



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

# ”Det allenarådande syftet är att få eleverna att utvecklas”

En studie om fyra svensklärares skriftliga respons till  
elevskrivna texter på gymnasiet.

**Ebba Fägersten & Alva Hafsbrandt Fovaeus**

Termin: VT 2024

Kurskod: ÄSVM12

Handledare: Katarina Lundin

Examinator: Sanna Skärlund

## Sammandrag

Syftet med föreliggande examensarbete är att illustrera hur arbetet med skriftlig lärarrespons ser ut i praktiken i fyra klasser inom ämnet svenska på gymnasiet. För att uppnå syftet har två metoder använts: dels en analys av fyra lärares skriftliga kommentarer till elevtexter, dels en intervjustudie enligt metoden *stimulated recall*. Analysen utgick från de begrepp och modeller som presenteras i Hattie och Timperley (2007), Løkensgard Hoel (2001) och Shao (2015). Analysverktygen har modifierats och utvecklats delvis med inspiration från Hellmark (2024). Resultatet av analysen visade att det finns både gemensamma drag och tydliga skillnader i lärarnas kommentarer, och det konstateras att det är befogat att tala om att lärarna har olika responsstilar. Under intervjuerna framkommer det att dessa responsstilar verkar vara nära kopplade till lärarnas didaktiska övertygelser och erfarenheter, men också att lärarnas responspraktiker är påverkade av yttre faktorer som tidsbrist, hög arbetsbelastning och utveckling av artificiell intelligens.

Nyckelord: *skriftlig respons, responsstil, lärarkommentarer, formativ bedömning, gymnasieskolan*

# Abstract

English title: “The Sole Purpose is to Foster Student Development”

The purpose of this thesis is to illustrate how four teachers work with written feedback within the subject of Swedish in the upper secondary school. To achieve the aim, two methods have been used: firstly an analysis of four teachers' written comments on student texts, secondly an interview study according to the method stimulated recall. The analysis was based on the concepts and models presented by Hattie and Timperley (2007), Løkensgard Hoel (2001) and Shao (2015). The analytical tools have been modified and developed partly with inspiration from Hellmark (2024). The result of the analysis revealed that there are both common features and clear differences in the teachers' comments, and therefore it is justified to say that the teachers have different feedback styles. During the interviews, it emerges that these feedback styles seem to be closely linked to the teachers' didactic beliefs and experience, but also that the teachers' feedback practices are influenced by external factors such as lack of time, high workload and the evolution of artificial intelligence.

Keywords: *written feedback, feedback styles, teacher comments, formative assessment, upper secondary school*

## Förord

Tack till dig Katarina, för goda råd och uppmuntran längs vägen. Tack till våra informanter, för att ni tog er tid att dela med er av ert material och era unika perspektiv. Utan er hade studien inte blivit densamma. Tack till våra kursare och tillika vänner för ert sällskap och stöd under studietiden. Och sist men inte minst ett tack riktat till varandra, för ett gott samarbete.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte, frågeställningar och avgränsningar</b>	<b>2</b>
<b>3 Bakgrund</b>	<b>3</b>
3.1 Formativ bedömning	3
3.2 Gy25	4
3.3 Förtydligande av begrepp	4
3.4 Teoretiska analysredskap	4
3.4.1 Hattie och Timperleys (2007) responsmodell	5
3.4.2 Texttriangeln	8
3.4.3 Explicit kommentar och elicitering	9
3.5 Tidigare forskning	10
<b>4 Metod</b>	<b>17</b>
4.1 Materialinsamling och informanter	17
4.2 Analys av lärarkommentarer	18
4.2.1 Material	18
4.2.2 Genomförande	20
4.3 Intervjustudie	26
4.3.1 Genomförande	27
4.3.2 Transkribering och analys av intervjumaterialet	28
4.4 Metoddiskussion	28
4.5 Etiska överväganden	29
<b>5 Resultat och analys</b>	<b>30</b>
5.1 Lärarkommentarer	31
5.1.1 Lärare A	31
5.1.1.1 Lärare A: Kommentarer i texten	31
5.1.1.2 Lärare A: Sammanfattande kommentarer	34
5.1.2 Lärare B	35
5.1.2.1 Lärare B: Kommentarer i texten	36
5.1.2.2 Lärare B: Sammanfattande kommentarer	38
5.1.3 Lärare C	39
5.1.3.1 Lärare C: Kommentarer i texten	40
5.1.3.2 Lärare C: Sammanfattande kommentarer	42
5.1.4 Lärare D	43
5.1.4.1 Lärare D: Kommentarer i texten	44
5.1.4.2 Lärare D: Sammanfattande kommentarer	46
5.1.5 Sammanfattande analys av resultaten	48
5.2 Intervjustudie	51
5.2.1 Lärare A	51
5.2.2 Lärare B	55

5.2.3 Lärare C.....	58
5.2.4 Lärare D.....	61
5.2.5 Sammanfattande analys av resultaten.....	65
<b>6 Diskussion.....</b>	<b>71</b>
6.1 Responsstilar.....	71
6.2 Den skriftliga responsens framtid i gymnasieskolan.....	72
6.3 Vidare forskning.....	75
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>76</b>
<b>Bilagor.....</b>	<b>79</b>

# 1 Inledning

Sedan läroplansreformen 2011 har begreppet *formativ bedömning* blivit ännu mer centralt än tidigare eftersom Skolverket lyfter fram dess betydelse i allmänna råd och andra stödmaterial för bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015:70). Formativ bedömning syftar till att främja kunskapsutveckling genom att lärares insamlade material används i två syften: dels till att förändra undervisningen, dels för att ge återkoppling till eleverna (Skolverket, 2022:19). Vidare beskriver Skolverket i kommentarerna till de allmänna råden för bedömning och betygssättning att det är viktigt att lärare eftersträvar att utforma bedömningssituationer som kan användas i formativa syften (ibid.).

Begreppen *återkoppling* och *feedback* uppfattas enligt Hirsh och Lindberg (2015:32) ofta som synonymt med formativ bedömning. I föreliggande examensarbete används även *respons* synonymt med dessa begrepp. Trots den formativa bedömningens starka ställning i skolan verkar arbetet med återkoppling vara utmanande eftersom det både är tidskrävande, och många lärare upplever att eleverna varken tar till sig eller använder den respons de får (Grönlund, 2023:2;6, Kronholm-Cederberg, 2009:317). Tidigare forskning pekar också på ytterligare problem med responsarbete då lärares intention med återkoppling inte alltid stämmer överens med den faktiska respons de ger till eleverna (Lee, 2009; Mao & Crosthwaite, 2019). Just tidsbrist och lärarens uppfattningar om elevers inställning till respons pekas tillsammans med hög arbetsbelastning ut som anledningar till diskrepansen mellan intention och praktik. Lärares responsarbete kan alltså konstateras vara en återkommande och viktig, om än utmanande och mödosam, arbetsuppgift. Mot bakgrund av de problem som lärare upplever med responsgivande är det rimligt att ifrågasätta om det är värt att investera värdefull tid i responsarbetet (Kronholm-Cederberg, 2009:317).

Forskningen om respons är utbredd, men få studier fokuserar på lärares responspraktiker i just den svenska gymnasieskolan. Mot bakgrund av återkopplingens relevans i skolan motiveras föreliggande examensarbete där ett fördjupat resonemang om responspraktiker förs. Arbetet baseras på en analys av fyra lärares skriftliga kommentarer på elevtexter vilka i sin tur kompletteras med intervjuer med de deltagande lärarna.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bortsett från att vi har delat upp intervjuerna sinsemellan både vad gäller genomförande och transkribering är alla delar i examensarbetet ett resultat av gemensamt arbete. Det går inte att knyta någon del av arbetet mer eller mindre till någon av oss skribenter, utan alla delar är utarbetade och redigerade i nära samarbete.

## 2 Syfte, frågeställningar och avgränsningar

Lärares respons kan skilja sig åt både vad gäller innehåll och form. Den kan ges muntligt, skriftligt, genom demonstration eller kroppsspråk och ske antingen individuellt eller i grupp (Grönlund, 2023:2). I föreliggande uppsats undersöker vi individuell skriftlig respons. Detta motiveras av att skriftlig respons är bestående och därför kan analyseras i efterhand och att vi av erfarenhet vet att skriftlig respons tar mycket tid i anspråk inom läraryrket. Syftet med denna uppsats är att illustrera hur arbetet med skriftlig lärarrespons ser ut i praktiken i fyra klasser inom ämnet svenska. Med *arbetet* menar vi att vi undersöker dels hur lärarnas skriftliga respons till elevtexter ser ut, dels hur lärarna i intervjuer uppger att de arbetar med skriftlig respons i praktiken. För att uppnå syftet analyserar vi lärares skriftliga kommentarer till 89 elevtexter. Vi låter därefter lärarna vars kommentarer vi har analyserat reagera på och förhålla sig till resultaten av analysen. Lärarna får då möjlighet att resonera om och fördjupa sina tankar om sina egna responspraktiker. Därmed kompletterar alltså intervjustudien resultaten från analysen av lärarkommentarena och resultaten förankras ytterligare i skolpraktiken. Utifrån syftet har tre forskningsfrågor formulerats:

- Vilken typ av respons ger lärarna till elevernas texter?
- Hur är lärarnas respons formulerad till elevernas texter?
- Hur förhåller sig berörda lärare till resultatet från analysen av deras skriftliga respons?

Vi har avgränsat studien genom att fokusera på skriftlig respons av behöriga lärare som undervisar i svenska på gymnasiet. Material har samlats in från fyra klasser för att säkerställa att materialet är tillräckligt eftersom vi räknade med bortfall till följd av exempelvis frånvaro, icke färdigställda uppgifter och varierande klasstorlekar.



### 3 Bakgrund

I bakgrundskapitlet redogör vi först för begreppet *formativ bedömning*. Därefter förtydligas studiens begreppsapparat kring de olika benämningarna på lärarnas skriftliga kommentarer som förekommer. Sedan presenterar vi de teoretiska redskap som ligger till grund för analysen av lärarnas skriftliga kommentarer, och till sist redogör vi för tidigare forskning inom området.

#### 3.1 Formativ bedömning

I en forskningsöversikt redogör Hirsh och Lindberg (2015) för forskningsläget i Sverige och internationellt om formativ bedömning under 2000-talet. Formativ bedömning ses ofta som synonymt med feedback eller återkoppling (Hirsh & Lindberg, 2015:32), och vikten av såväl *formativa* som *summativa*<sup>2</sup> bedömningar har ökat. Elever får betyg redan i årskurs sex, och lärare förväntas dokumentera omdömen av elever i högre utsträckning än tidigare samtidigt som Skolverket förespråkar den formativa bedömningsformen genom allmänna råd och stödmaterial för bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015:70).

Hirsh och Lindberg (2015:20) menar att det är mycket svårt att tala om forskning om formativ bedömning utan att referera till Black och Williams forskning (se t.ex. Black & Williams, 1998), vilken har varit tongivande för förståelsen av formativ bedömning bland skolledare och lärare i Sverige. Det verkar historiskt ha varit svårt att slå fast en entydig definition av begreppet formativ bedömning (Hirsh & Lindberg, 2015:8). I översiktens slutsatser framhålls dock en något förenklad definition av begreppet vilken används i de flesta av de studier som ligger till grund för kartläggningen: formativ bedömning syftar till att forma och utveckla lärande, med förbehållet att detta givetvis är beroende av vilken syn på lärande som finns i den givna kontexten (Hirsh & Lindberg, 2015:71). Enligt förståelsen av lärande som något som äger rum i interaktion mellan lärare och elev förstås formativ bedömning som något som vilar på två ben. Å ena sidan används bedömningsinformation om enskilda elever för att forma och utveckla deras kunskaper, å andra sidan används bedömningsinformation om både enskilda och grupper av elever för att utforma och förändra undervisningen (ibid.).

---

<sup>2</sup> ”Summativ bedömning handlar om bedömning av lärande och är en sammanfattande beskrivning av elevens kunskaper [...] [, och] den ger en sammanfattande beskrivning av vad eleverna kan vid en viss tidpunkt.” (Skolverket, 2015:8f).

## 3.2 Gy25

Eftersom examensarbetet handlar om skriftlig respons, ett ämne som vi av erfarenhet vet ofta diskuteras i nära anknytning till bedömning och betygssättning, vill vi även kort kommentera den nya läroplan som inom en snar framtid införs i gymnasieskolan. Den 1 juli 2025 införs den nya läroplanen, Gy25, med nya och förändrade ämnesplaner och med ämnesbetyg som ersätter kursbetygen (Skolverket, 2024a). Förändringen innebär i praktiken att gymnasieskolans ämnen delas in i nivåer istället för kurser där samma betygskriterier gäller för samtliga nivåer inom ett ämne (Skolverket, 2024b). Eleverna får ett betyg efter varje nivå, men det är det sista godkända betyget som gäller vid avslutad gymnasieutbildning till skillnad från idag då eleverna får ett slutbetyg efter varje avslutad kurs (a.a.). Syftet med införandet av ämnesbetyg beskriver Skolverket (2024a) som att eleverna ska få mer tid på sig att fördjupa sig i ämnena innan betygssättning och att lärarna ska ges bättre möjligheter att bedriva en holistisk och långsiktig undervisning.

## 3.3 Förtydligande av begrepp

I föreliggande uppsats används främst begreppet *respons* för att beskriva de skriftliga kommentarer som ligger till grund för analysen. Synonymt med begreppet respons används även *återkoppling*, *feedback* eller *lärarkommentarer*. Anledningen till den något varierande användningen är främst att den tidigare forskning som presenteras i uppsatsen innehåller varierande begreppsapparater. Begreppet ”feedback” i betydelsen skriftliga kommentarer är dock viktig att särskilja från begreppet *feed back* såsom det används i Hattie och Timperleys (2007) responsmodell (se avsnitt 3.4.1). I modellen tillskrivs begreppet en mer specifik betydelse, och skillnaden markeras både genom att begreppet skrivs som två ord och genom kursivering.

## 3.4 Teoretiska analysredskap

I föreliggande uppsats har tre teoretiska analysredskap valts ut för att analysera det insamlade materialet och besvara studiens forskningsfrågor. Nedan presenteras en responsmodell av Hattie och Timperley (2007), texttriangeln enligt Løkensgard Hoel (2001) och två typer av lärarkommentarer som presenteras i Shao (2015).

### 3.4.1 Hattie och Timperleys (2007) responsmodell

I föreliggande uppsats används en responsmodell av Hattie och Timperley (2007) eftersom det är en välanvänd och ofta citerad modell inom forskningsfältet (Hirsh & Lindberg, 2015:32). Hattie och Timperley definierar feedback som ”information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (Hattie & Timperley, 2007:81). Hattie och Timperley (2007:83f) menar att respons utan tvekan kan vara ett verkningsfullt och effektivt verktyg, men de understryker att vissa former av respons kan vara mer eller mindre effektiva än andra. Hattie och Timperley (2007:86) beskriver att det huvudsakliga syftet med respons är att ”reduce discrepancies between current understandings and performance and a goal”. Strategier som elever och lärare använder för att minska detta gap kan samtidigt vara mer eller mindre effektiva för inlärningsprocessen. Därför, menar de, är det viktigt att man är medveten om vad som kan påverka responsens effektivitet. De menar att respons, för att vara effektiv, måste besvara tre centrala frågor: *Where am I going? How am I going?* och *Where to next?* Dessa frågor förtydligar Hattie och Timperley (2007:86) med frågorna: *What are the goals? What progress is being made toward the goal?* och *What activities need to be undertaken to make better progress?* Dessa motsvaras i sin tur av begreppen *feed up*, *feed back* och *feed forward* i responsmodellen (Hattie & Timperley, 2007:88). De menar att en idealisk lärandemiljö kan uppstå när lärare och elever söker svar på var och en av dessa frågor (ibid.).

Den första frågan, som motsvaras av responsfunktionen *feed up*, relaterar till målen och ska ge svar på vart eleven är på väg. Den ska alltså ge information om lärandemål relaterade till exempelvis en uppgift eller en viss prestation (Hattie & Timperley, 2007:88). Denna responsfunktion är riktad mot sådant som vad eleven förväntas göra och lära sig. Relationen mellan respons och mål i detta sammanhang är komplex (Hattie & Timperley, 2007:89). Mål kan se mycket olika ut, men de måste vara tydliga och inte vara för vaga eller på andra sätt bristfälligt formulerade eftersom det då blir svårt för eleverna att se ett behov av att minska gapet mellan nuvarande förståelse och målet. Om responsen inte leder till att gapet mellan elevens nuvarande förståelse och målen minskar, finns det en risk att eleven själv försöker överbrygga denna klyfta genom att antingen överskatta sin egen förmåga eller minska sin egen ansträngning att nå målen (ibid.).

Den andra frågan, som motsvaras av responsfunktionen *feed back*, handlar om var eleven befinner sig i relation till målet. Den innebär att responsgivaren ger information om en uppgift eller ett prestationsmål i relation till exempelvis en förväntad standard, elevens tidigare prestationer eller information om framgångar och misslyckanden på specifika delar av en uppgift (Hattie & Timperley, 2007:89). *Feed back* syftar alltså till att eleven ska bli medveten om den aktuella nivån på prestationen.

Den tredje frågan, som motsvaras av responsfunktionen *feed forward*, menar Hattie och Timperley (2007:90) kan ha den kanske största påverkan eller effekten på lärandet. Denna responsfunktion kan föra eleven närmare målen genom att läraren tillhandahåller information om hur elever kan nå längre i lärandeprocessen. Denna respons syftar alltså framåt, vilket gör att eleven får möjlighet att tillämpa informationen från responsen i efterföljande uppgifter (Mandouit & Hattie, 2023:2).

Även om frågorna och responsfunktionerna har presenterats och beskrivits separat ovan är det viktigt att betona att de bör användas tillsammans och komplettera varandra vid responsgivande (Hattie & Timperley, 2007:90). På det sättet kan responsen grundas i frågan *Where am I going?* och besvara frågan *How am I going?*, för att leda fram till frågan *Where to next?*

Även responsens fokus är enligt Hattie och Timperley (2007) viktigt, och de menar att det finns fyra nivåer till vilka fokus kan riktas vilket i sin tur påverkar responsens effektivitet. De skiljer mellan *feedback about the task* (FT), *feedback about the process* (FP), *feedback about self-regulation* (FR) och *feedback about self* (FS). De menar att FP och FR är mer effektiva i jämförelse med FS eftersom de ger mer information. De menar också att FT kan vara effektivt om responsen leder till att eleven utvecklar strategier för textbearbetning och självreglering, vilket dock är sällsynt.

*Feedback about the task* (FT), eller respons på *uppgiftsnivån*, inkluderar respons som handlar om hur väl en uppgift har utförts (Hattie & Timperley, 2007:91). Detta kan ske genom att läraren exempelvis pekar ut korrekta eller felaktiga svar eller ger kommentarer som kan knytas till den specifika uppgiften. Denna nivå är den vanligast förekommande (ibid.). Ett av problemen med respons på uppgiftsnivån är att den ofta inte är generaliserbar till andra uppgifter (Hattie & Timperley, 2007:91). Därtill menar Hattie och Timperley (2007:91) att

alltför mycket respons på en och samma nivå kan få negativa konsekvenser. Till exempel kan för mycket respons på uppgiftsnivån som tillhandahåller specifik och detaljerad information påverka elevernas förmåga att utveckla strategier för att nå målen. Det kan leda till att eleverna mer slumpmässigt testat sig fram istället för att använda mer kognitivt krävande strategier som kan hjälpa dem förstå sambandet mellan instruktionen, responsen och målen.

*Feedback about the process* (FP), eller respons riktad mot *processnivån*, fokuserar på de strategier och tillvägagångssätt som kan användas för att lösa en uppgift (Hattie & Timperley, 2007:93). Här kan en lärare ge respons på de tillvägagångssätt eller arbetssätt en elev har använt, eller bör använda, för att utföra en uppgift. På så sätt kan eleven få förståelse för olika strategier och olika sätt att lösa en uppgift. Respons på denna nivå leder enligt Hattie och Timperley till en djupare inläring (ibid.)

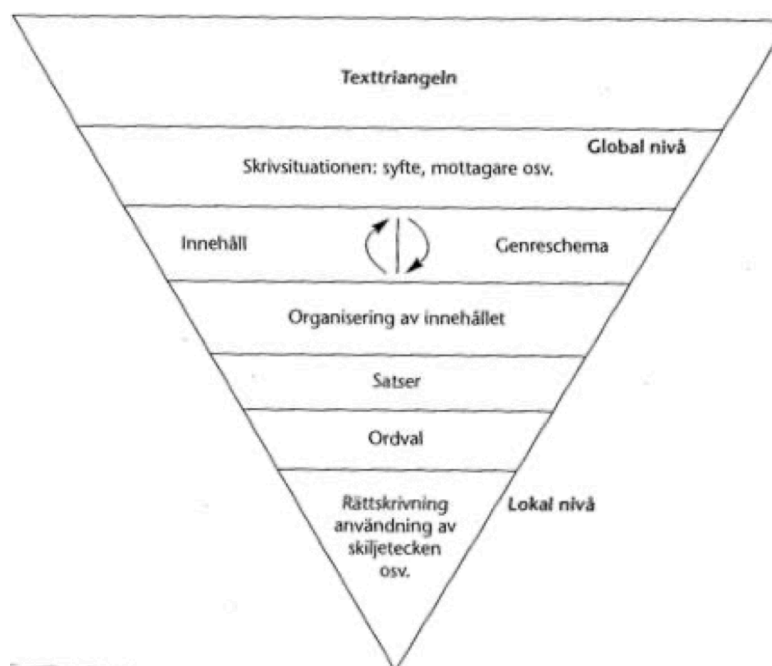
Respons kan även riktas mot *självregleringsnivån*, alltså det som Hattie och Timperley (2007:90) benämner som *feedback about self-regulation* (FR). Denna nivå av respons fokuserar på elevens förmåga till självutvärdering och självreglering: alltså hur eleven kan kontrollera, organisera och reglera sitt eget lärande mot målet (Hattie & Timperley, 2007:93f). Respons som riktar sig mot denna nivå berör även hur elever kan reflektera över och utvärdera sitt lärande och använda respons för att komma vidare mot målen.

