
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F. & American Association for Higher Education, W. D. C. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3–7. [https://doi.org/10.1016/0307-4412\(89\)90094-0](https://doi.org/10.1016/0307-4412(89)90094-0)
- Cleaver, E., Lintern, M. & McLinden, M. (2014). *Teaching and learning in higher education: disciplinary approaches to educational enquiry* [Online Non-fiction Electronic document]. SAGE Publications Ltd. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,shib&db=nlebk&AN=1099443&site=eds-live&scope=site>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. [electronic resource]: techniques and procedures for developing grounded theory* (3e uppl. / Juliet Corbin, Anselm Strauss. Red.) [Online Non-fiction Electronic document]. SAGE. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,shib&db=cat05074a&AN=malmo.b1829003&site=eds-live&scope=site>
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education* (1), 3–31.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* [Bibliographies Non-fiction]. Routledge.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: access, regulation, desire* [Non-fiction]. Routledge.
- Malmbjær, A., Olsson Jers, C. & Wærnsby, A. A. P. (2022). Vikten av ett nationellt professionsspråk för teori- och praktikutveckling i svensk högre utbildning: exemplet forskning om respons på studenter skriftliga och muntliga framställning. *Educare – Vetenskapliga skrifter* (3), 62–74. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.3>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <http://taylorandfrancis.metapress.com/link.asp?target=contribution&id=K23TN55W0710083>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Price, M., Handley, K. & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879–896. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being + change to lower-case a in article. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback [research-article]. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4., [omarb.] uppl.) [Non-fiction]. Studentlitteratur.
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519–533. <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&cid=doi:10.1080/02602930903512909>

APPENDIX: INTERVJUGUIDE

Inledning

- a) Berätta om studien: Tystnadsplikt för alla, efter betygssättning får Karin ta del av intervjuerna
- b) Samtyckesblankett
 1. Vilket är ditt modersmål?
 2. Har du läst på universitetet tidigare? Hur många högskolepoäng?

PM 1

Du har arbetat med respons från en kamrat på PM 1 i två omgångar, och du har också fått respons av din lärare.

Kamratgranskning 1

3. Fick du muntlig respons av din kamrat på första seminariet?
4. Var responsen sådan att du förstod vad kamraten menade?
5. Fick du skriftlig respons efteråt?
6. Var responsen sådan att du förstod vad kamraten menade?
7. Hur gjorde du när du arbetade med responsen? Berätta detaljerat!
 - a. Kan du komma ihåg vad du tänkte när du arbetade med responsen?
 - b. Arbetade du i någon speciell ordning?
8. Fanns det kommentarer som du valde att bortse från?
9. Vad var det med dessa kommentarer som gjorde att du bortsåg från dem?

Kamratgranskning 2

10. Fick du muntlig respons på andra seminariet?
11. Var responsen sådan att du förstod vad kamraten menade?
12. Fick du skriftlig respons efteråt?
13. Var responsen sådan att du förstod vad kamraten menade?
14. Hur gjorde du när du arbetade med responsen? Berätta detaljerat!
 - a. Kan du komma ihåg vad du tänkte när du arbetade med responsen?
 - b. Arbetade du i någon speciell ordning?
15. Fanns det kommentarer som du valde att bortse från?
16. Vad var det med dessa kommentarer som gjorde att du bortsåg från dem?
17. Fanns det kommentarer som du kände igen från första kamratgranskningen?

Respons från läraren

18. Var responsen sådan att du förstod vad läraren menade?
19. Hur gjorde du när du arbetade med responsen? Berätta detaljerat!
 - a. Kan du komma ihåg vad du tänkte när du arbetade med responsen?
 - b. Arbetade du i någon speciell ordning?
20. Fanns det kommentarer som du valde att bortse från?
21. Vad var det med dessa kommentarer som gjorde att du bortsåg från dem?
22. Fanns det kommentarer som du kände igen från kamratgranskningen?