*Feedback about self* (FS), eller respons riktad mot *individnivån*, fokuserar på eleven som person (Hattie & Timperley, 2007:96). Respons på denna nivå fokuserar på någons personliga egenskaper eller kvaliteter. Ett exempel på detta är respons genom beröm i form av ”bra jobbat!”. Problemet med denna riktning för respons är att den ofta saknar information som går att knyta till en uppgift, vilket gör att den inte ger eleven mer förståelse för uppgiften eller målen (ibid.). Respons riktad mot individnivån kan endast ha en inverkan på lärandet om det leder till förändringar i elevens ansträngning, engagemang eller effektivitet i förhållande till lärandet eller till de strategier de använder när de genomför uppgifter. Dock har innehållet i denna respons ofta för lite informationsvärde för att resultera i ökat lärande eftersom den inte kan svara på de tre frågorna samtidigt som den tar bort uppmärksamheten från uppgiften (ibid.). Samtidigt menar Hattie och Timperley att elever generellt tycker om att få beröm, även om det finns undantag. De menar också att det är viktigt att skilja mellan beröm som tar bort uppmärksamheten från uppgiften och beröm som riktas mot sådant som elevens ansträngning, självreglering eller engagemang tillsammans med en förklaring av vad eleven

gjort bra. Det senare kan öka elevens självförtroende samtidigt som mer information tillhandahålls, vilket kan ge positiva effekter på lärandet (Hattie & Timperley, 2007:96f).

### 3.4.2 Texttriangeln

Ur den kognitiva psykologin växte det under 1970-talet fram en skrivforskning där man ville kartlägga vilka kognitiva processer som sätts i rörelse när vi skriver (Løkenstgard Hoel, 2001:27). En insikt som denna forskning bidrog med är att skrivande innebär integrering och samordning av olika deloperationer som kan ordnas hierarkiskt från *globala* till *lokala textnivåer*. Till mer globala nivåer tillhör sådant som medvetenhet om skrivsituationen, mottagare och genre, och på mer lokala nivåer hamnar deloperationer såsom meningsbyggnad, ordval och interpunktion (ibid.). För att lyckas som skribent måste man kunna hålla alla dessa deloperationer i medvetandet, vilket visar på komplexiteten i skrivprocessen. För att visa en helhetsbild av de olika nivåerna presenterar Løkenstgard Hoel (2001:28) en modell som benämns *texttriangeln*, vilket är en modell som är uppbyggd som en triangel och indelad i sex fält med en hierarkisk indelning från övre globala nivåer till lägre lokala nivåer (se figur 1):



Figur 1: Texttriangeln (Løkenstgard Hoel, 2001:28)

De globala nivåerna omfattar aspekter på en mer övergripande nivå i texten, vilka är mer komplexa och omfattande. Det gör dem mer ogripbara och abstrakta i jämförelse med

deloperationer på lokala textnivåer som omfattar aspekter som är mer konkreta eller specifika (Løkensgard Hoel, 2001:28). För responsgivare, liksom för skribenter, kan det vara svårt att hantera deloperationer på globala och lokala nivåer samtidigt (Løkensgard Hoel, 2001:30). När respondenten fokuserar på lokala nivåer samtidigt som de globala nivåerna finns det en risk att de globala nivåerna glider ur fokus, och detta är ett fenomen som Løkensgard Hoel benämner som *nedglidning*. Då riskerar responsgivaren att ge respons på oväsentliga detaljer samtidigt som textens sammanhang och övergripande syfte glöms bort. Løkensgard Hoel (ibid.) menar att en för tidig nedglidning i texttriangeln under skrivprocessen kan påverka texten negativt eftersom överblicken relaterad till de globala nivåerna kan gå förlorad. Om fokus hamnar på aspekter i texttriangelns spets, på lokala nivåer, är det dessutom väldigt kognitivt krävande att röra sig uppåt igen och se helheten (Løkensgard Hoel, 2001:28). I relation till detta menar Blomström och Wennerberg (2018:6) att lärare bör avvakta med att ge respons riktad mot de lokala nivåerna i texttriangeln för att undvika nedglidning då elever ska bearbeta texten. De menar att det snarare är först mot slutet av en skrivprocess som det är pedagogiskt motiverat att ge respons på sådant som ordval, grammatik och stavning (ibid.).

### 3.4.3 Explicit kommentar och elicitering

Två begrepp som presenteras av Shao (2015:158) används i föreliggande examensarbete för att besvara *hur* lärare formulerar skriftlig respons. I artikeln presenteras flera begrepp, men vi har valt att sammanfatta dessa i de två begreppen *explicit kommentar* och *elicitering*. En explicit kommentar kännetecknas av att läraren både markerar ett fel och bistår med det rätta svaret. Även elicitering innebär att läraren markerar felaktigheter, men i dessa fall anges inte det korrekta svaret utan läraren ger istället ledtrådar till vilken typ av fel det handlar om. En sådan ledtråd kan vara mer konkret i form av en fråga eller en kort kommentar, men som ledtråd räknas även exempelvis endast understrykningar av ord eller meningar. Inom elicitering ryms respons som formuleras på en metaspråklig nivå, till exempel ”fel ordföljd” och respons som på andra sätt ger eleven ledtrådar om vad som bör utvecklas eller korrigeras i texten. Ett annat exempel skulle kunna vara att läraren ställer frågor som “kan du hitta något fel i denna mening?” (ibid.).

Explicit kommentar	Markerar fel svar och anger istället ett korrekt svar.
Elicitering	Markerar fel svar och ger ledtrådar till rätt lösning.

Shaos (2015) begreppsapparat tar avstamp i andraspråksforskning, och eftersom L2- och L1-forskning rör sig inom olika fält är det angeläget att motivera valet av begrepp. Något som dock är gemensamt för de båda fälten inom ramen för skolan är just att lärare ger kommentarer på elevernas producerade texter. Examensarbetets fokus ligger på lärares kommentarer och inte i första hand på elevernas inlärningsprocesser. En anledning till att vi har valt att inte fokusera på elevernas inlärningsprocesser är att det är väldigt svårt att mäta utveckling. Anledningen till att vi snarare fokuserar på de skriftliga kommentarerna är att vi av erfarenhet vet att lärarkommentarer kan se mycket olika ut, och att lärare följer upp och arbetar med respons på väldigt olika sätt. Vidare ämnar vi att undersöka huruvida begreppen kan vara gångbara även inom en L1-kontext och om lärarkommentarer till elevskrivna texter konstrueras på ett liknande sätt i dessa olika kontexter. Dessutom pekar Bandh et al (2023:3) på att de flesta klassrum idag är språkligt heterogena, och att urvalskriterierna för vem som deltar i undervisningen i svenska respektive svenska som andraspråk är otydliga. I förlängningen leder detta till att elever med olika språklig bakgrund deltar i samma undervisning, och det är med anledning av det mycket positivt om ett analysredskap kan visas vara gångbart inom såväl en L2- som L1-kontext (ibid.).

### 3.5 Tidigare forskning

I detta avsnitt beskriver vi tidigare forskning inom området skriftlig lärarrespons som är aktuell och relevant för föreliggande studie. Flera av studierna som presenteras under detta avsnitt behandlar både frågan om *vad* läraren ger för respons och *hur* denna respons är formulerad utifrån både ett elev- och lärarperspektiv. För att göra avsnittet mer överskådligt har vi valt att först presentera forskning om *vad*, för att sedan presentera forskning om *hur*. Detta innebär att samma studier återkommer flera gånger i avsnittet men i relation till olika teman eller tendenser i den tidigare forskningen.

När det gäller vad lärare fokuserar på i sina skriftliga kommentarer till elevtexter kan vi i forskningen se en tendens att lärare verkar kommentera mycket på *lokala textnivåer* även om det också kan skilja sig mycket mellan olika individer och kontexter. I en studie från 2020 utförd av Kolu och Pettersson undersöks tre universitetslärares respons sätt och responsfokus inom ramarna för en kurs i akademiskt skrivande för ämneslärarstudenter. Responssätt avser *hur* lärarna kommenterar, och responsfokus avser *vad* läraren ger återkoppling på (Kolu & Pettersson, 2020). Studien utgick från en grupp av 30 studenter, och materialet bestod av 90



texter och 2170 lärarkommentarer. Vad gäller responsfokus konstateras det i enlighet med studiens hypotes att kommentarerna främst rör språkriktighet och akademiskt skrivande snarare än innehållsmässiga aspekter, vilket Kolu och Pettersson (2020) ansåg vara väntat då det går i linje med kursens innehåll och lärandemål.

Att lärare verkar ha en tendens att kommentera mycket på *lokala textnivåer* styrks även av Bergman Claesons (2003) studie av tre gymnasielärares skriftliga kommentarer. Även om undersökningen är något daterad är den relevant eftersom den har många likheter med föreliggande studie både när det gäller forskningsfrågor och metod. De frågor som ligger till grund för Bergman Claesons undersökning är *vad* lärare väljer att kommentera och *hur* de utformar sina kommentarer samt hur lärare hanterar sådant som tidsbrist och målkonflikter i relation till det (a.a.). Vad gäller frågan om vad som kommenteras i elevernas texter visar studien att lärarnas kommentarer sammantaget mestadels handlar om textens yta, alltså kommentarer som rör sådant som stavning, interpunktion eller stor och liten bokstav. Resultatet hos Bergman Claeson visar också att den näst största kategorin är kommentarer som handlar om textens innehåll och sedan följer grammatik- och konstruktionsproblem, ordval och sist textstruktur, men resultaten skiljer sig åt mellan de olika lärarna.

Även i Hellmark (2024) kan liknande tendenser urskiljas. I Hellmarks avhandling undersöks universitetslärares skriftliga respons på texter skrivna av andraspråkselever inom ramen för *behörighetsgivande kurs i svenska*, och i analysen av studenternas texter och universitetslärares kommentarer undersöker Hellmark både *vad* lärarna kommenterar och *hur* lärarna kommenterar texterna. Återkopplingen delas in i *textintern* och *textextern* respons där *textintern* respons är kommentarer som ges i studenternas texter och *textextern* är de slutkommentarer som läraren ger utanför texten (a.a.). Trots att lärarnas återkoppling skiljer sig åt fanns en tydlig likhet: den *textinterna* återkopplingen utgörs ofta av kommentarer på lokal textnivå, medan den *textexterna* återkopplingen mer behandlar globala textnivåer (a.a.). Även om studien rör sig inom fältet för svenska som andraspråk bedöms den vara relevant eftersom avhandlingens forskningsfrågor och metod ligger nära föreliggande examensarbete. Mot bakgrund av att en av examensarbetets analysmodeller är sprungen ur en L2-kontext är det dessutom intressant att jämföra resultaten med tidigare forskning från såväl L1- som L2-fältet.

Något annat som framkommer i Hellmark (2024) är att omfånget på återkopplingen varierade mellan lärarna men att lärarna generellt gav relativt omfattande respons till studenternas texter. Lärarna i studien underströk svårigheten i att hitta en rimlig balans mellan att å ena sidan ge för omfattande respons med risk för att eleverna kan känna sig nedtryckta och att å andra sidan ge eleverna få kommentarer med risken att eleverna börjar överskatta sin egen förmåga. Grönlund (2023:5) skriver på uppdrag av Skolverket om begreppet återkoppling som en del av den formativa bedömningen och menar att en viktig aspekt att ta i beaktande är just återkopplingens omfattning och att responsen inte får bli för styrande. Istället bör läraren föra eleven framåt i lärandet genom att ge dem en riktning för det fortsatta arbetet.

Andersen Bueie (2016:2) menar att lärare kan få bättre stöttning i att formulera användbar respons och få ökad kunskap om hur de kan stötta eleverna i textbearbetningen genom att öka insikten om vilken typ av respons som föredras av elever. I en studie som Andersen Bueie genomförde 2016 på högstadiel elever i Norge undersöks hur användbara olika typer av lärarkommentarer anses vara inom skolämnet Norska. Som en del i undersökningen besvarade elever i tionde klass en enkät där de skulle rangordna lärares skriftliga kommentarer efter användbarhet, och resultatet visade genomgående att kommentarer på *global textnivå* anses betydligt mer användbara än de på *lokal nivå* (Andersen Bueie, 2016).

Att globala nivåer anses viktigare att kommentera lyfts även fram av en lärare i Norberg Brorssons (2007) avhandling där läraren menar att respons i första hand bör fokusera på textens innehåll. Norberg Brorsson undersöker i avhandlingen bland annat *vad* lärares skriftliga kommentarer behandlar och *hur* dessa kommentarer är formulerade samt genomför både elev- och lärarintervjuer för att ”ge en djupare förståelse för skolskrivandet och dess villkor i grundskolans senare år” (Norberg Brorsson, 2007:17). Norberg Brorsson använder ett annat teoretiskt ramverk än vad vi gör i föreliggande studie, men ett intressant resultat hämtat från avhandlingen är att de undersökta lärarna kommenterar texter på olika sätt. Den ena läraren kommenterar främst aspekter som är relaterade till språknormer i elevernas texter, och den andra läraren kommenterar mer jämnt fördelat på de kategorier som Norberg Brorsson utgår från i analysen. Något annat intressant som framkommer i intervjustudien är att lärarna vittnar om att det är svårt att ge respons eftersom det kräver lång träning både från lärarens och elevens håll.

När det gäller tidigare forskning där Hattie och Timperleys (2007) modell för respons undersöks finns en studie från 2022 av Lipsch-Wijnen och Dirx. I studien undersöks den skriftliga respons som universitetslärare ger till studenter, och Lipsch-Wijnen och Dirx (2022) intervjuar en grupp responseexperter för att kunna säga något om hur Hattie och Timperleys modell ska kunna implementeras i pedagogisk praxis på bästa sätt. Lipsch-Wijnen och Dirx (2022) undersöker alltså till skillnad från föreliggande examensarbete respons inom högre utbildning, och i studien undersöks respons på en specifik uppgift med ett visst tillhörande bedömningsformulär, vilket gör att försiktighet bör vidtas vid generalisering av resultaten till andra sammanhang. Dock är det intressant att lyfta fram denna studie eftersom den metodologiskt har likheter med föreliggande examensarbete, samtidigt som vi får möjlighet att jämföra våra resultat med tidigare forskning där Hattie och Timperleys (2007) modell används på ett liknande sätt.

Vid analysen av responsen skapades ett analyschema där 7 kombinationer av *responsfunktioner* och 15 kombinationer av *responsnivåer* var möjliga (se Lipsch-Wijnen & Dirx, 2022:8). Studien visar att universitetslärarna i begränsad utsträckning använde olika funktioner och nivåer av respons. Majoriteten av responsen kunde kategoriseras som uppgiftsorienterad *feed back* (Lipsch-Wijnen & Dirx, 2022). Studien visade att kommentarer med funktionen *feed forward* endast utgjorde 5,7 % av materialet samtidigt som kommentarer med funktionen *feed back* utgjorde 57,3 % av materialet (Lipsch-Wijnen & Dirx, 2022:10f). Dock förekommer *feed back* och *feed forward* i kombination i 36,7 % av kommentarerna. Funktionen *feed up* förekommer inte ensam i materialet, men en kommentar med kombinationen *feed up* och *feed back* förekommer. Vidare var *uppgiftsnivån* den absolut mest representerade kategorin när det kommer till responsens nivå (65 %), följt av kommentarer som har klassats som både *uppgiftsnivå* och *processnivå* (20,6 %) (ibid.).

I fokusgruppsintervjun var alla experter dock överens om att *feed up*, *feed back* och *feed forward* bör ges i kombination, men att *feed forward*-funktionen kanske är den viktigaste för att eleverna ska utvecklas framåt (Lipsch-Wijnen & Dirx, 2022). Experterna menade även att vilken nivå som responsen ska ges på beror på målet, men att det är viktigt att respons även ges på *process-* och *självregleringsnivå* (a.a.). Sammantaget är experterna överens om att bedömningsformuläret som undersöktes inte gav möjlighet till respons på alla nivåer och att det bör omformas för att universitetslärarna ska kunna ge mer effektiv återkoppling.

Dessutom menar experterna att lärare bör skapa tillfällen då eleverna får använda responsen eftersom det kan främja lärande och utveckling (a.a.).

Ovan har vi beskrivit tidigare forskning om *vad* lärare kommenterar i elevtexter. En annan aspekt i den tidigare forskningen är *hur* lärare kommenterar elevtexter eller väljer att formulera sina kommentarer. Vi kan i den tidigare forskningen se att det kan skilja sig mycket åt mellan olika lärare. Bergman Claeson (2003) visar i sin studie att *hur* lärarna kommenterar elevtexter skiljer sig åt. En av lärarna i studien använder exempelvis få grammatiska termer, beteckningar för normbrott eller korrekturtecken samtidigt som en annan lärare ger eleverna många metaspråkliga kommentarer och använder mycket grammatiska termer, beteckningar för normbrott och korrekturtecken. Även om vi inte direkt kan jämföra våra resultat med resultaten från Bergman Claeson (2003), eftersom vi använder delvis olika analysmodeller och kategorier, är det intressant att visa på den spridning som finns i tidigare forskning när det gäller hur lärare kommenterar texter.

Även Hellmark (2024) undersökte *hur* lärarna kommenterar elevtexter, och som beskrivits ovan delade hon in analysen genom att fokusera på *textinterna* och *textexterna kommentarer* för sig, och en sådan distinktion kommer även göras i föreliggande studie (se avsnitt 4.2.2 nedan). Vid analysen av de textinterna kommentarernas form använder Hellmark en skala med de två ytterligheterna *direkt korrigerings* och *indirekt återkoppling*. Dessa begrepp har likheter med Shaos (2015) begrepp, *explicit kommentar* och *elicitering*, såsom de används i vår studie. Kommentarer som är av typen indirekt återkoppling definieras av Hellmark som kommentarer som antyder vilket slags problem responsen berör även om inget korrekt förslag ges, och direkt korrigerings innebär att kommentaren erbjuder ett förslag på korrekt lösning (Hellmark, 2024). Ett resultat är att tre av lärarna i stor utsträckning ger mer indirekta kommentarer, vilket motiveras med att lärarna upplevde att eleverna då tvingas att tänka och reflektera över vad det är som kan vara fel (Hellmark, 2024). Den fjärde läraren ger mestadels direkta kommentarer, vilket motiveras av upplevelsen att eleverna är i behov av den typen av stöd. Vad gäller direkt respektive indirekt respons finns en generell bild bland studenterna i Hellmarks studie att direkta kommentarer är bättre när behärskningsnivån av svenska är låg och att indirekt återkoppling därför har fungerat bra under den behörighetsgivande kursen eftersom behärskningsnivån av svenska är relativt hög (a.a.).

Norberg Brorsson (2007) beskriver en av de undersökta lärarnas kommentarer som ofta vaga, och ett exempel på en sådan återkommande, vag kommentar är: ”språket har vissa brister” (Norberg Brorsson, 2007:224). Eleverna uppger i intervjuer att de förstår denna typ av respons, men när Norberg Brorsson fördjupar frågan verkar eleverna ha svårt att förstå de vaga kommentarerna. Norberg Brorsson ser mindre progression än väntat i skrivandet under de terminer hon följer klasserna, men hon kan också dra denna slutsats utifrån de ändringar som eleverna gjorde, eller inte gjorde, i texterna. I linje med dessa resultat kan vi i Andersen Bueies (2016) studie på högstadieselever i Norge se att eleverna uppgav att det som de benämner som specifika kommentarer är mer användbara i jämförelse med vaga kommentarer.

Som beskrivits ovan delar Hellmark (2024) in lärarnas skriftliga kommentarer i textinterna och textexterna kommentarer. Vid analysen av de textexterna kommentarerna använder Hellmark andra analyskategorier än grad av direkthet för att beskriva responsens form. Hellmark har hämtat inspiration från tidigare forskning inom fältet och använder kategorierna *information*, *kritik*, *förslag* och *beröm* eftersom dessa sägs beskriva återkopplingens huvudsakliga funktion på ett övergripande sätt. Resultatet av analysen visar att de två dominerande kategorierna i lärarnas textexterna respons är *beröm* (43 %) och *förslag* (33 %) samtidigt som *kritik* (15 %) och *information* (9 %) inte var lika representerade i materialet. Dock skiljde sig resultatet åt mellan lärarna. Hos en lärare var *beröm* mycket välrepresenterat samtidigt som *förslag* var den största kategorin hos två av de andra lärarna, och *information* var i sin tur den dominerande formen hos den fjärde läraren. *Beröm* var alltså den största kategorin hos endast en av lärarna, även om kategorin också var relativt välrepresenterad hos övriga lärare. För en av lärarna i studien var dock *kritik* och *förslag* de dominerande kategorierna. Den bild som man kan utläsa av Hellmarks (2024) resultat är att responsens form i den textexterna återkopplingen är ganska spridd. Ett annat intressant resultat är att lärarna i intervjuerna uppger att de inte ger *beröm* i särskilt stor utsträckning för att undvika att ge intryck av att texterna håller en högre kvalitet än vad de gör. Samtidigt visar analysen att *beröm* används i relativt stor utsträckning och ofta i kombination med andra former i den textexterna återkopplingen (a.a.).

Även Kolu och Pettersson (2020) undersöker vad de benämner som *responsätt*, alltså hur lärare formulerar sin respons. I sin analys av lärares skriftliga kommentarer har de utgått från delvis samma teoretiska ramverk som Hellmark (2024) och använt kategorierna *information*,

*kritik, förslag, beröm* och *korrigeringar* för att beskriva formen på lärarnas respons. Studiens resultat visar att de vanligast förekommande sätten att ge respons på är genom *kritik* och *förslag*, och minst vanligt förekommande är *beröm* (Kolu & Pettersson, 2020). Resultaten av analysen visar även att alla lärare använder alla respons sätt även om det liksom i Hellmarks (2024) studie skiljer sig åt mellan vilka kategorier som dominerar i de olika lärarnas respons.

Andersen Bueie (2016) bidrar med ett elevperspektiv på frågan om respons sätt. I studien skiljer Andersen Bueie på kommentarer som formuleras som *beröm, kritik, frågor, direktiv, råd* och *instruktioner* eftersom det är dessa språkhandlingar som förekommer bland lärarnas kommentarer. Resultaten visar att eleverna i studien uppskattade *beröm* och positiva kommentarer eftersom det kan ha en motivationshöjande effekt. Eleverna uppgav också att de finner kritiska kommentarer som användbara, vilket Andersen Bueie (2016) förklarar med att *kritik* ofta ger eleverna konkreta råd inför revideringen. Resultatet av enkäten visar också att kommentarer som är utformade som *råd* uppskattas mer än vad *direktiv* gör eftersom råden ofta kombineras med mer förklaringar till varför en ändring bör göras (a.a.). Sammanfattat kan det konstateras att eleverna verkar föredra konkreta och detaljerade kommentarer som syftar till att vägleda det fortsatta skrivandet.

Även om vi kan se samstämmighet i att vissa aspekter verkar återkomma i olika lärares responspraktiker i den tidigare forskningen kan vi också konstatera att det finns tydliga skillnader i hur olika lärare ger respons och vad som fokuseras i responsen. Det som Bergman Claeson (2003) sammanfattat kommer fram till är att det finns en skillnad mellan lärarna när det gäller arbetsmetoder och mål, vilket förklaras genom lärarnas skilda intressen och personligheter, men också att det förekommer olika skrivkulturer i de undersökta klasserna. Samtliga lärare framhöll dock utmaningar med respons som grundar sig i tidsbrist och betygsstress bland eleverna. Undersökningen visade också att lärarna hade olika fokusområden i sin responspraktik (a.a.). Även Kolu och Pettersson (2020) kommer fram till att det finns stora skillnader mellan de undersökta lärarna. De konstaterar att lärarna utan tvivel ger respons på olika sätt. Kolu och Pettersson drar slutsatsen att detta till viss del kan bero på texttypen som kommenteras, men att det är så pass tydliga skillnader mellan lärarna att det verkar befogat att tala om olika *responsstilar*. Även Hellmark (2024) använder begreppet *återkopplingsstilar* och framhåller tydliga skillnader mellan de deltagande lärarna. Något liknande begrepp nämns inte i Norberg Brorsson (2007), men även i denna studie blir det tydligt att det finns skillnader mellan lärarna.

## 4 Metod

I detta avsnitt presenteras de för studien valda metoderna för materialinsamling och analys. Först presenteras övergripande hur insamlingen av materialet gick till samt överväganden kopplade till studiens urval. Därefter beskrivs det insamlade materialet följt av beskrivningar av hur analysen av lärarnas skriftliga kommentarer respektive intervjustudien genomfördes. Därefter presenteras även de forskningsetiska principer som denna uppsats vilar på, och till sist förs en kort metoddiskussion.

För att uppfylla syftet, att illustrera hur arbetet med skriftlig lärarrespons ser ut i praktiken i fyra klasser inom ämnet svenska, används *mixade metoder* (se Lidén, 2023). De första två forskningsfrågorna besvaras genom en analys av lärares skriftliga kommentarer till elevtexter, och den tredje frågan besvaras genom intervjuer enligt metoden *stimulated recall* (se Alexandersson, 1994) med de deltagande lärarna. Utöver att besvara de första två forskningsfrågorna är syftet med analysen av lärarkommentarerna att använda resultatet av analysen som ett underlag i genomförandet av intervjuerna med de deltagande lärarna. Det är alltså för vårt syfte nödvändigt att analysera lärarkommentarerna först och därefter genomföra intervjustudien. Det huvudsakliga syftet med att genomföra en kvalitativ intervjustudie (se t.ex. Kvale & Brinkmann, 2014) som kompletterar analysen av lärarkommentarerna är att kunna fördjupa diskussionen om resultaten. Genom att lärarnas perspektiv lyfts fram och att de ges tillfälle att fördjupa sina tankar om sina responspraktiker kommer diskussionen av resultaten kunna komma närmare lärarnas skolvardag och deras faktiska arbete i klassrummet.

### 4.1 Materialinsamling och informanter

För att samla in material till studien skickade vi ut ett missivbrev till ett antal gymnasieskolor med en förfrågan om deltagande. Brevet skickades till ämneslagsledare, rektorer och administrativ skolpersonal som vidarebefordrade vår förfrågan om deltagande till svensklärare på skolorna. Det material som efterfrågades var klassuppsättningar med elevtexter och tillhörande skriftliga kommentarer från läraren, och fyra lärare har deltagit i studien efter att de godkänt deltagande skriftligen via mail. Genom sitt deltagande godkänner lärarna både att dela med sig av elevtexter och kommentarer och att bli intervjuade. Ett utvecklat resonemang om samtycke förs i avsnitt 4.5.

Urvalet av informanter är delvis *kriteriebaserat* (se Christoffersen & Johannessen, 2015:56) eftersom vi har valt ut dem utifrån ett antal specifika kriterier. I föreliggande uppsats är dessa kriterier att informanterna ska vara behöriga svensklärare och undervisa i någon av svenskkurserna på gymnasiet. Eftersom syftet med studien är att illustrera responspraktiker i fyra klasser inom ämnet svenska finns varken geografiskt eller programspecifikt fokus för analysen. Det är inte heller relevant att delge personlig information såsom kön, ålder eller erfarenhet hos de deltagande lärarna.

## **4.2 Analys av lärarkommentarer**

Teoretiska modeller kan, enligt Rienecker och Stray Jørgensen (2006:293), utgöra underlag för en analys genom att hela eller delar av en teoretisk modell kan användas som analysredskap. Lärarnas skriftliga kommentarer har analyserats och kategoriserats för att vi skulle kunna undersöka vad som fokuseras i lärarnas kommentarer och hur responsen är formulerad. Analysen tar utgångspunkt i de teoretiska analysredskap som presenterats under avsnitt 3.5, men analysen inleddes samtidigt med en *induktiv ansats* (se t.ex. Christoffersen & Johannessen, 2015:26) där vi utgick från materialet. Vi modifierade och vidareutvecklade även analysredskapen för att de på ett rättvisande sätt skulle kunna visa vilken typ av respons lärare ger och hur denna respons är formulerad. Metoden kan alltså beskrivas som delvis *deduktiv* (ibid.) eftersom analysen utgår från inom forskningsfältet etablerade modeller och begrepp. Samtidigt har dessa modeller och begrepp utvecklats eller kompletterats med ytterligare analyskategorier för att kunna täcka in all insamlad empiri.

### **4.2.1 Material**

I studien ingår 89 elevtexter. I materialet förekommer både datorskrivna och handskrivna kommentarer. Alla kommentarer har dock överförts till ett digitalt format för att underlätta systematisering och överblick i analysen. Nedan i tabell 1 och 2 redogör vi för översiktligt för studiens material.



Tabell 1: Översikt av insamlade elevtexter

	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
Kurs:	Svenska 2	Svenska 3	Svenska 2	Svenska 3
Antal texter:	26	17	18	28
Texttyp:	Litteraturanalys	Litteraturanalys	Argumenterande text	PM
Antal sidor: (genomsnitt)	1,5–2	4–5	1	1
Typsnitt:	Times new roman	Times new roman	Times new roman	Times new roman
Textstorlek:	12	12	12	12
Radavstånd:	1,5	2,0	1,5	1,0

Sammanlagt har 1380 skriftliga lärarkommentarer i texterna och 87 sammanfattande kommentarer kunnat identifierats och analyserats. De sammanfattande kommentarerna har i sin tur delats upp i mindre analysenheter, vilket beskrivs vidare under avsnitt 4.2.2 *genomförande*.

Tabell 2: Sammanfattning av skriftliga kommentarer

	Lärare A	Lärare B	Lärare C	Lärare D
Digitalt/analogt:	Digitalt	Analogt	Digitalt	Analogt
Antal texter:	26	17	18	28
Antal sammanfattande kommentarer:	26	17	18	26
Texter utan sammanfattande kommentar:	0	0	0	2
Texter med endast sammanfattande kommentar:	4	0	0	0
Antal texter med kommentarer i texten:	22	17	18	28
Antal kommentarer i texterna (totalt):	86	518	236	540
Antal kommentarer i texterna (genomsnitt/text):	3,1	30,5	13,1	19,3
Störst antal kommentarer i enskild text	12	80	21	40
Minst antal kommentarer i enskild text	0	11	4	9

#### 4.2.2 Genomförande

Analysen av lärarnas skriftliga kommentarer inleddes med att vi genomförde en övergripande deskriptiv analys och förde in samtliga lärarkommentarer till fyra analysdokument: ett för respektive lärares kommentarer. Utifrån denna inledande deskriptiva analys kunde lärarnas skriftliga kommentarer delas in i två delar: *kommentarer i texten* och *sammanfattande kommentarer*. Med *kommentarer i texten* menas kommentarer som rent grafiskt är placerade i eller i nära anslutning till texten och som fokuserar på enskilda aspekter i elevernas texter. *Kommentarer i texten* har i materialet oftast formen av enstaka ord eller meningar, men det förekommer också andra former av kommentarer såsom pilar, understrykningar, överstrykningar eller färgkodningar. I ett fåtal fall har eleverna även fått längre kommentarer som består av flera meningar. En *sammanfattande kommentar* definieras i denna uppsats som en kommentar som riktar sig till texten som helhet, och denna är placerad i början eller i slutet av elevernas texter. En av lärarna har även bifogat en bedömningsmatris där hen har markerat hur olika kriterier bedömdes vara uppfyllda i elevernas texter, men dessa matriser har inte inkluderats i studien.

Vi tog oss an en lärares texter i taget, och vi började med att endast analysera *kommentarerna i texten*. Vi började analysera ett antal texter tillsammans för att öka *interbedömarreliabiliteten* (se t.ex. Christoffersen & Johannessen, 2015:22) och se till att vi genomför analysen på ett strukturerat sätt. Därefter delade vi upp texterna mellan oss, för att till sist gå igenom alla analyserade kommentarer en sista gång tillsammans för att säkerställa att vi varit systematiska och konsekventa i analysen.

Analysen av *kommentarerna i texten* utgick från Hattie och Timperleys (2007) responsmodell och Løkensgard Hoels (2001) beskrivning av textnivåer i texttriangeln för att undersöka vad lärare ger för respons. Därtill används Shaos (2015) indelning i *explicita kommentarer* och *eliciteringskommentarer* för att undersöka hur lärare formulerar responsen. Dessa modeller och begrepp har som ovan nämnts modifierats och utvecklats för att kunna täcka in all den empiri som ingår i analysen. Därtill har vi, med inspiration från Hellmark (2024), valt att använda delvis andra redskap vid analysen av de *sammanfattande kommentarerna* (detta beskrivs vidare i avsnitt 4.2.2). Samtliga analyskategorier sammanfattas i tabell 3 nedan, och därefter följer en kort beskrivning av respektive kategori i tabell 4–7.

Tabell 3: Analyskategorier – kommenterar i texten

Explicit/elicitering	Textnivå	Funktion och nivå
1. Explicita kommentarer 2. Eliciteringskommentarer 3. Hyperexplicita kommentarer 4. Semi-eliciteringskommentarer	1. Skrivsituation, syfte och mottagare 2. Innehåll/genre 3. Disposition/struktur 4. Meningsbyggnad 5. Formulering 6. Ordval 7. Grammatik 8. Stavning, skiljetecken och formalia 9. Övrigt	1. Feed up 2. Feed back 3. Feed forward  1. Uppgiftsnivå 2. Processnivå 3. Självregleringsnivå 4. Individnivå (1 & 2)

Tabell 4: Beskrivning av analyskategorier – kommenterar i texten: explicit/ elicitering

Analyskategori	Beskrivning	Exempel
Explicita kommentarer	Kommentarer där läraren på ett direkt sätt kommenterar olika aspekter i texten följt av ett korrekt svar i form av exempelvis korrekt språkform.	<i>Läraren stryker över ordet: ifrågasätta och kommenterar: analysera.</i>
Eliciteringskommentarer	Kommentarer där läraren på ett indirekt sätt kommenterar olika aspekter i texten utan att tillhandahålla korrekt lösning. Istället ger läraren en ledtråd som kan leda eleven fram till en lösning.	Det finns ett litterärt begrepp som du kan använda här
Hyperexplicita kommentarer	Kommentarer där läraren ger eleven svar, idéer eller formuleringar på ett väldigt explicit sätt genom att läraren formulerar om längre delar av texten.	Form. om: ”Syftet med denna uppsats är att analysera temat hämnd i Aprilhäxan av Majgull Axelsson och Medea av Euripides.”
Semi-eliciteringskommentarer	Kommentarer som inte kan sägas vara explicita, även om eleven inte behöver fundera helt själv för att komma fram till en lösning.	<i>Ex 1:</i> I detta stycke berättar du också att du gjort ett urval samt säger också varför urvalet ser ut som det gör.  <i>Ex 2:</i> Känner Jason en tomhet i sitt liv som han försöker fylla genom att gifta sig med Glauke?

Tabell 5: Beskrivning av analyskategorier – kommenterar i texten: Textnivå

Analyskategori	Beskrivning	Exempel
Skrivsituation, syfte och mottagare	Kommentarer som handlar om skrivsituationens ramar, syfte eller anpassning till mottagaren.	Här blir det tydligt att syftet med din text är att utreda och jämföra i stället för att övertyga om en åsikt du har.
Innehåll/genre	Kommentarer som på olika sätt relaterar till textens innehåll eller genremässiga villkor.	<i>Ex 1:</i> Utveckla detta och skapa mer pathos. Vilka kan det gynna? <i>Ex 2:</i> Talspr.
Disposition/struktur	Kommentarer som relaterar till textens uppbyggnad, struktur eller textbindning.	<i>Ex 1:</i> Nytt stycke <i>Ex 2:</i> Detta kan du peta in på annat ställe
Meningsbyggnad	Kommentarer som berör meningsbyggnad och konstruktioner på satsnivå. Exempelvis satsradning, ofullständiga meningar och ensamstående bisatser eller ordföljd.	<i>Ex 1:</i> Undvik parenteser väv in det inom parenteserna i den löpande texten! <i>Ex 2:</i> satsr.
Formulering	Kategorin <i>formulering</i> har vi tillfört till modellen och den definieras som kommentarer som berör både ordval och meningsbyggnad. Exempelvis när läraren vill att eleven ska formulera om en större mängd text, när det är problem med både meningsbyggnad och ordval eller när en formulering lyfts fram som bra. Även när läraren vill att eleven ska ta bort text utan att det påverkar innehållet.	Dela upp i flera meningar och variera språket.
Ordval	Kommentarer som berör ordval i texterna. Exempelvis när läraren explicit vill att eleven ska stryka, ändra eller lägga till ett ord eller när enstaka ord är understruken utan vidare förklaring.	<i>Läraren stryker över orden: goda handlingar och kommenterar: dygder</i>
Grammatik	Kategorin <i>grammatik</i> har vi tillfört till modellen. I denna kategori ingår kommentarer som berör mindre grammatiska korrekturfrågor. Exempelvis kommentarer som berör bruk av de/dem, bestämdhet, pronomen, att-strykningar, bruk av prepositioner eller frågor om tempus.	<i>Ex 1: Läraren stryker under ordet: dom</i> <i>Ex 2: Dubbel bestämdhet.</i>
Stavning, skiljetecken och formalia	Kommentarer som berör stavning, interpunktion, särskrivningar, användning av typografiska tecken, övrig formalia kopplat till typsnitt och textstorlek samt slarvfel såsom dubbla mellanslag eller felskrivningar. Under denna kategori ingår	<i>Ex 1: Använd samma typsnitt</i> <i>Ex 2: Läraren stryker under orden: svenska dagbladet och kommenterar: Stor bokstav</i>

	även kommentarer som handlar om referenshantering.	
Övrigt	Kommentarer som inte kunde placeras in i någon av kategorierna ovan. Exempelvis när det inte framgår vad läraren syftar på med en kommentar. I vissa fall har vi kunnat dela in lärarens kommentarer utifrån om det handlar om en <i>ej definierbar global textnivå</i> eller en <i>ej definierbar lokal textnivå</i> . I övrigt ingår även kommentarer som vi har bedömt vara kontextbundna, alltså kommentarer som eleverna kanske kan förstå, men som är beroende av klassrumskontexten.	<p><i>Ex 1: Ej definierbar lokal textnivå:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Läraren stryker över med grön penna: hur det fanns</i></li> </ul> <p><i>Ex 2: Kontextbunden kommentar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tänk även på de generella tips jag gett er i helklass.</i></li> </ul>

Tabell 6: Beskrivning av analyskategorier – kommenterar i texten: Responsens funktion

Analyskategori	Beskrivning	Exempel
Feed up	Kommentarer som relaterar till lärandemålen eller ger svar på vart eleven är på väg. I denna kategori placeras kommentarer vars responsfunktion är riktad mot sådant som vad målen säger att eleven förväntas göra och lära sig.	<p><i>Exemplet har tilldelats funktionen feed up och feed forward.</i></p> <p>Du behöver <u>förenkla</u> din teoridel. Att vara maktlös kan innebära en mängd olika saker, och du kan inte/ förväntas inte redogöra för alla dessa här.</p>
Feed back	Kommentarer som ger information om olika aspekter i texterna i relation till en förväntad standard, elevens tidigare prestationer eller information om framgångar och misslyckanden på specifika delar av en uppgift. Även kommentarer som ger information om den aktuella nivån och vad som gjort bra och mindre bra.	<p><i>Ex 1: Exempel på bisats med fel ordföljd.</i></p> <p><i>Ex 2: Tydlig tes!</i></p>
Feed forward	Kommentarer som på olika sätt kan tänkas föra eleven närmare målen genom att läraren tillhandahåller information om hur elever kan nå längre i lärandeprocessen.	<p><i>Ex 1: Här kan du dela av och skapa ett nytt stycke.</i></p> <p><i>Ex 2: Förklara varför du anser han vara platt.</i></p>

Tabell 7: Beskrivning av analyskategorier – kommenterar i texten: Responsens nivå

Analyskategori	Beskrivning	Exempel
Uppgiftsnivå	Kommentarer som handlar om hur väl en uppgift har utförts genom att läraren exempelvis pekar ut korrekta eller felaktiga svar eller ger andra kommentarer som kan knytas till den specifika uppgiften.	<i>Ex 1:</i> Här har du en utredande fråga i stället för en tes. <i>Ex 2:</i> Ta inte upp det här – längre fram.
Processnivå	Kommentarer som relaterar till olika strategier och tillvägagångssätt som kan användas för att lösa en uppgift. Läraren kommenterar de tillvägagångs- eller arbetssätt en elev har använt eller bör använda. Även kommentarer där läraren för fram alternativa lösningar eller ger tips som tydligt kan överföras till framtida uppgifter.	<i>Ex 1:</i> Kursivera titlar <i>Ex 2:</i> Vad det gäller teorin, se till att du källhänvisar ordentligt så att det framgår vad du säger, resp. vad andra säger. Ta endast upp de definitioner av temat som du tänkt använda i analysen.
Självregleringsnivå	Kommentarer som relaterar till elevens förmåga att kontrollera, organisera och reglera sitt eget lärande. Kommentarer som på ett eller annat sätt ska väcka tankar hos eleven eller få eleven att reflektera över olika aspekter av uppgiften eller lärandet.	<i>Ex 1:</i> Hur menar du här? <i>Ex 2:</i> Vilket betyder?
Individnivå	Denna kategori delades in i två varianter. I individnivå 1 ingår kommentarer som fokuserar på eleven som person och dennes personliga egenskaper eller kvaliteter. I individnivå 2 ingår kommentarer som i grunden är beröm tillsammans med en förklaring av vad eleven gjort bra.	<i>Individnivå 1:</i> bra jämförelse! Snyggt! <i>Individnivå 2:</i> Fint att du kopplar ihop sista meningen med den första.

När alla *kommentarer i texterna* hade analyserats, analyserades alla *sammanfattande kommentarer*. Det första steget i analysen var att dela upp de *sammanfattande kommentarerna* i mindre enheter. Uppdelningen utgick tematiskt från texttriangeln, och varje enhet har alltså analyserats som en egen fristående kommentar. Antalet enheter per *sammanfattande kommentar* sträcker sig från 3–8 stycken. Vi använde vid denna analys samma tillvägagångssätt med en gemensam analys av ett antal texter, uppdelning av texter mellan oss och en sista kontroll för att säkerställa analysens tillförlitlighet. Kategorierna under *textnivå* i tabell 8 är samma som beskrivna ovan.

När vi analyserade de *sammanfattande kommentarerna* valde vi att arbeta med delvis andra analyskategorier än i analysen av *kommentarerna i texten*. Här har vi istället valt att använda kategorier som beskriver responsens huvudsakliga funktion på ett mer övergripande sätt. Detta beslut har vi tagit eftersom de sammanfattande kommentarerna är av mer övergripande karaktär och riktar sig till texten eller elevens arbetsprocess som helhet. Vi har därför använt analyskategorier inspirerade av de som Hellmark (2024) använder i sin analys av det hon kallar *textexterna kommentarer*. Vi använder alltså Hellmarks (2024:55) kategorier *information, kritik, förslag* och *beröm*. Vi har dock delat upp kategorin *förslag* i *öppna* och *stängda förslag* eftersom vi vill skilja på kommentarer där eleven ges handlingsutrymme att själv bestämma och kommentarer som snarare är utformade som uppmaningar och alltså inte lämnar utrymme för eleven att själv välja. Samtliga analyskategorier sammanfattas i tabell 8 nedan, och därefter följer en kort beskrivning av respektive kategori i tabell 9. Kategorierna under *textnivå* beskrivs dock inte igen här utan vi hänvisar tillbaka till tabell 5 för en beskrivning av analyskategorierna.

Tabell 8: Analyskategorier – sammanfattande kommentarer:

Textnivå	Form av återkoppling
1. Skrivsituation, syfte och mottagare 2. Innehåll/genre 3. Disposition/struktur 4. Meningsbyggnad 5. Formulering 6. Ordval 7. Grammatik 8. Stavning, skiljetecken och formalia 9. Övrigt	1. Information 2. Förslag a. Öppet b. Stängt 3. Kritik 4. Beröm

Tabell 9: Beskrivning av analyskategorier – sammanfattande kommentarer

Analyskategori	Beskrivning	Exempel
Information	De enheter som klassas som information utgörs av lärarens konstateranden utan värderande eller förstärkande ord. Alla kommentarer som saknar värderande eller förstärkande ord, trots att de kan verka något ifrågasättande eller uppmuntrande, har konsekvent klassificerats som information.	Din avslutning är kort men sammanfattar vad du tagit upp.
Förslag öppet	De enheter som har klassificerats som förslag är framåtsyftande genom att de	För att få till en tydlig slutkläm kan du upprepa din

	pekar på vad eleven kan utveckla i texten vid bearbetningen eller i framtida uppgifter. De <i>öppna</i> förslagen lämnar utrymme för eleven att själv välja genom att läraren antingen föreslår flera lösningar, ställer frågor för att eleven själv ska finna lösningar eller genom att kommentaren ger eleven valmöjlighet att låta bli att göra en ändring.	tes som sista mening i avslutningen.
Förslag stängt	De enheter som har klassificerats som förslag är framtidsytande genom att de pekar på vad eleven kan utveckla i texten vid bearbetningen eller i framtida uppgifter. De <i>stängda</i> förslagen formuleras ofta som uppmaningar och begränsar på olika sätt elevens valmöjligheter att ta till sig förslaget.	Du måste källhänvisa det som inte är dina egna ord!
Kritik	För att en enhet ska klassas som kritik ska den tydligt innehålla negativt förstärkande och värderande ord samtidigt som det tydligt ska framgå att läraren påpekar något problematiskt i texten.	Du behöver vara noga med ditt språk, för emellanåt blir det obegripligt.
Beröm	För att en enhet ska klassas som beröm ska den tydligt innehålla positivt förstärkande och värderande ord eller tecken som på andra sätt gör det tydligt att läraren påpekar något positivt kopplat till antingen texten eller skribenten.	<i>Ex 1:</i> Mycket bra analys *namn*! den flyter på bra och du har arbetat mycket bra med ditt språk.  <i>Ex 2:</i> + tydliga källor

### 4.3 Intervjustudie

Syftet med att genomföra en kvalitativ intervjustudie som bygger på resultaten från analysen av lärarkommentarerna är att få ta del av lärarnas tankar om sina responspraktiker för att kunna fördjupa diskussionen om resultaten, samtidigt som vi kommer närmre lärarnas undervisningspraktiker. Tillvägagångssättet utgår från metoden *stimulated recall*, vilken beskrivs som en metod där en person blir påmind om sitt eget tänkande vid ett tidigare tillfälle (Alexandersson, 1994:33f). Syftet är att ge den intervjuade möjlighet att analysera, reflektera och att stimulera dennes tänkande (ibid). Calderhead et al (2014) använde *stimulated recall* vid intervjuer med verksamma lärare och visade på att metoden kan bidra till att lärarna får ökad kännedom om sin egen undervisning genom att de tvingas sätta ord på sina tankar.



Ett vanligt tillvägagångssätt inom stimulated recall är att man låter informanter lyssna till ljudupptagningar från exempelvis en inspelad lektion. Vi har likt Lundin (2018:14ff) valt att genomföra en variant av stimulated recall där informanterna istället får ta del av muntliga återgivanden av resultat från vår analys tillsammans med ett skriftligt underlag i form av texterna med tillhörande kommentarer som läraren har skickat till oss för analys.

Valet av intervjuer som kompletterande metod motiveras av att det kan finnas behov av att ge informanterna större utrymme och frihet att uttrycka sig än vad som är möjligt i till exempel en enkätstudie (se även Christoffersen & Johannessen, 2015:84). Den intervjuform som har använts i uppsatsen är semistrukturerade intervjuer i kombination med intervjumetoden stimulated recall. Anledningen till valet av denna struktur är att det är nödvändigt med viss standardisering, eftersom intervjuerna i denna uppsats kommer att utföras av olika intervjuare. Vi har valt att dela upp intervjuerna sinsemellan, eftersom två intervjuare kan verka hämmande (Christoffersen & Johannessen, 2015:88). Med hämmande menar vi att informanten kan uppleva situationen som överväldigande då hen befinner sig i minoritet gentemot intervjuerna (ibid.). Det är särskilt relevant när det handlar om känsliga frågor. Även om intervjuerna inte är av känslig karaktär kan det finnas ett känsligt element i att de utgår från en analys av informanternas på förhand inskickade material. Intervjuerna spelades in, transkriberades och kodades för att de skulle kunna analyseras.

#### **4.3.1 Genomförande**

Alla intervjuer genomfördes enligt delvis separata intervjuguider vilka utgår från de resultat som framkommit i analysen av lärarkommentarerna, och blir därmed exempel på stimulated recall-intervjuer. Samtliga fyra intervjuguider utformades med Kvale och Brinkmanns (2014:172ff) beskrivning av utformning av intervjuguider och frågor i åtanke. Vi utarbetade och ordnade frågorna med syfte att skapa en logisk och tematisk struktur samtidigt som vi hade den dynamiska dimensionen i åtanke. Målet var att ordningen på frågorna skulle skapa en stimulerande interaktion mellan oss som intervjuare och lärarna som informanter, vilket Kvale och Brinkmann (2014:173) menar är viktigt. Eftersom vi gör stimulated recall-intervjuer som baseras på en analys av respektive lärares skriftliga kommentarer till elevtexter utvecklade vi fyra delvis olika intervjuguider. Många frågor återkommer, och den tematiska ordningen är densamma. Exakt hur frågor utformades och valdes ut skiljde sig dock åt mellan lärarna eftersom resultaten av analysen skilde sig åt.

### 4.3.2 Transkribering och analys av intervjumaterialet

För att kunna analysera de inspelade intervjuerna transkriberades materialet. Vi har gjort en bastranskription (Norrby, 2014:100) av det inspelade materialet, vilket tidsmässigt är fördelaktigt då man behöver transkribera en större mängd data. Detta innebär att vi vid transkriptionen inte har tagit hänsyn till sådant som uttal eller mätning av pauser, utan det kan beskrivas som en mer grov typ av transkription. Norrby (2014:99) menar att det är syftet som bör styra hur man ska ta sig an materialet, och eftersom vi är intresserade av innehållsliga aspekter i intervjuerna, alltså *vad* lärarna säger, ansåg vi att en bastranskribering var det mest ändamålsenliga för att uppfylla uppsatsens syfte. För att underlätta läsningen och bearbetningen av det transkriberade materialet har vi även valt att till viss del skriftspråksanpassa materialet. Detta innebär att skriftspråksformen av ord har valts även om informanten använder talspråkliga former.

Eftersom vi har baserat intervjuguiderna på resultatet från analysen av lärarnas skriftliga kommentarer har vi inte gjort en traditionell kodning av intervjumaterialet. De fyra intervjuguiderna skiljer sig åt innehållsmässigt även om de är utformade enligt liknande mönster. Därför har vi istället analyserat de transkriberade intervjuerna och sammanfattat innehållet i dem utifrån de teman och centrala frågor som intervjuerna baserades på.

### 4.4 Metoddiskussion

Vi har valt att inkludera fyra lärare i studien, ett antal som vi bedömde vara tillräckligt i vår kompletterande intervjustudie för att nå det som Christoffersen och Johannessen (2015:40) benämner som mättnad. Vi har totalt kunnat urskilja och analysera 1380 *kommentarer i texten* och 87 *sammanfattande kommentarer* från elevtexter tillhandahållna av de fyra lärarna, vilket vi anser är tillräckligt för att kunna säga något om vilken typ av respons lärarna ger och hur denna respons är formulerad. Eftersom syftet med intervjustudien är att komplettera analysen av lärarnas skriftliga kommentarer och ge informanterna möjlighet att föra fördjupade resonemang om sina responspraktiker, anser vi att fyra informanter utgör ett tillräckligt brett underlag för att besvara studiens forskningsfrågor och uppfylla syftet. Det hade för vårt syfte varit irrelevant att intervjua lärare vars kommentarer vi inte har analyserat. Vi intervjuade därför de fyra lärare vars skriftliga respons vi har analyserat.

Något annat som är relevant att diskutera i relation till metod och genomförande är att vi i detta arbete genomgående har varit två personer som har analyserat materialet och genomfört intervjuerna. För att garantera att analysen av materialet har haft en hög grad av interbedömarreliabilitet har vi arbetat nära varandra, rett ut frågor och oklarheter tillsammans längs vägen och dessutom alltid gått igenom materialet flera gånger både enskilt och tillsammans. Vid genomförande av intervjuerna valde vi, som beskrivits ovan, att dela upp dem sinsemellan. Vi har dock arbetat fram intervjuguiderna tillsammans och genomfört övningsintervjuer för att säkerställa att våra tolkningar av frågorna stämmer överens. Vid analysen av intervjumaterialet har vi arbetat på samma sätt som vid analysen av lärarkommentarerna för att säkerställa att analyserna av intervjuerna också är likvärdigt genomarbetade.

Flera av de frågor vi valde att inkludera i intervjuguiderna tar avstamp i de teoretiska analysverktyg som vi använt i analysen av de skriftliga lärarkommentarerna, och risken för att frågorna då skulle bli svåra att förstå var därför viktig att ta i beaktning. Vi valde att på förhand skriva förklaringar av alla de begrepp vi bedömde vara nödvändiga att förklara som inkluderades i intervjuguiderna. Vi använde även utskrivna bilder för att visuellt kunna förklara en av modellerna. Det här tillvägagångssättet möjliggjorde att vi kunde utforma enklare frågor.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Studien följer de forskningsetiska riktlinjer som regleras av Vetenskapsrådet. Christoffersen och Johannessen (2015:45f) hänvisar till Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning från 2002, och presenterar fyra huvudkrav som sammanfattar de forskningsetiska principerna som alla forskare måste ta hänsyn till. *Informationskravet* innebär att man måste informera alla berörda om syftet med forskningen, *samtyckeskravet* innebär att den som deltar själv har rätt att bestämma över sitt deltagande, *konfidentialitetskravet* innebär att uppgifter om de som deltar ska ges konfidentialitet samt att obehöriga inte ska kunna ta del av personuppgifter, och *nyttjandekravet* innebär att insamlade uppgifter om deltagarna endast får användas för det specifika forskningsändamålet (Christoffersen & Johannessen, 2015:45f).

I praktiken innebär detta att samtliga informanter, innan de samtyckte till deltagande i studien, informerades om studiens syfte och att de när som helst kunde dra tillbaka sitt samtycke. Att studien följer de forskningsetiska riktlinjer som regleras av Vetenskapsrådet innebär också i praktiken att all data, såväl insamlade texter som inspelade intervjuer, har avidentifierats. Lärarna har getts kodnamn i form av bokstäver (A–D), och all information som på något sätt kan kopplas till informanterna, deras elever eller deras arbetsplatser har dolts i materialet. Inför intervjun informerades även informanterna om att det endast är vi, vår handledare och vår examinator som eventuellt kommer få ta del av ljudinspelningarna. Vidare informerades även deltagarna om att deras material och den data vi har samlat in endast kommer att användas inom ramen för föreliggande studie.

Vi har även gjort etiska överväganden i relation till eleverna vars texter har kommenterats, och kommit fram till att samtycke inte varit nödvändigt. Lärarna har ombetts att avidentifiera texterna, vilket två av lärarna gjorde. Dock förekommer elevernas förnamn i flera kommentarer hos en av dessa lärare, men vi strök dessa namn när vi skrev in kommentarerna i våra analysdokument. Resterande texter har avidentifierats av oss och elevernas uppgifter har inte sparats. Vidare bedöms elevtexterna inte vara av känslig karaktär, och de har framförallt inte legat till grund för analysen. Vi har endast läst elevtexterna i relation till de kommentarer lärarna skrivit, och det är kommentarmaterialet som är av intresse för oss och som legat till grund för analysen. Vi har inte presenterat några exempel ur elevtexterna i uppsatsen, och vid de tillfällen då det eventuellt nämns namn, programtillhörighet eller annan personlig information om eleverna i kommentarerna har denna tagits bort eller bytts ut.

## **5 Resultat och analys**

I detta avsnitt presenteras de resultat som framkommit vid både analysen av lärarnas skriftliga kommentarer och genom intervjustudien. Under avsnitt 5.1 ger vi en kort genomgång av hur resultatavsnittet för lärarkommentarerna är upplagt, och i de följande fyra delavsnitten (5.1.1–5.1.4) presenteras resultaten för respektive lärare. I avsnitt 5.1.5 ges en sammanfattande analys av dessa resultat. Under avsnitt 5.2 presenteras vidare resultaten från intervjustudien och strukturen för presentationen av resultaten är upplagt på liknande sätt. I avsnitt 5.2.1–5.2.4 presenteras resultaten för respektive lärare, och i avsnitt 5.2.5 följer en sammanfattande analys av resultaten.

## 5.1 Lärarkommentarer

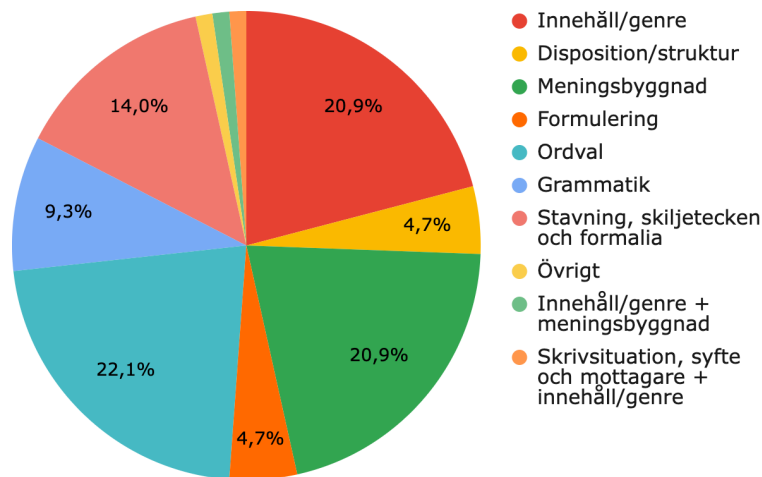
Nedan presenteras resultatet från analysen av lärarnas skriftliga kommentarer. I avsnitten nedan presenteras först resultaten från analysen av *kommentarerna i texten* följt av en presentation av resultaten från analysen av *de sammanfattande kommentarerna*. För att resultaten ska bli enklare att sammanfatta har vi strukturerat genom att först fokusera på den första forskningsfrågan ”vilken typ av respons ger lärare?” i relation till Løkensgard Hoels (2001) texttriangel och Hattie och Timperleys (2007) responsmodell. Därefter fokuserar vi på den andra forskningsfrågan ”hur är lärarens respons formulerad?” i relation till begreppen *hyperexplicit*, *explicit*, *semi-elicitering* och *elicitering* sprungna ur Shao (2015) samt begreppen *information*, *förlag*, *kritik* och *beröm* hämtade från Hellmark (2024).

### 5.1.1 Lärare A

Det material som lärare A har skickat till oss utgörs av 26 elevtexter med tillhörande skriftliga lärarkommentarer, och läraren har gett eleverna digital återkoppling via ett ordbehandlingsprogram. Texterna som eleverna har skrivit är av typen jämförande litteraturanalyser och är i genomsnitt 1,5–2 A4-sida långa räknat med typsning Times new roman, storlek 12 och 1,5 i radavstånd. Läraren ger en *sammanfattande kommentar* fäst till rubriken och ger även *kommentarer i texten*. I materialet förekommer 4 stycken texter med endast en *sammanfattande kommentar*. Dessa texter saknar alltså *kommentarer i texten*. Det totala antalet *kommentarer i texten* är 86 stycken, och antalet kommentarer per text sträcker sig från 0 till 12 stycken. Det totala antalet *sammanfattande kommentarer* är 26 stycken, och dessa kommentarer delades in i totalt 125 analysenheter.

#### 5.1.1.1 Lärare A: Kommentarer i texten

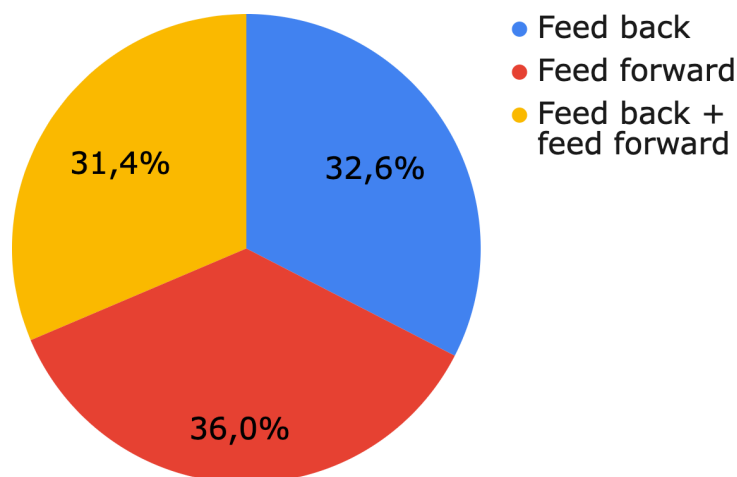
Av de 86 kommentarer som finns i texterna befinner sig 24 stycken på *globala textnivåer*, och 62 stycken på *lokala textnivåer*. I diagrammet nedan redovisas hur spridningen mellan samtliga kategorier ser ut.



Figur 2: Lärare A: responsens fördelning mellan textnivåer

Den nivå i texttriangeln som förekommer mest i kommentarmaterialet är *ordval* följt av *meningsbyggnad*. Kommentarer som rör *skrivsituation, syfte och mottagare* förekommer inte.

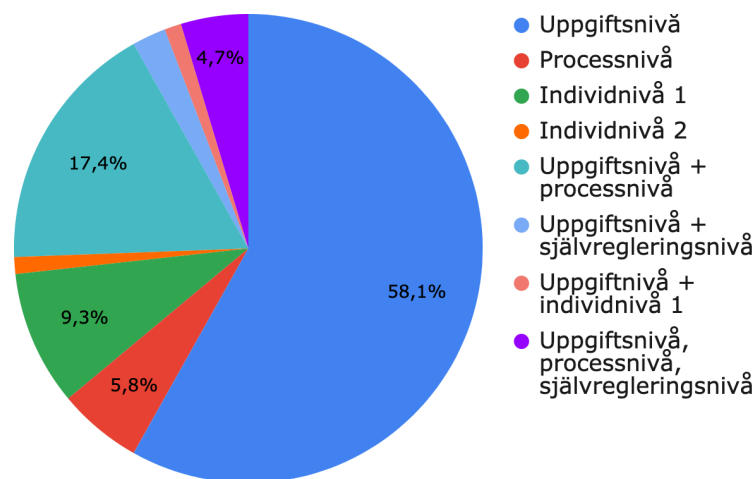
I relation till Hattie och Timperleys (2007) begrepp *feed up*, *feed back* och *feed forward* kan det konstateras att det förekommer en jämn spridning mellan responsfunktionerna *feed back* och *feed forward*. Responsfunktionen *feed back* förekommer 28 gånger i materialet och *feed forward* 31 gånger, och dessa funktioner förekommer även i kombination 27 gånger. I materialet förekommer ingen kommentar med funktionen *feed up*.



Figur 3: Lärare A: fördelning mellan responsfunktioner

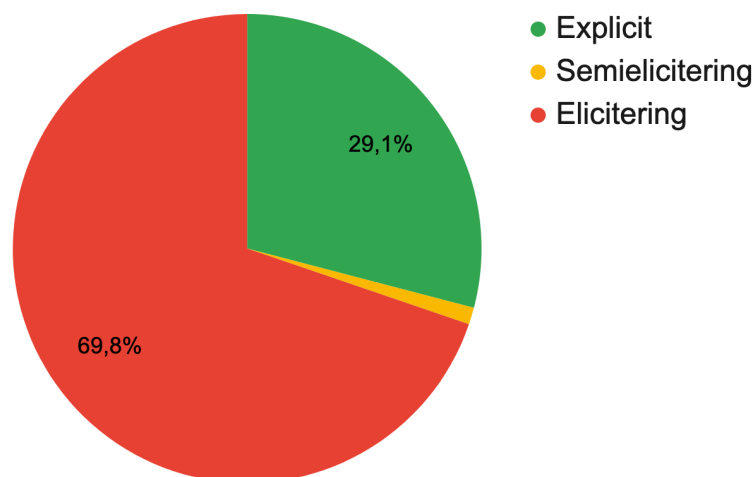
I relation till responsens fokus och Hattie och Timperleys (2007) begrepp *uppgiftsnivå*, *processnivå*, *självregleringsnivå* och *individnivå* kan det konstateras att den vanligast

förekommande nivå är *uppgiftsnivån*. Av 86 analyserade kommentarer befinner sig 50 stycken på denna nivå, och ytterligare 22 kommentarer ligger på *uppgiftsnivån* i kombination med en eller flera andra. Det här innebär att ca 84 % av alla kommentarer åtminstone delvis ligger på *uppgiftsnivån*. Den nivå som är näst mest representerad bland lärare A:s skriftliga kommentarer är *processnivån* som dock endast förekommer 5 gånger på egen hand, men i kombination med en eller flera andra nivåer utgör ungefär 28 % av alla kommentarer. Värt att notera är att *självregleringsnivån* inte förekommer på egen hand i lärare A:s skriftliga kommentarer, även om denna nivå förekommer i kombination med andra nivåer 6 gånger. *Individnivån* utgör cirka 12 % och när den förekommer i materialet handlar det främst om *individnivå 1*. I diagrammet nedan redovisas fördelningen mellan de olika nivåerna.



Figur 4: Lärare A: Responsens nivå och riktning

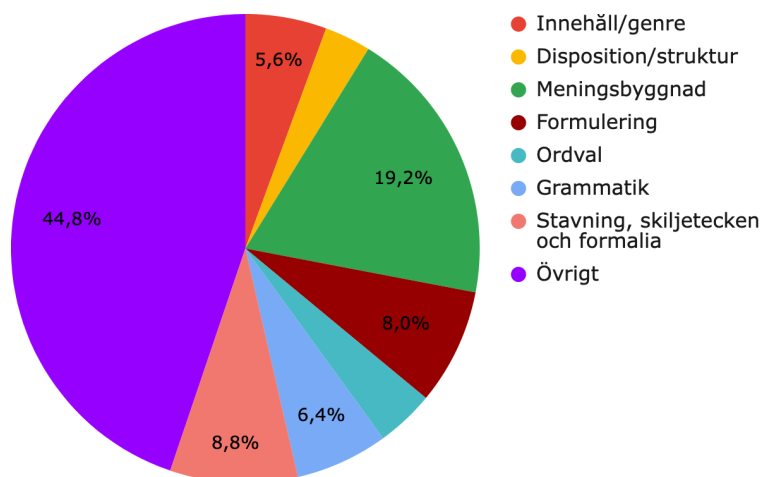
Vad gäller begreppen *hyperexplicit kommentar*, *explicit kommentar*, *semi-elicitering* och *elicitering* kan det konstateras att den vanligast förekommande kategorin är *eliciteringskommentarer*, 60 st, följt av 25 stycken *explicita kommentarer*. Vidare kunde en kommentar klassificerats som *semi-elicitering* samtidigt som inga *hyperexplicita kommentarer* förekommer hos lärare A. Läraren har en tendens att kommentera elevernas texter genom *eliciteringskommentarer* oavsett om kommentarerna rör aspekter högt upp eller lägre ner i texttriangeln. Lärarens *eliciteringskommentarer* har i huvudsak funktionen *feed back* eller en kombination av *feed back* och *feed forward*, samtidigt som det främst är bland de *explicita kommentarerna* vi hittar kommentarer med funktionen *feed forward*. Denna korrelation mellan form och funktion är återkommande hos alla lärare.



Figur 5: Lärare A: kommentarernas utformning

### 5.1.1.2 Lärare A: Sammanfattande kommentarer

Lärare A:s *sammanfattande kommentarer* kunde delas in i 125 analysenheter (se avsnitt 4.2.2 ovan), och i figur 6 nedan redovisas resultaten av analysen gällande textnivå.



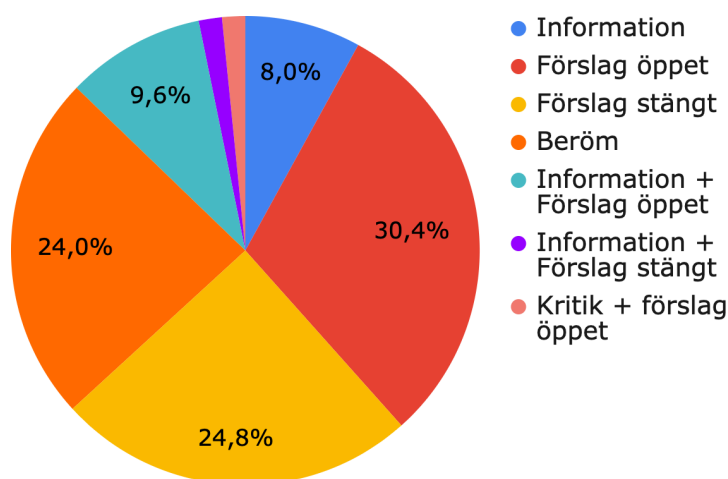
Figur 6: Lärare A: Responsens fokus i de sammanfattande kommentarerna

Även bland lärare A:s *sammanfattande kommentarer* ligger en större del på *lokala textnivåer* jämfört med *globala*. Dock är det många kommentarer som vi inte har kunnat placera in under en viss nivå i modellen, därav den relativt stora mängd enheter som har klassats under kategorin *övrigt*. Att läraren har en stor del som utgörs av *övrigt* beror antagligen på att läraren ger relativt mycket *beröm* (se figur 7 nedan) som inte kan kopplas till texten eller till specifika delar av texten. Exempel på sådana kommentarer är “Bra analys så här långt



\*namn\*!”. Även kommentarer såsom “[t]änk även på de generella tips jag gett i er helklass” har vi placerat under kategorin *övrigt* eftersom de är *kontextbundna* och därför inte kunde placeras in under någon kategori i texttriangeln.

I figur 7 nedan redovisas resultatet från analysen av lärare A:s *sammanfattande kommentarer* i relation till det ramverk som beskriver om responsen är formulerad som *information*, *öppna* eller *stängda förslag*, *beröm* eller *kritik*.



Figur 7: Lärare A: Responsens form i de sammanfattande kommentarerna

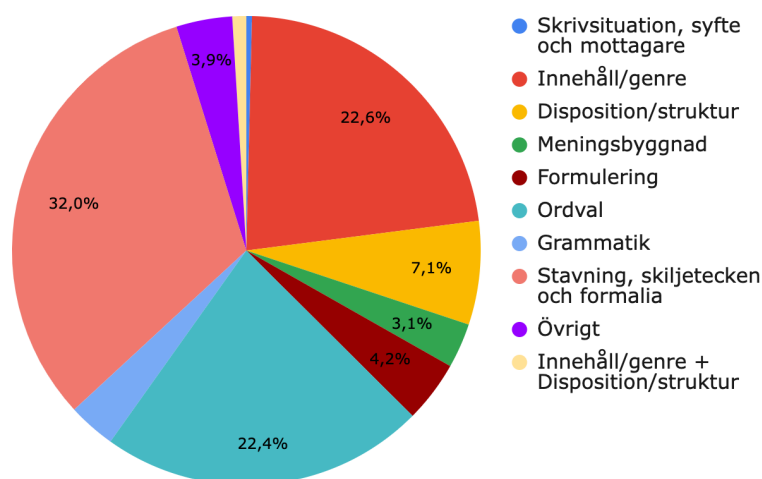
Resultaten av analysen visar bland annat att läraren har en tendens att ge eleverna en hel del *beröm* i sina *sammanfattande kommentarer* samtidigt som *kritik* inte är vanligt förekommande. En annan välrepresenterad kategori i de *sammanfattande kommentarerna* är *förslag*. Fördelningen mellan *öppna* och *stängda förslag* är relativt jämn.

### 5.1.2 Lärare B

Det material som lärare B har skickat till oss utgörs av 17 elevskrivna litteraturanalyser i kursen Svenska 3. Texterna är datorskrivna, men lärarens kommentarer är skrivna för hand. Texterna är i genomsnitt mellan 4–5 sidor långa räknat med typsnitt Times new roman, dubbelt radavstånd och teckenstorlek 12. Det totala antalet *kommentarer i texten* är 518 stycken, och antalet kommentarer per text sträcker sig från 11 till 80 stycken. Läraren ger en *sammanfattande kommentar* i slutet av elevernas texter. Det totala antalet *sammanfattande kommentarer* är 17 stycken, och dessa kommentarer delades in i totalt 73 analysenheter.

### 5.1.2.1 Lärare B: Kommentarer i texten

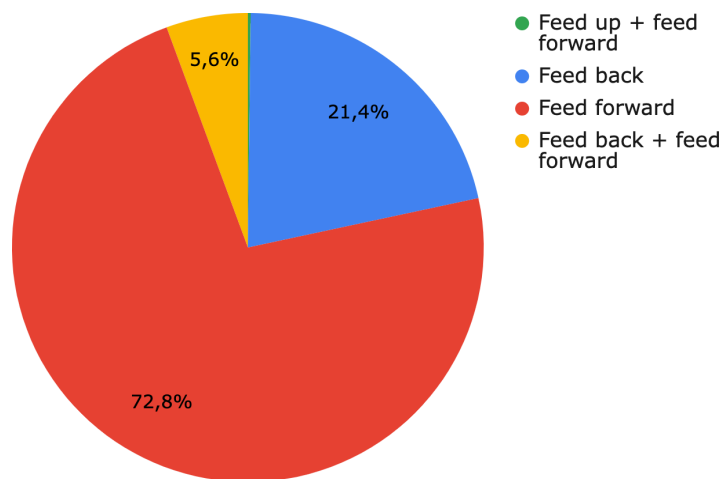
Av de 518 kommentarer som lärare B skickat till oss befinner sig 166 stycken på *globala textnivåer*, 339 stycken på *lokala textnivåer* och 13 stycken har inte kunnat placeras in i modellen och har därför klassats som ej definierbara kommentarer under kategorin *övrigt*. I diagrammet nedan redovisas hur spridningen mellan samtliga kategorier ser ut.



Figur 8: Lärare B: responsens fördelning mellan textnivåer

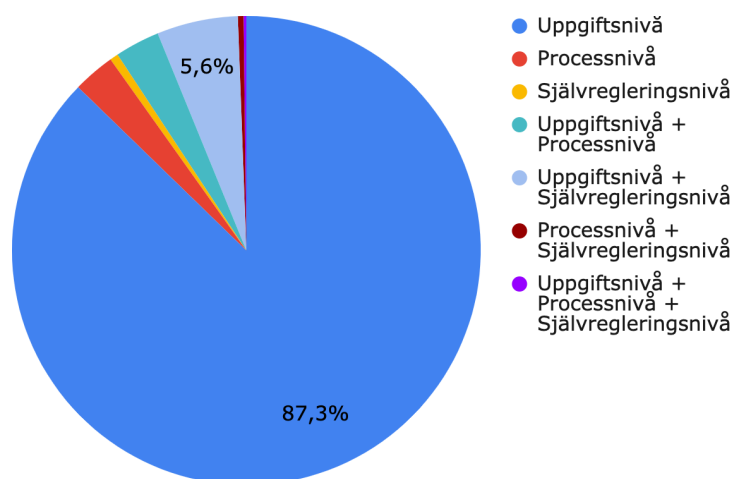
Den nivå i texttriangeln som förekommer mest i kommentarmaterialet är alltså *stavning, skiljetecken och formalia* följt av *innehåll och genre*. Kommentarer som rör *skrivsituation, syfte och mottagare* är de kommentarer som är minst vanligt förekommande.

I relation till Hattie och Timperleys (2007) begrepp *feed up*, *feed back* och *feed forward* kan det konstateras att den kategori som är vanligast förekommande i lärare B:s kommentarer har funktionen *feed forward*, 377 stycken. Vidare finns det 111 kommentarer med funktionen *feed back*, 29 kommentarer som både har funktionen *feed back* och *feed forward* och slutligen en kommentar med funktionen *feed up* i kombination med *feed forward*. Värt att notera är dock att det endast är i kommentarmaterialet som tillhör lärare B som funktionen *feed up* över huvud taget finns. Analysen av lärarens kommentarmaterial visar, likt lärare A, ett starkt samband mellan hur kommentaren är formulerad, det vill säga huruvida kommentarerna är *explicita kommentarer* eller *eliciteringskommentarer*, och responsens funktion.



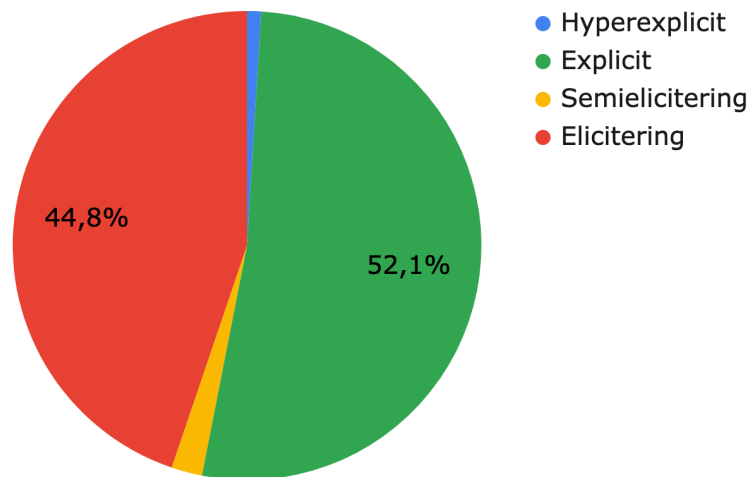
Figur 9: Lärare B: fördelning mellan responsfunktioner

Lärare B kommenterar i huvudsak på *uppgiftsnivån*. Av alla 518 kommentarer befinner sig 452 på denna nivå, och ytterligare 48 kommentarer ligger på *uppgiftsnivån* i kombination med en eller flera andra. Det här innebär att ca 96 % av alla kommentarer åtminstone delvis ligger på *uppgiftsnivån*. *Processnivån* för sig själv förekommer 15 gånger, och ytterligare 19 gånger i kombination. Även *självregleringsnivån* förekommer men endast 3 gånger, dock ytterligare 32 gånger i kombination med andra nivåer. Det saknas däremot helt förekomst av *individnivån* i lärare B:s kommentarer i texten. I diagrammet nedan redovisas fördelningen mellan de olika nivåerna.



Figur 10: Lärare B: Responsens nivå och riktning

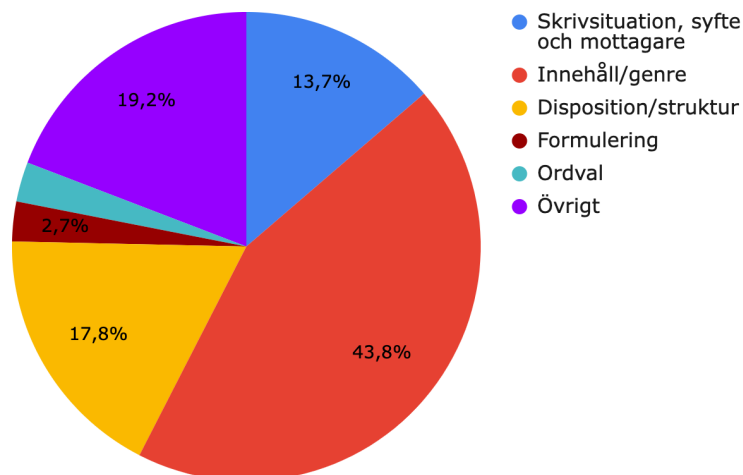
Vad gäller begreppen *hyperexplicit kommentar*, *explicit kommentar*, *semi-elicitering* och *elicitering* kan det konstateras att samtliga kategorier förekommer i lärare B:s kommentarer, vilket är unikt för denna lärare. Den vanligast förekommande kategorin är *explicita kommentarer*, 270 st, ganska tätt följt av 232 stycken *eliciteringskommentarer*. Vidare har 11 kommentarer klassificerats som *semi-elicitering* och 5 kommentarer som *hyperexplicita*.



Figur 11: Lärare B: kommentarernas utformning

### 5.1.2.2 Lärare B: Sammanfattande kommentarer

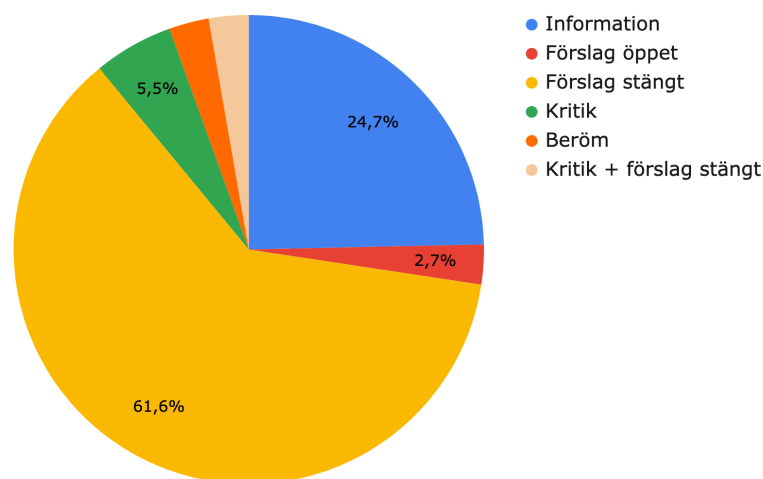
Lärare B:s *sammanfattande kommentarer* kunde delas in i 73 analysenheter (se avsnitt 4.2.2 ovan), och i figur 12 nedan redovisas resultaten av analysen gällande textnivå.



Figur 12: Lärare B: Responsens fokus i de sammanfattande kommentarerna

Lärare B:s sammanfattande kommentarer befinner sig i stor utsträckning på *globala textnivåer*, vilket skiljer sig mycket från kommentarerna i texten där en klar majoritet befinner sig på *lokala textnivåer*. Den största kategorin är *innehåll och genre*, och de tre kategorierna *meningsbyggnad*, *grammatik* och *stavning, skiljetecken och formalia* förekommer inte över huvud taget. Kategorin *övrigt* är relativt stor i de *sammanfattande kommentarerna*, och det beror på att flera kommentarer utgörs av information om hur långt eleven har kommit och vad den behöver göra härnäst. Ett exempel är ”Du har kommit långt, vilket är toppen!”.

I figur 13 nedan redovisas resultatet från analysen av lärare B:s *sammanfattande kommentarer* i relation till det ramverk som beskriver om responsen är formulerad som *information*, *öppna* eller *stängda förslag*, *beröm* eller *kritik*.



Figur 13: Lärare B: Responsens form i de sammanfattande kommentarerna

I lärare B:s sammanfattande kommentarer dominerar kategorin *förslag* följt av *information*, och *beröm* och *kritik* är inte särskilt vanligt förekommande. *Förslagen* i sin tur är nästan uteslutande *stängda* och drygt 60 % av alla kommentarer är just *stängda förslag*.

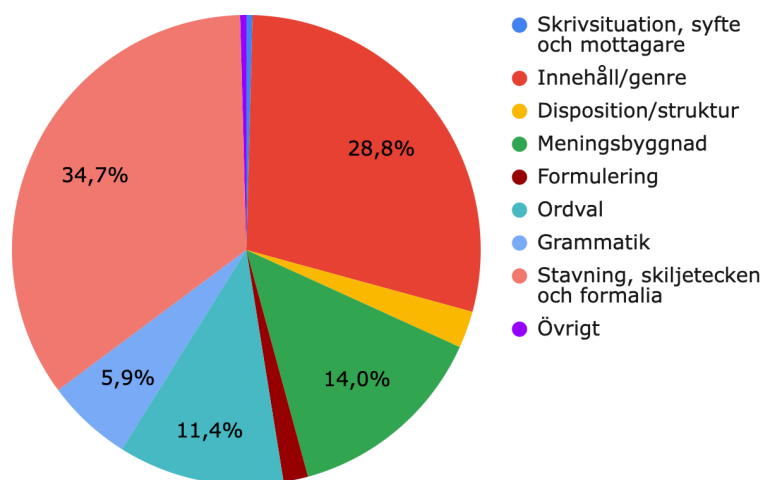
### 5.1.3 Lärare C

Det material som lärare C har skickat till oss utgörs av 18 elevtexter skrivna i kursen Svenska 2. Både texterna och kommentarerna är datorskrivna. Materialet utgörs av argumenterande texter som i snitt är cirka 1 A4-sida långa räknat med typsnitt Times new roman, storlek 12 och 1,5 i radavstånd. Det totala antalet *kommentarer i texterna* är 236 stycken, och antalet

kommentarer per text sträcker sig mellan 4 och 21 kommentarer. Det totala antalet *sammanfattande kommentarer* är 18 stycken, och dessa kommentarer delades in i totalt 94 stycken analysenheter.

### 5.1.2.1 Lärare C: Kommentarer i texten

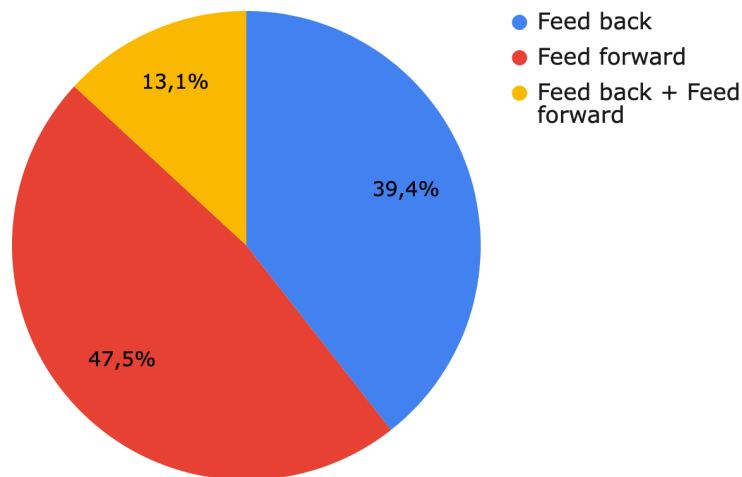
Av de 236 kommentarer som lärare C skickat till oss befinner sig 161 stycken på *lokala textnivåer* och 75 stycken på *globala textnivåer*. I diagrammet nedan redovisas hur spridningen mellan samtliga kategorier ser ut.



Figur 14: Lärare C: responsens fördelning mellan textnivåer

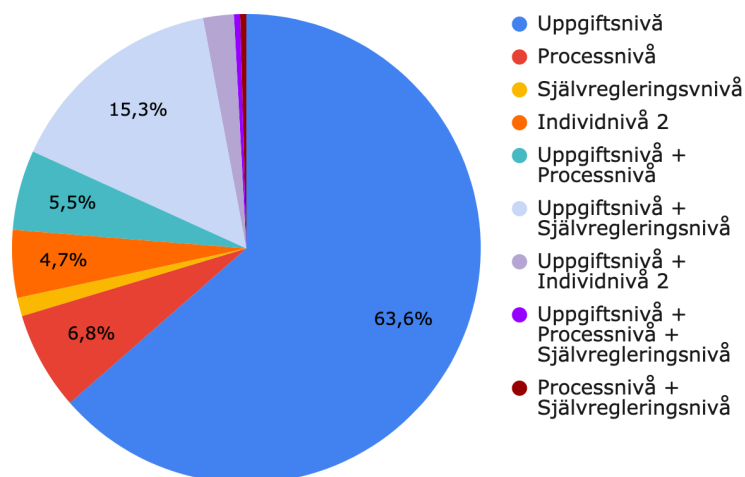
Den nivå i texttriangeln som förekommer mest i kommentarmaterialet är alltså *stavning, skiljetecken och formalia* följt av *innehåll och genre*. Kommentarer som rör *skrivsituation, syfte och mottagare* är, tillsammans med de kommentarer som klassats som *övrigt*, minst vanligt förekommande.

I relation till Hattie och Timperleys (2007) begrepp *feed up*, *feed back* och *feed forward* kan det konstateras att den kategori som är vanligast förekommande bland lärare C:s kommentarer är *feed forward*, 112 stycken. Vidare finns det 93 kommentarer med funktionen *feed back* och 31 kommentarer som både har funktionen *feed back* och *feed forward*. Det är alltså en relativt jämn fördelning mellan funktionerna.



Figur 15: Lärare C: fördelning mellan responsfunktioner

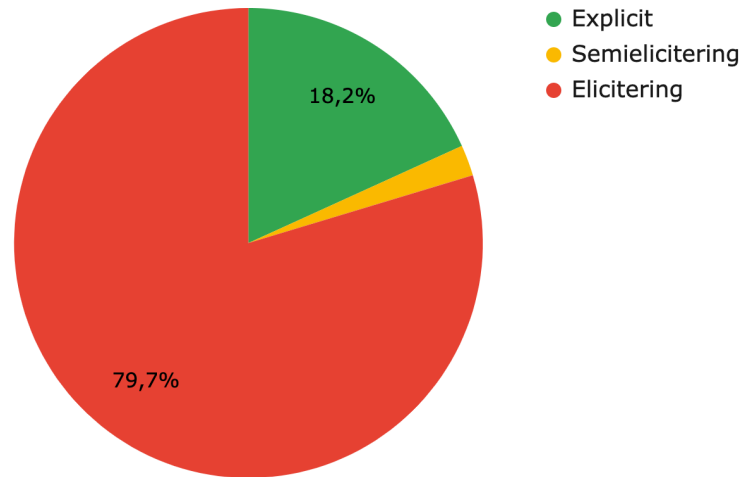
Lärare C kommenterar i huvudsak på *uppgiftsnivån*. Av alla 236 kommentarer befinner sig 150 stycken på denna nivå, och ytterligare 55 kommentarer ligger på *uppgiftsnivån* i kombination med en eller flera andra. *Självregleringsnivån* används 3 gånger på egen hand, men ytterligare 38 gånger i kombination med andra nivåer. Det innebär att närmare 17 % av alla kommentarer åtminstone till viss del befinner sig på *självregleringsnivån*. *Processnivån* används 16 gånger på egen hand, och ytterligare 15 gånger i kombination med andra nivåer. Även *individnivån* i form av *individnivå 2* förekommer. Diagrammet nedan visar hur spridningen ser ut.



Figur 16: Lärare C: Responsens nivå och riktning

Vad gäller begreppen *hyperexplicit kommentar*, *explicit kommentar*, *semi-elicitering* och *elicitering* kan en tydlig eliciteringstendens skönjas då 188 kommentarer är

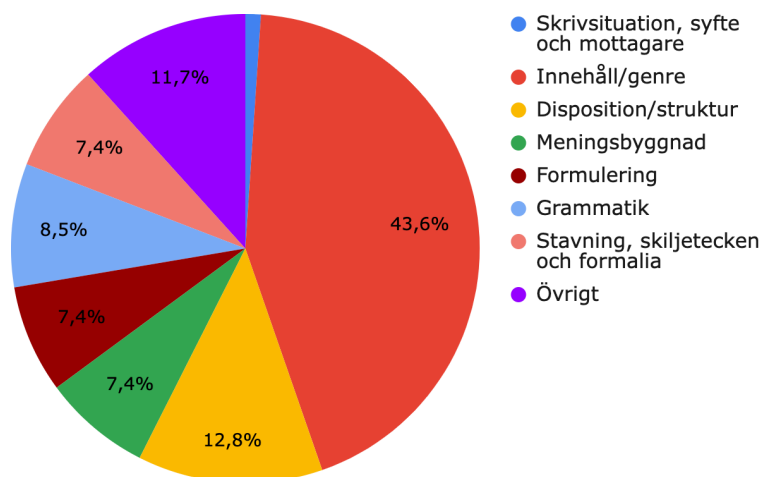
*eliciteringskommentarer* och 5 kommentarer är *semi-eliciteringskommentarer*. Det kan också konstateras att kommentarerna ofta är *eliciteringskommentarer* oberoende av vilken nivå i texttriangeln de ligger på. Nedan demonstreras spridningen i ett diagram.



Figur 17: Lärare C: kommentarernas utformning

### 5.1.3.2 Lärare C: Sammanfattande kommentarer

Lärare C:s *sammanfattande kommentarer* kunde delas in i 94 analysenheter (se avsnitt 4.2.2 ovan), och i figur 18 nedan redovisas resultaten av analysen gällande textnivå.



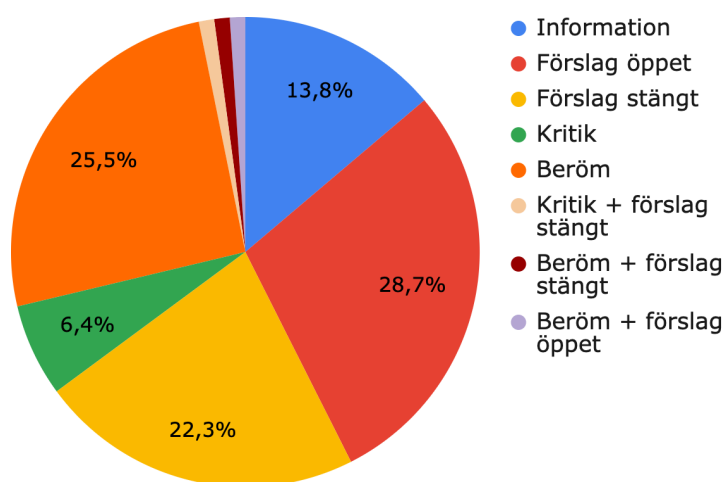
Figur 18: Lärare C: Responsens fokus i de sammanfattande kommentarerna

Av lärare C:s sammanfattande kommentarer befinner sig 54 stycken på *globala textnivåer* och 40 stycken på *lokala textnivåer*, vilket skiljer sig från förhållandet mellan *kommentarerna*



i texten där kommentarer på *lokala textnivåer* dominerar. Den största kategorin är *innehåll och genre*, och kategorin *ordval* förekommer inte över huvud taget. Kategorin *övrigt* utgörs oftast av kommentarer som ”[ö]verlag, bra jobbat!” eller instruktioner som inte har gått att knyta till en viss nivå i texttriangeln.

I figur 19 nedan redovisas resultatet från analysen av lärare C:s *sammanfattande kommentarer* i relation till det ramverk som beskriver om responsen är formulerad som *information, öppna eller stängda förslag, beröm eller kritik*.



Figur 19: Lärare C: Responsens form i de sammanfattande kommentarerna

Lärare C:s *sammanfattande kommentarer* utgörs till 50 % av *förslag*, där *öppna förslag* är något mer vanligt förekommande än *stängda*. Det bör noteras att de *öppna förslagen* oftast hör samman med kommentarer som befinner sig högre upp i texttriangeln, medan de *stängda förslagen* hör samman med *lokala textnivåer*. *Beröm* är också relativt vanligt förekommande, vilket korrelerar med att lärare C i relation till de andra lärarna har en relativt stor andel kommentarer på *individnivån* även i texten.

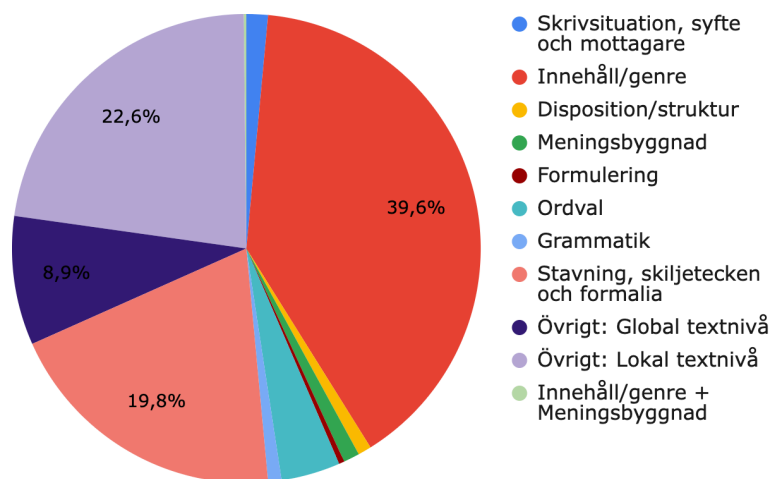
#### 5.1.4 Lärare D

Det material som lärare D har skickat till oss utgörs av 28 texter av typen PM skrivna inom ramen för kursen Svenska 3. Texterna är datorskrivna men lärarens kommentar är skrivna för hand. Texterna är i genomsnitt mellan 1–1,5 A4-sida långa räknat med typsnitt Times new roman, storlek 12 och 1,0 i radavstånd. Det totala antalet *kommentarer i texten* är 540 stycken, och antalet kommentarer per text sträcker sig från 9 till 40 stycken. Majoriteten av

lärarens kommenterar ges genom att ord eller meningar stryks över med färgpennor, och varje överstrykning räknas som en enhet. Läraren använder en röd penna för att peka på utvecklingsområden, och en grön penna för att framhäva positiva aspekter i elevernas texter. Läraren ger en *sammanfattande kommentar* i slutet av elevernas texter, vilken formuleras genom en punktlista. I många av kommentarerna inleds listan med ”+” eller ”-”, men i vissa inleds de endast med en punkt. I materialet förekommer 2 texter med endast *kommentarer i texten*. Dessa texter saknar alltså en *sammanfattande kommentar*. Det totala antalet *sammanfattande kommentarer* är 26 stycken, och dessa kommentarer delades in i totalt 134 analysenheter.

#### 5.1.4.1 Lärare D: Kommentarer i texten

Av de 540 kommentarer som finns i texterna befinner sig 276 stycken på *globala textnivåer*, och 264 stycken på *lokala textnivåer*. I diagrammet nedan redovisas hur spridningen mellan samtliga kategorier ser ut.

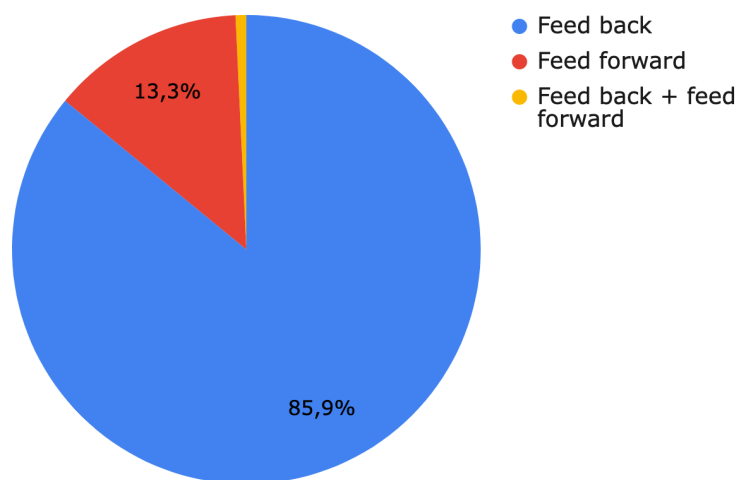


Figur 20: Lärare D: responsens fördelning mellan textnivåer

Det förekommer en ganska jämn spridning mellan kommentarer på *globala* och *lokala* nivåer i texttriangeln, även om vissa kategorier är överrepresenterade. Att spridningen ser ut som den gör kan dock bero på att vi har kategoriserat markeringar av ord som ”man” och ”vi” som *innehåll och genre*. Motiveringen är att dessa ord är normbrytande inom genren PM. Detta beslut styrks genom att läraren i ett antal av de *sammanfattande kommentarerna* skriver att anledningen till att ”man” och ”vi” är markerade är på grund av att de inte passar i texttypen. Det finns relativt många kommentarer som vi inte har kunnat definiera utifrån nivå i

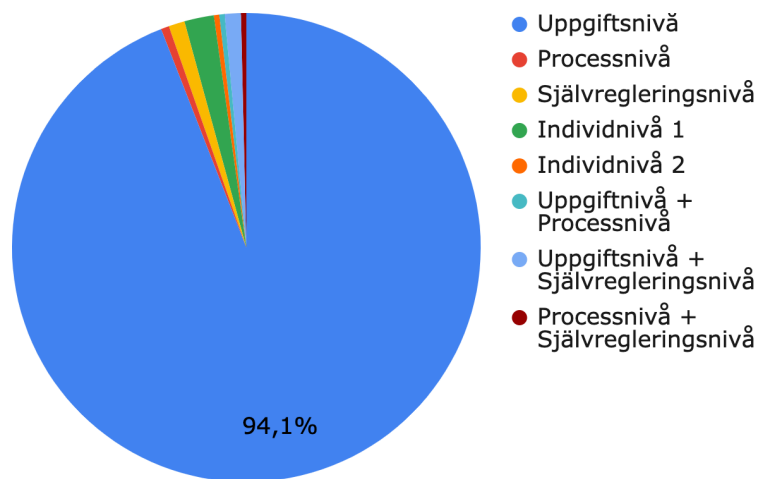
texttriangeln. Dock har vi ändå kunnat delat in dem utifrån om kommentaren verkar beröra *globala* eller *lokala textnivåer*, varför vi i diagrammet ovan har låtit dem stå som egna kategorier.

I relation till Hattie och Timperleys (2007) begrepp *feed up*, *feed back* och *feed forward* kan det konstateras att responsfunktionen *feed back* är vanligast förekommande i materialet. Responsfunktionen *feed back* förekommer 464 gånger i materialet och *feed forward* 72 gånger. Dessa funktioner förekommer även i kombination 4 gånger. I materialet förekommer ingen kommentar med funktionen *feed up*.



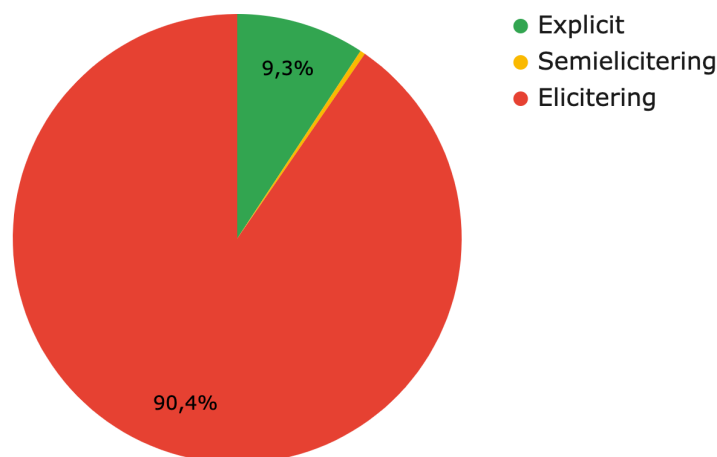
Figur 21: Lärare D: fördelning mellan responsfunktioner

I relation till responsens nivå och Hattie och Timperleys (2007) begrepp kan det konstateras att den vanligast förekommande nivån för lärarens respons är *uppgiftsnivån*. Av 540 analyserade kommentarer befinner sig 508 stycken på denna nivå, och ytterligare 8 kommentarer ligger på *uppgiftsnivån* i kombination med en annan nivå.



Figur 22: Lärare D: Responsens nivå och riktning

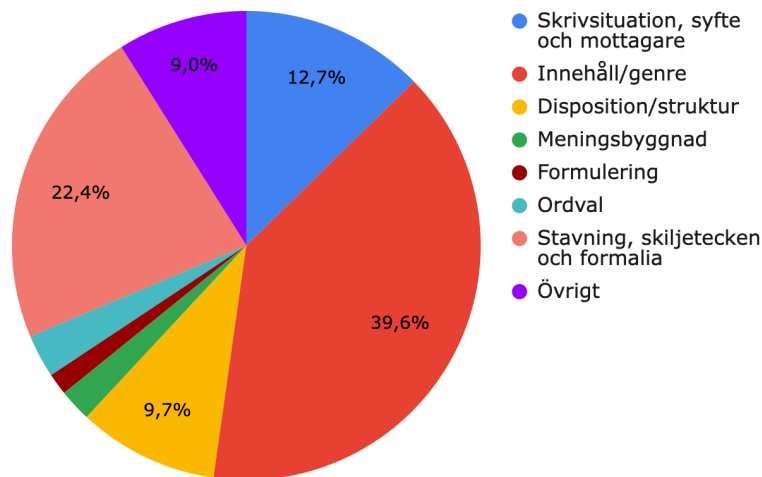
Vad gäller begreppen *hyperexplicit kommentar*, *explicit kommentar*, *semi-elicitering* och *elicitering* kan det konstateras att den vanligast förekommande kategorin är *eliciteringskommentarer*, 488 st, följt av 50 stycken *explicita kommentarer*. Vidare kunde 2 kommentarer klassificeras som *semi-elicitering* samtidigt som inga *hyperexplicita kommentarer* förekommer hos lärare D. Den stora andelen *eliciteringskommentarer* är ett resultat av det system med överstrykningspennor som läraren använder. I de fall då kommentarer har klassats som något annat har överstrykningarna kompletterats med ytterligare information i marginalen.



Figur 23: Lärare D: kommentarernas utformning

#### 5.1.4.2 Lärare D: Sammanfattande kommentarer

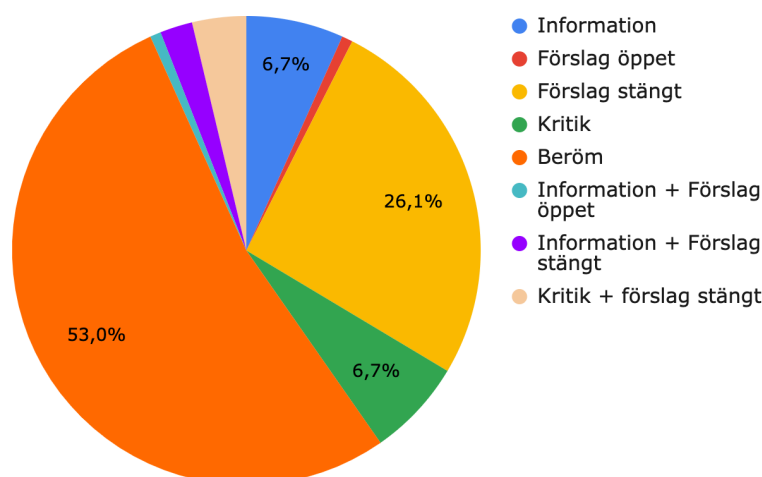
Lärare D:s *sammanfattande kommentarer* kunde delas in i 134 analysenheter (se avsnitt 4.2.2 ovan), och i figur 24 nedan redovisas resultaten av analysen gällande textnivå.



Figur 24: Lärare D: Responsens fokus i de sammanfattande kommentarerna

Av lärare D:s *sammanfattande kommentarer* befinner sig 83 stycken på *globala textnivåer* och 51 stycken på *lokala textnivåer*. I likhet med *kommentarerna i texten* ligger alltså en majoritet av kommentarerna på *global textnivå*, men i de *sammanfattande kommentarerna* finns det en större spridning mellan de tre *globala* kategorierna även om *innehåll och genre* fortfarande dominerar. Kategorin *grammatik* förekommer inte i de *sammanfattande kommentarerna*, och kategorin *övrigt* utgörs oftast av allmänt beröm som inte kan placeras in i texttriangeln.

I figur 25 nedan redovisas resultatet från analysen av lärare D:s *sammanfattande kommentarer* i relation till det ramverk som beskriver om responsen är formulerad som *information*, *öppna* eller *stängda förslag*, *beröm* eller *kritik*.



Figur 25: Lärare A: Responsens form i de sammanfattande kommentarerna

Resultaten av analysen visar bland annat att läraren har en tendens att ge eleverna en hel del *beröm* i sina *sammanfattande kommentarer* samtidigt som *kritik* inte är vanligt förekommande. Det här beror i stor utsträckning på att läraren använder plustecken i sina sammanfattande kommentarer. Minustecken förekommer också, men inte alls i samma utsträckning. En annan välrepresenterad kategori i de sammanfattande kommentarerna är *stängda förslag*.

### 5.1.5 Sammanfattande analys av resultaten

För att sammanfatta analysen av de olika lärarnas kommentarer har vi sammanställt och jämfört resultaten. Utifrån detta har vi kunnat urskilja några generella drag som återkommer i alla lärares återkopplingspraktiker samt några punkter på vilka lärarna skiljer sig från varandra.

När det gäller textnivå för *kommentarerna i texten* kan det konstateras att det ser lite olika ut mellan lärarna även om kommentarer på *lokala textnivåer* generellt är vanligare än kommentarer på *globala textnivåer*. Detta stämmer överens med resultaten hos Kolu och Pettersson (2020) och Bergman Claeson (2003) som visade att kommentarer som berör *lokala textnivåer* är vanligare. Det stämmer även med resultaten hos Hellmark (2024) som visade att den *textinterna återkopplingen*, alltså motsvarande det vi benämner som *kommentarer i texten*, främst utgjordes av kommentarer på *lokala textnivåer*. Den lärare som står ut är lärare D som har fler kommentarer på *globala textnivåer*.

Att det ser ut på detta sätt skulle kunna vara ett exempel på det som Løkensgard Hoel (2001) benämner som *nedglidning* – att lärarna fokuserar på *lokala nivåer* i texterna samtidigt som de *globala nivåerna* glider ur fokus. Detta *lokala* fokus kan göra att texternas sammanhang och övergripande syfte glöms bort, men vi återkommer till denna diskussion i relation till lärarintervjuerna under avsnitt 5.2.5. Bland kommentarerna på *globala textnivåer* kan vidare konstateras att kategorin *inhåll och genre* är överrepresenterat hos alla lärare i jämförelse med *skrivsituation, syfte och mottagare* och *disposition och struktur*. När det gäller kommentarerna på *lokala textnivåer* ser det lite olika ut mellan lärarna. Dock kan kategorin *stavning, skiljetecken och formalia* sägas vara en välrepresenterad kategori hos alla lärare,

vilket stämmer överens med Bergman Claesons (2003) resultat att lärarnas kommentarer mestadels berörde sådant som stavning och interpunktion eller annan formalia.

När det gäller responsens funktion kan vi också konstatera att det skiljer sig åt i viss utsträckning mellan lärarna. Lärare A har en jämn fördelning mellan funktionerna *feed back* och *feed forward*. Lärare B kommenterar främst med funktionen *feed forward*. Lärare C har också en relativt jämn fördelning mellan *feed back* och *feed forward* men har en övervikt mot *feed forward*, och lärare D har en stor övervikt mot kommentarer med funktionen *feed back*. Här skiljer sig våra resultat något från vad som framkom i Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) där kommentarer med funktionen *feed forward* endast utgjorde en liten del av materialet samtidigt som kommentarer med funktionen *feed back* var välrepresenterade. Att funktionerna *feed back* och *feed forward* dock förekommer tillsammans i relativt stor utsträckning går i linje med Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) resultat.

En generell tendens är att alla kommentarer som har kategoriserats som *explicita* också har funktionen *feed forward* eller en kombination av funktionerna *feed back* och *feed forward*. Detta innebär dock inte att alla *feed forward*-kommentarer är *explicita*. Ett tredje intressant resultat kopplat till responsens funktion är att vi endast har återfunnit en kommentar som har kunnat kategoriseras med funktionen *feed up*. Denna kommentar har funktionen *feed up* i kombination med *feed forward*. Detta verkar stämma med tidigare forskning på området. Exempelvis kunde Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) endast finna en kommentar med kombinationen *feed up* och *feed forward* och ingen kommentar med endast funktionen *feed up*. Hattie och Timperley (2007) förespråkar att effektiv respons bör inkludera alla tre funktioner och att de bör användas tillsammans och komplettera varandra vid responsgivande. Vi har sett att två av funktionerna verkar användas i kombination i relativt stor utsträckning, även om det finns skillnader mellan olika responsgivare. Anmärkningsvärt är dock att det inte förekommer kommentarer som tyder på att lärarna inkluderar alla responsfunktioner i sina kommentarer till elevtexter på gymnasiet.

När det gäller responsens nivå kan vi konstatera att *uppgiftsnivån* är den absolut vanligast förekommande nivån hos alla lärare, även om andelen varierar mellan 58–94 %. Lärare D är den lärare med högst andel *uppgiftsnivå* vilket möjligtvis är en konsekvens av att systemet med färgpennorna genererar mycket sådana kommentarer. Hattie och Timperley (2007)

menar att *uppgiftsnivån* är den vanligast förekommande nivån, vilket alltså stämmer med våra resultat. Även i Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) kan man se att kommentarer som endast kategoriserats som *uppgiftsnivå* utgjorde 65,9 % av materialet. Utöver *uppgiftsnivån* är det värt att nämna att det hos lärare A är *processnivån* som förekommer näst mest ofta, och förekomsten sticker ut gentemot de andra lärarna. Hos lärare C är det *självregleringsnivån* som sticker ut, vilket korrelerar med att läraren ställer mycket frågor i sina kommentarer. Vi kan konstatera att det alltså finns ett samband mellan *självregleringsnivån* och frågor i responsen. Ett annat samband vi har sett i materialet är mellan *uppgiftsnivån* och *explicita kommentarer*. Till exempel hos lärare B där 52 % av lärarens kommentarer är *explicita*, och 93 % av de *explicita kommentarerna* är *uppgiftsnivå* och *feed forward*.

När det gäller hur lärarna formulerar sina *kommentarer i texten* kan sägas att de har en tendens att ge *eliciteringskommentarer*, bortsett från lärare B som har mer jämvikt och med en liten övervikt på *explicita kommentarer*. Våra resultat stämmer här väl överens med vad som framkommer i Hellmark (2024) där tre av fyra universitetslärare hade en tendens att främst ge vad hon benämner som *indirekta kommentarer* samtidigt som den fjärde läraren gav *direkta kommentarer* i högre utsträckning. Vidare förekommer kategorin *semi-eliciteringskommentarer* hos alla lärare, men endast för kommentarer som befinner sig på *globala textnivåer* och som har funktionen *feed forward*. Lärare B är den som har flest *semi-eliciteringskommentarer*, dock endast 11 stycken, men 10 av dessa kommentarer är på textnivå *innehåll och genre*. *Hyperexplicita kommentarer* förekommer endast hos lärare B, och dessa kommentarer är på textnivå *innehåll och genre* eller *formulering*. Att lärare B dessutom är den lärare som är mest explicit i sina kommentarer generellt hänger antagligen ihop med att resultatet ser ut på detta sätt. Även om antalet *hyperexplicita kommentarer* och *semi-eliciteringskommentarer* är få i materialet vill vi lyfta fram dem eftersom de ändå säger något om hur i synnerhet lärare B formulerar sin respons.

När det gäller de *sammanfattande kommentarerna* kan det konstateras att majoriteten av alla dessa rör sig på *globala textnivåer*. Vi kan alltså, i likhet med Hellmark (2024), se en skillnad gentemot vad som kommenteras mest på i *kommentarerna i texten* jämfört med i de *sammanfattande kommentarerna*. Dock är lärare A:s kommentarer ett undantag eftersom dessa följer samma *lokala* mönster även i de *sammanfattande kommentarerna*. Av analysen framgår att mycket i de *sammanfattande kommentarerna* också handlar om sådant som inte



rör aspekter direkt i texten, exempelvis mer generellt beröm eller uppmaningar om att läsa igenom texten, vilket gör att kategorin *övrigt* är ganska stor hos alla lärare.

Vidare kan vi konstatera att lärarna i relativt stor utsträckning formulerar sina kommentarer genom *beröm* i de *sammanfattande kommentarerna*, dock med undantag för lärare B. Därmed skiljer sig resultatet delvis från tidigare forskning eftersom Kolu och Petterson (2020) kom fram till att *beröm* var det minst vanligt förekommande sättet att ge respons, samtidigt som våra resultat går mer i linje med Hellmark (2024) som fann att även om resultaten visade en spridd bild var *beröm* relativt vanligt förekommande. Att resultaten skiljer sig från Kolu och Pettersson (2020) beror eventuellt på att deras studie är genomförd inom högre utbildning där bland annat relationen mellan lärare och elev rimligen ser annorlunda ut än på gymnasiet. En annan vanlig kategori för hur de *sammanfattande kommentarerna* formuleras är *förslag*, vilket stämmer överens med resultaten i Kolu och Pettersson (2020). Här finns dock en del skillnader mellan lärarna. Lärare A och C använder sig mest av *öppna förslag*, medan lärare B och D främst ger *stängda förslag*. I jämförelse med Kolu och Petterson (2020), som kom fram till att *kritik* var vanligt i responsen, är det också intressant att våra resultat visar att det förekommer få kommentarer som formuleras som *kritik*. Exempelvis kunde inga enheter hos lärare A kategoriseras som *kritik*. Det kan bero på att de olika skolformer som är i centrum för vår studie och Kolu och Pettersons (2020) studie skiljer sig åt. Man kan även tänka sig att lärare på gymnasiet är mer försiktiga i sin respons och undviker att ge respons i form av *kritik* i högre utsträckning än vad universitetslärare gör.

## 5.2 Intervjustudie

Nedan (5.2.1–5.2.4) presenteras resultatet av intervjustudien genom en sammanfattande beskrivning av respektive intervju. I avsnitt 5.2.5 görs till sist en sammanfattande analys av intervjustudien, och kopplingar görs även till avsnitt 5.1.5 och analysen av lärarnas skriftliga kommentarer.

### 5.2.1 Lärare A

Lärare A inleder intervjun med att beskriva sin vanliga arbetsgång med respons. Läraren har tidigare låtit eleverna skriva texter i ett vanligt ordbehandlingsprogram. Eleverna får några kommentarer under tiden de arbetar med texten och sedan lämnar de in den för bedömning. Läraren bedömer då texterna och eleverna får några positiva kommentarer och några saker de

behöver arbeta med framåt. Nästa gång eleverna skriver påminner läraren eleverna om kommentarerna de fick på förra uppgiften genom att exempelvis dela ut post-it-lappar. Läraren beskriver dock också att de har behövt göra anpassningar på grund av AI. Nu får eleverna ofta skriva stödord eller hela utkast för hand under lektionstid, för att senare skriva det sista utkastet i ett låst ordbehandlingsprogram.

När det gäller de texter läraren har skickat till oss beskriver hen att hen på förhand kom överens med eleverna om att de skulle lämna in texten två gånger, ett första utkast och en mer färdig version. Eleverna lämnade in ett första utkast som läraren läste och kommenterade oanonymiserat. Eleverna fick en till två lektioner på sig att bearbeta texten innan den lämnades in och bedömdes anonymt. Då fick de bara ett betyg på texten.

På frågan vad läraren generellt tycker är viktigast att kommentera i en elevtext blev svaret att det viktigaste är att kommentera på *innehållet* i texterna, samtidigt som det också är viktigt att eleverna förstår syftet med uppgiften och vad de ska göra. I relation till texttriangeln utvecklar läraren sitt svar och säger att hen egentligen tycker att den översta nivån i texttriangeln, *skrivsituation, syfte och mottagare*, är det viktigaste att kommentera. Läraren motiverar detta med att det är något som lyfts fram mycket i bedömningsmatriser till de nationella proven. När vi kommer in på analysen konstaterar vi att läraren trots detta har en övervikt mot att kommentera på mer *lokala textnivåer* i de texter som hen har skickat till oss. Läraren är inte förvånad över resultatet men uttrycker i samband med detta en vilja att kommentera mer på *globala textnivåer*, samtidigt som eleverna enligt läraren också har ett behov av kommentarer på mer *lokala nivåer*.

Frågan om vad som är viktigt att kommentera leder läraren vidare in på ett resonemang om hur man kan eller bör anpassa kommentarerna till olika typer av elever. Exempelvis menar läraren att hen antagligen kommenterar olika saker i texterna beroende på elevernas ålder och vilken svenskurs det handlar om. Vidare diskuterar läraren elever som är svaga skribenter eller har olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Läraren menar att det är onödigt att kommentera på *lokala textnivåer* om eleverna inte behärskar de *globala nivåerna*. Sammanfattningsvis visar läraren på komplexiteten i responsarbetet. Att vi har fått texter skrivna av en klass som läser kursen svenska 2 och av några specifika elever menar läraren påverkar hur hen har gett respons och vad hen har kommenterat på.

Många av lärare A:s kommentarer är formulerade som *eliciteringskommentarer*. Läraren uppger att hen känner igen sig i denna beskrivning och uttrycker en vilja om att eleverna ska kunna bearbeta sina texter utan att läraren behöver ge konkreta exempel i texten. Läraren vill att eleverna ska kunna läsa den *sammanfattande kommentaren*, klura lite och bearbeta. Det är dock, enligt läraren, inte många elever som gör det självmant. Under intervjun beskriver läraren *eliciteringskommentarer* som en lärsituation. Lärare A uppger att hen går igenom olika aspekter kopplat till skrivande på ett tydligt sätt i helklass, men efter att läraren har kommenterat texterna vill hen att eleverna själva ska göra det stora arbetet. Hen vill att *eliciteringskommentarerna* ska kunna bli en del av elevernas skrivprocess och att de ska lära sig att tänka själva och bli mer självständiga. Läraren menar dock att hur man formulerar sina kommentarer också är beroende av vad eleven är kapabel till. Exempelvis, menar lärare A, hjälper det inte att ge en *eliciteringskommentar* med en ledtråd om eleven exempelvis har dyslexi eller andra skrivsvårigheter. Dessutom menar läraren att en relation behöver byggas upp om det ska fungera att ge eleverna *eliciteringskommentarer*.

I lärare A:s texter finns inte någon kommentar med funktionen *feed up*. När vi ställer frågor om dels vad läraren tänker om avsaknaden av *feed up*, dels hur läraren vanligtvis arbetar med målrelaterade aspekter i undervisningen svarar lärare A att hen upplever det som relativt tråkigt att arbeta med att kommunicera lärandemål till eleverna. De pratar om målen, men det är inte något som tas upp i samband med responsen eftersom det skulle bli för långrandigt. Läraren säger: ”För att det är alldeles för långt. De vill bara få en bättre text. Och då är de inte intresserade av Skolverket eller om vi har uppfostrat dem till en god samhällsmedborgare”. I övrigt ser läraren ingen vits med att ha målrelaterade aspekter i den skriftliga responsen, även om läraren öppnar upp för att det skulle kunna inkluderas i den löpande muntliga respons som ges under skrivprocessen i klassrummet. Den balans mellan *feed back* och *feed forward* som vi har sett i analysen stämmer överens med lärarens intention av responsgivande. Läraren säger att ”om man bara bedömer texter [...] då lär de sig inte något”. Istället framhåller läraren att det snarare är samtalet som är det viktiga.

Angående att läraren främst kommenterar på *uppgiftsnivån* uppger läraren att hen hade velat att man i skolan kunde se mer ”det stora hela” men att det är svårt på grund av det höga

tempot och elevernas stress. Läraren säger: ”Jag fokuserar nog där för att det är där mina elever behöver ha fokus. Det är det de behöver ha av mig”.

Det som lärare A tycker är viktigast att göra i den *sammanfattande kommentaren* är att ge eleverna en ”push” och presentera förbättringsmöjligheter för dem samtidigt som de inte ska känna sig nedtryckta. Detta går hand i hand med att läraren har en tendens att ge eleverna mycket *beröm* i de *sammanfattande kommentarerna*. Läraren tycker att det är viktigt med *beröm* och uppger att hen försöker undvika *kritik*: ”Jag behöver inte säga att den är dålig. Det fattar de ändå”. När det kommer till relationen mellan *beröm* och *kritik* i de *sammanfattande kommentarerna* påtalar dock läraren också att det behöver individanpassas: ”Jag har en elev som jag nästan har skällt på i kommentaren [...] medan en annan: bra start, nu sätter vi igång”.

Att mycket av lärarens *sammanfattande kommentarer* utgörs av *öppna* och *stängda förslag* upplever läraren som rimligt. Läraren uttrycker att det ingår i yrket att ”vara där och ge förslag” så att eleverna inte lämnas helt ensamma i arbetet. Läraren har en tendens att kommentera på *lokala textnivåer* även i de *sammanfattande kommentarerna*, och läraren menar att huruvida man ger kommentarer på *lokala* eller *globala textnivåer* beror på var eleverna befinner sig i skrivprocessen. Läraren säger: ”Förhoppningsvis, när de har lämnat in och får en sådan sammanfattande kommentar så är ju texten klar”.

Vidare lyfter läraren flera gånger under intervjun fram relationen mellan skriftlig och muntlig respons. Läraren uppger att eleverna ofta får muntlig respons under tiden som de skriver och att läraren ibland ger mer muntlig respons till elever som har visat sig vara svagare skribenter. Dessutom framhåller läraren i samband med att vi pratar om *uppgiftsnivån* att de övriga nivåerna också är viktiga, men att de nog snarare kommer fram genom muntliga diskussioner om texterna.

Någonting som återkommer under intervjun är utmaningar med respons kopplat till betyg och stress bland eleverna. Läraren uppger att även om hen går igenom sina kommentarer noga tillsammans med eleverna bryr sig eleverna mest om betyget. Det är enligt läraren svårt att ge nyanserad formativ respons eftersom eleverna har ett väldigt summativt fokus. Läraren vill inte heller att eleverna ska behöva arbeta hemma, dels på grund av risker med fusk kopplat

till AI dels på grund av stress. Därtill lyfter läraren fram perspektivet att eleverna riskerar att bli stressade om de hela tiden förväntas förbättra sina texter. Vid slutinlämningen av texterna får eleverna därför ofta endast ett betyg eller omdöme i form av en bokstav; detta beror även på att läraren upplever att eleverna ändå inte uppfattar de formativa kommentarerna utan har fullt fokus på betyget.

För att sammanfatta lärarens förhållningssätt till responsarbete kan man beskriva det som att lärare A arbetar relationellt och anpassar sig mycket efter eleverna och deras förutsättningar och behov. Förutom det som redan framkommit ovan berättar läraren, i samband med frågan om mängden kommentarer, att det främst är eleven och lärarens relation till eller förståelse av eleven som får styra. En annan aspekt av lärarens relationella arbete i samband med respons är att läraren uttrycker att det går snabbare och lättare att rätta en anonym text eftersom det annars tar lång tid att anpassa kommentarerna efter varje elev.

### **5.2.2 Lärare B**

Under intervjun berättar lärare B om upplägget på den uppgift som hen har skickat till oss. Det är en stor skrivuppgift som eleverna har arbetat med under cirka nio veckor. Efter cirka sex veckor förväntas eleverna lämna in sina texter, oavsett hur långt de har kommit, för att få respons av läraren. Denna respons ligger sedan till grund för det fortsatta arbetet. Eleverna får lektionstid till att bearbeta sina texter, men läraren misstänker att många av eleverna arbetar med sina texter även hemma. I relation till hemarbete nämner läraren AI-tjänsten ChatGPT som något läraren nu behöver ta i beaktning. Lärare B berättar att hen däremot inte låter eleverna bearbeta den slutliga versionen av texterna, och hänvisar till att det skulle vara enormt tidskrävande att läsa och ge respons en gång till. Det finns dock tillfällen såsom när elever inte får godkänt på uppgifter som de får arbeta om slutversionen efter lärarens kommentarer, men då kan de som högst nå betyget E.

Som svar på frågan om vad som är viktigast att kommentera i en elevtext svarar lärare B att det inte finns något som är viktigast. Läraren menar att texten måste fungera i sitt sammanhang, och inom det ryms allt från vad läraren själv kallar konkreta till abstrakta nivåer. Läraren lyfter fram både innehåll, exemplifiering, ordval, grammatik och meningsbyggnad som saker som är jämlikt viktiga att titta på i en responsituation. Läraren

uppger dock också att hen oftast ger respons med ”pennan i handen i rask takt” och att den utgångspunkt hen då har är: ”fungerar det här i det givna sammanhanget?”.

Lärares kommentarer är spridda över texttriangelns alla nivåer, men det finns en övervikt för *lokala textnivåer*. I relation till det uppger läraren att hen tänker på texttriangeln i konkreta och abstrakta nivåer, och lärare B menar att det är viktigt att ha en balans mellan de olika nivåerna. För att den abstrakta nivån ska fungera måste även den konkreta nivån fungera, menar läraren. Om eleven vill få fram ett visst innehåll finns det en risk att det kan feltolkas om exempelvis kommenteringen inte fungerar, menar läraren. Läraren uppger därtill att det är medvetet att kommentera mycket på *lokala textnivåer*. Något annat läraren beskriver i relation till texttriangeln är att nivån som kommenteras på också styrs av vad lärarens erfarenhet säger är enklare för eleverna att hantera.

När läraren får frågan om hen kommenterar starka och svaga elevtexter på olika sätt framkommer att hen gör vissa anpassningar utifrån nivån på texten och elevens förutsättningar. Läraren resonerar om elever med läs- och skrivsvårigheter och att gruppen av elever är heterogen. Hen menar att vissa elever vill få syn på alla fel, medan andra upplever att läraren ”sparkar på den som redan ligger ned”. Läraren menar att hen försöker gå varligt fram i responsen, och att det inte alltid känns bra att lämna ifrån sig en text med för mycket rödmarkeringar. Samtidigt menar läraren att alla elever någonstans behöver bli medvetna om de fel de gör eftersom felen riskerar att upprepas om de inte påpekas.

Senare under intervjun återkommer vi till positiv och negativ återkoppling i relation till lärarens *sammanfattande kommentarer*. Läraren reflekterar då över att det är svårt att balansera andelen negativ och positiv respons. Återigen tas tidsbrist och hög arbetsbelastning upp som en faktor som försvårar responsarbetet. Vidare menar lärare B att hen försöker bli snällare i sina kommentarer och alltid få med minst en positiv aspekt. Läraren funderar också över om det kan ligga en viss kulturell aspekt bakom avsaknaden av beröm, det vill säga att man i Sverige ofta tyst räknar in de positiva aspekterna men hugger direkt om man upptäcker felaktigheter.

När lärare B får frågan hur hen tänker om att det finns en ganska jämn fördelning mellan *eliciteringskommentarer* och *explicita kommentarer* med viss övervikt på *explicita*

*kommentarer* funderar läraren en stund innan hen svarar: ”[j]a, jag vet inte ens om jag tänker”. Lärare B kommer fram till att det delvis har med dags- och timform att göra och att det ofta får styra vilken typ av kommentarer hen ger. Läraren verkar dock känna igen sig i analysresultatet. Hen uppger att hen tidigare har provat att ge fler kommentarer i stil med ”[d]u behöver jobba med språket”, men läraren har delvis gått från detta eftersom att hen upplever att eleverna då inte förstår responsen. Istället menar läraren att hen ger fler *explicita kommentarer* med förhoppningen att eleverna ska lära sig att se ett mönster i felaktigheterna. Detta är också, enligt läraren, anledningen till att en stor del av kommentarerna riktar sig mot formella fel.

Många av lärare B:s kommentarer har funktionen *feed forward*, vilket ofta är ett resultat av att kommentarerna är *explicita* ändringar på *lokala textnivåer*. Läraren menar att det i grund och botten handlar om att eleverna ska lösa uppgiften och att det därför är viktigt att man som lärare pekar ut riktningen för eleverna och hjälper dem att förbättra texterna. I lärare B:s material förekommer en kommentar med funktionen *feed up*, och i relation till det får läraren frågan hur hen kommunicerar lärandemålen i undervisningen. Läraren säger att hen tidigare har inlett varje kurs med en genomgång av det centrala innehållet och betygskriterierna, men att hen nu har slutat med det eftersom det inte ger eleverna någonting. Istället går läraren inför en uppgift igenom relevanta delar av det centrala innehållet, och hen understryker att de nationella proven i svenska genererar underlag som kan användas i dessa sammanhang. Läraren framhåller också att hen hoppas och tror att eleverna har förtroende för läraren och dennes sätt att bedöma och att de litar på att när läraren säger ”att det här måste du lära dig, så säger jag inte det för att tjata eller vara elak utan det här är viktigt”.

Läraren menar att det finns en risk ”teaching for the test” om man inkluderar för mycket målrelaterade frågor i responsen. Hen menar att det till viss del redan är ”teaching for the test” eftersom eleverna i olika skrivuppgifter övar förmågor som hjälper dem vid nationella proven. Utöver det säger läraren: ”Jag tänker nog att det som jag tittar på ligger som en del av målet, men det finns ett större mål också som kan vara att lära sig skriva texter generellt sett.” Det är enligt läraren viktigt att se det större målet: att eleverna ska bli bättre skribenter.

Mycket av lärarens kommentarer ligger på *uppgiftsnivån*, och hen menar att det antagligen beror på att det är just att eleverna ska lösa uppgiften som är aktuellt i responsituationen.

Samtidigt uppger läraren att hen försöker få in alla nivåer i responsen. I anslutning till nivåerna framhåller läraren elevernas olika förutsättningar och förmågor. Läraren menar att en elev vars text pendlar mellan betygsstegen E och F kanske är i större behov av mer respons på *uppgiftsnivån*, där läraren arbetar efter tankesättet ”gör så här, så klarar du dig”.

Lärarens *sammanfattande kommentarer* rör sig, till skillnad från *kommentarerna i texten*, högt upp i texttriangeln. Läraren menar att det inte är ett förvånande resultat eftersom slutkommentaren blir en sammanfattning av de detaljorienterade kommentarerna som finns i texten. Vidare utgörs de *sammanfattande kommentarerna* av många *förslag*, och dessa är i de allra flesta fall *stängda*. Läraren uppger att det till viss del handlar om tanken ”gör så här så fungerar det” och att läraren vill leda eleverna i rätt riktning. Vidare menar hen att det också är beroende av vilken kategori av elever man undervisar. Läraren menar att det finns elever som är väldigt intresserade, och då fungerar *öppna förslag* fint, medan *stängda förslag* fungerar bättre i andra elevgrupper. En annan förklaring till andelen *stängda förslag* är att läraren är mån om att alla elever ska nå ett godkänt betyg. Läraren säger: “En del av dem fattar inte situationens allvar riktigt, och då får jag slita och dra i kopplet och säga att det är hitåt du ska”. Slutligen uppger lärare B att huvudsyftet med de kommentarer hen ger är ”att få eleverna att utvecklas vidare. Det är det allenarådande syftet. För det är ju min roll här, att få dem att utvecklas så långt de någonsin kan”.

### 5.2.3 Lärare C

Lärare C beskriver i intervjun att förutsättningarna för elevernas bearbetning av sina texter har förändrats mycket. Till följd av utvecklingen av AI skriver eleverna idag texter i låsta program, vilket läraren menar gör det svårare för eleverna att bearbeta sina texter. Läraren upplever också att det finns ett motstånd mot textbearbetning hos eleverna, och att de flesta elever bara vill bli färdiga och kunna gå vidare. Med anledning av detta brukar läraren inte låta eleverna bearbeta sina texter, men hen har testat att göra det med anledning av föreliggande studie. De texter som skickats in till oss har kommenterats av läraren, och sedan fick eleverna lektionstid till att bearbeta texterna utifrån lärarens respons. På frågan hur läraren upplevde arbetssättet svarade hen att det gick åt väldigt mycket tid för läraren, cirka 30 minuter per text, medan eleverna ägnade cirka fem minuter åt bearbetningen. Eleverna var framförallt intresserade av korta kommentarer som handlade om enklare åtgärder för att det skulle bli rätt, och de var inte alls lika intresserade av vad de kunde förbättra mer generellt.



Lärare C tycker att det är viktigast att uppmärksamma det som är bra och att ge respons på om eleverna följer uppgiftsinstruktionen eftersom det enligt läraren är enklare för eleverna att klara uppgifterna om de följer instruktionen. Vad gäller antalet kommentarer som läraren ger per elevtext visar analysen att det varierar en del. Läraren uppger att de löpande kommentarerna skrivs ”med pennan i handen” och att de helt enkelt hamnar där läraren stannar upp och reagerar. När lärare C får frågan om huruvida hen kommenterar starka och svaga elevtexter på olika sätt uppger läraren att hen inte har reflekterat så mycket över det. När läraren tänker efter en stund landar svaret i att läraren i grund och botten försöker vara rättvis. De elever som befinner sig på högre betygsnivåer ska känna sig utmanade och stimulerade, och de som befinner sig på lägre betygsnivåer ska inte känna sig nedslagna. Syftet med kommentarerna anpassas alltså efter vem eleven är.

I intervjun presenteras ett exempel på en kommentar som återkommer i lärare C:s material: ”kolla upp hur du skriver det här på rätt sätt”. Läraren berättar att hen gärna vill att eleverna ska söka efter svaret på egen hand eftersom läraren tror att eleverna lär sig mer när de tvingas undersöka eller reflektera över ett problem själva. I relation till det känner läraren väl igen sig i analysresultatet som visar att en majoritet av responsen utgörs av *eliciteringskommentarer*. Läraren uppger att det är så hen vill arbeta och att det är ett sätt att stärka eleverna. *Eliciteringskommentarer* ger en känsla av ”mindre pekpinne och mer reflektion”, menar lärare C. Läraren reflekterar dock också över att det finns en risk att eleverna kan känna sig dumma om de ”inte ens fattar vad som är fel”, även om eleverna då kan ta hjälp av varandra och lära sig tillsammans. Läraren menar att det kan finnas en viss poäng med att vara mer explicit så att eleverna lär sig vad som är rätt och fel.

Lärare C kommenterar på alla nivåer i texttriangeln, men det finns en övervikt för kommentarer på *lokala textnivåer*, och läraren menar att det nog var bland de *lokala nivåerna* som det fanns flest fel och att det därför var högst prioriterat att kommentera. Läraren försöker gå in med ett öppet förhållningssätt men anser också att det brukar vara tydligt vad eleven behöver bearbeta för att göra texten bättre. Läraren menar också att det är viktigt att språket inte släpar efter eftersom det då är svårt för eleverna att få fram sitt innehåll. I relation till den specifika uppgiften tar läraren också fram betygskriterierna och konstaterar att tre eller fyra punkter direkt har med språket att göra, vilket läraren menar motiverar att det är det

som blir fokus för responsen. På frågan vad som är viktigast att kommentera i texttriangeln svarar läraren att det är *skrivsituation, syfte och mottagare* och huruvida eleverna har förstått uppgiften som är viktigast. Vidare menar läraren att skrivsituationsnivån är beroende av att eleverna har med sig ordentligt *inhåll* och att till exempel *disposition och struktur* är mycket beroende av *ordval*. Läraren menar alltså att texttriangelns nivåer är beroende av varandra.

I lärare C:s respons saknas kommentarer med funktionen *feed up*. När läraren får frågan hur de arbetar med att kommunicera lärandemålen i undervisningen svarar hen att de arbetar mycket med konkretiserade matriser i början av en uppgift. Anledningen är att det är viktigt att eleverna förstår vad de ska göra och hur de bedöms eftersom det är lättare för dem att ta åt sig respons då, uppger lärare C. Läraren ser också en poäng med att ta in målrelaterade frågor i responsen med motiveringen att eleverna kanske då lättare förstår varför de ska bearbeta texten och att det i sin tur ökar engagemanget för att göra det. Vidare vad gäller responsens funktion finns en ganska jämn fördelning mellan *feed back* och *feed forward* i lärarens kommentarer, men läraren uppger att det nog inte riktigt har varit medvetet. Läraren säger att kommentarerna ”har blivit vad de har blivit, men ändå med ett mål att vi ska lära oss det. Det ska inte bara vara på den här uppgiften”. Om någon av funktionerna skulle vara viktigare menar lärare C att det i just denna elevgrupp skulle vara *feed back* eftersom eleverna främst vill veta om de har klarat uppgiften eller inte. Läraren själv vill dock hellre ge *feed forward*, vilket förklarar balansen mellan de två funktionerna.

Vad gäller responsens nivå är *uppgiftsnivån* vanligast förekommande hos lärare C, och läraren uppger att det antagligen beror på att det är just den aktuella uppgiften som hen har gett respons till. Syftet är att bearbeta texten här och nu, och då är *uppgiftsnivån* fördelaktig, menar läraren. Läraren menar att det dock finns en nackdel i att responsen kan vara svårt att överföra till andra uppgifter men att hens upplevelse är att eleverna behöver ganska konkreta kommentarer. Det får inte bli för stort och allmänt, eller ”flummigt” som läraren kallar det. Lärare C berättar att *processnivån* oftast kommer in i till exempel uppgiftsinstruktioner, men att hen också är positiv till att försöka föra in mer *processnivå* i sina kommentarer. Procentuellt sett har lärare C en relativt stor andel kommentarer på *självregleringsnivå*, och läraren menar att hen vill att eleverna ska lära sig att tänka på det sättet så att det blir en strategi. Läraren berättar att hon brukar skämta med eleverna och säga att de kommer skriva

”hur tänker du nu?” eller ”varför är det så?” på sitt studentflak. Hen vill att eleverna ska lära sig att ställa dessa frågor till sig själva, och att de lär sig och kan utvecklas på egen hand.

Senare under intervjun diskuterar vi de *sammanfattande kommentarerna*, och mer specifikt att läraren ger mer *öppna förslag* på *globala textnivåer* och *stängda förslag* på *lokala textnivåer*, och läraren uppger att det är ett medvetet val. Texter på högre betygsnivåer bör innefatta en högre grad av självständighet, och det är då viktigt att eleverna tar in flera perspektiv i sina texter, menar läraren. Läraren menar att om hen ger *stängda förslag* på *globala textnivåer* finns risken att de kopierar de förslagen rakt av istället för att tänka själva, vilket skulle gå ut över bedömningsituationen.

Gällande lärare C:s *sammanfattande kommentarer* kan vi utöver att hen ger mycket *förslag* också konstatera att de utgörs av mycket *beröm*. Anledningen till det uppger läraren är att kompensera för att *kommentarerna i texten* oftast utgörs av mer kritikliknande respons. Läraren vill också kunna skriva långa kommentarer som eleven inte endast upplever som negativa, och lärare C tycker att det är viktigt med *beröm*. Det handlar enligt lärare C om att hitta en balans. Precis som i sport: ”då ska man spela 25 % mot de som är sämre så att man känner sig duktig, 25 % mot de som är bättre så man känner sig utmanad och 50 % där man är i sin bekvämlighetszon”. Många av eleverna i gruppen är skoltrötta, och de måste därför motiveras och bli stärkta i sitt självförtroende, menar lärare C.

Slutligen säger lärare C att huvudsyftet med kommentarerna som hen ger är: ”att peppa dem [eleverna], och få dem att bearbeta sina texter så att de lär sig och når högre än vad de kanske tror att de skulle”. Några reflektioner som läraren gjort efter att ha arbetat med textbearbetning enligt den arbetsgång som beskrivits ovan är att det är väldigt tidskrävande att arbeta på det sättet. Det här upplever läraren speciellt i relation till att hen inte ser någon stor skillnad på textversionerna.

#### **5.2.4 Lärare D**

Lärare D inleder intervjun med att berätta om hur hen brukar arbeta med skrivande och skriftlig respons. Eleverna, som läser kursen Svenska 3, har i detta fall fått skriva ett PM i ett låst ordbehandlingsprogram som läraren sedan har kommenterat och bedömt. Under intervjun framkommer det att eleverna ofta skriver i låsta ordbehandlingsprogram till följd av AI och

de utmaningar det medför. På frågan hur eleverna får arbeta med bearbetning av texten svarar lärare D att eleverna inte ges tid att bearbeta sina texter. Kommentarer ska istället fungera formativt inför nästa uppgift. Efter att eleverna har skrivit har de istället en lektion där de går igenom vanliga fel med olika anonyma elevexempel. Eleverna har också ett dokument som heter ”feedback från min senaste text” som de fyller på allteftersom.

Att eleverna inte förväntas eller ges tid att bearbeta texterna motiverar läraren med att hen vill att eleverna ska kunna få en känsla av att vara färdiga och att det är en del i motivationsbyggandet. Läraren framhåller dock att det också handlar om tidsbrist, alltså att det är väldigt mycket som ska in i svenskurserna, samtidigt som eleverna ska få tillfälle att öva och bli bedömda flera gånger. Då hinner de helt enkelt inte arbeta med flera versioner av samma text, menar läraren. Temat tidsbrist återkommer när läraren får frågan om varför två av texterna inte har *sammanfattande kommentarer*. Läraren hänvisar då till vad vi kan sammanfatta som den mänskliga faktorn och läraryrkets resursmässiga förutsättningar, och framhåller problemet med att lärare idag tvingas arbeta väldigt snabbt.<sup>3</sup>

Läraren uttrycker att hen tycker att det är viktigt att man ser till helheten när man kommenterar texter och att man inte ”snöar in på” för mycket detaljer direkt. Snarare bör man fråga sig om texten uppfyller sitt syfte, är förståelig och hänger ihop. Något annat som läraren framhåller är att man inte ska fastna vid det negativa, utan att man kanske börjar med att markera sådant som är bra i en text. Lärare D har ett specifikt system för responsgivning. När läraren ger eleverna kommentarer i texten görs det i stor utsträckning med hjälp av överstrykningspennor i två olika färger – en grön som ska representera sådant som är positivt eller fungerar bra och en röd penna som används för att markera sådant som kanske inte fungerar och som behöver åtgärdas eller förbättras.

Läraren har använt sitt system med överstrykningspennor i cirka ett års tid. Eleverna är alltså relativt vana vid systemet, men läraren ser också alltid till att komplettera den skriftliga responsen muntligt om oklarheter skulle uppstå. Läraren beskriver att systemet dels är ett sätt att göra responsgivandet mer effektivt och dels att det är lättare att få en balans mellan positiva och negativa kommentarer. Läraren säger: ”Dessutom blir det väldigt tydligt för mig

---

<sup>3</sup> Lärare D:s intervjusvar kan kopplas till det som Lundin (2018:83f) benämner som ett *praktikorienterat förhållningssätt*, vilket innebär att man som lärare på grund av tidsmässiga eller andra praktiska skäl tvingas förhålla sig till elevskrivna texter på ett sätt som egentligen inte är förenligt med den egna grundsynen.

då också kanske om jag har markerat väldigt mycket rött, att nu behöver jag ta fram den gröna pennan”. Läraren uttrycker en rädsla för att eleverna ska känna sig nedslagna av rödmarkeringarna, men anser också att systemet hittills har fungerat bra. Läraren betonar dock att systemet endast har använts i en gymnasietrea, och att hen hade varit mer försiktig om det handlade om en klass som går i ettan. Systemet används, som nämnts ovan, för att effektivisera arbetet med respons. Läraren menar att tidsaspekten blir allt viktigare i läraryrket idag, och att hen kan lägga cirka sex minuter på varje elevtext när det handlar om att kommentera en kortare övningstext. Läraren menar att det är det som krävs för att hålla ett helt yrkesliv även om det finns en risk för att bedömningskvaliteten påverkas. Läraren säger: ”Ja. Den faktorn [tidsaspekten] blir viktigare och viktigare och viktigare. Man kan prata hur mycket man vill om bra feedback och sådant, men det måste gå fort”.

Angående mängden kommentarer tror läraren att det är mycket beroende av vad man väljer att kommentera. Om en texts styrkor och svagheter ligger i formuleringarna kommer det att generera fler kommentarer gentemot om man endast kommenterar exempelvis textens struktur, uttrycker läraren under intervjun. Andra saker som lärare D tror kan påverka mängden kommentarer är texttypen, vem eleven är eller lärarens energinivå vid responstillfället. Läraren anser också att det hade varit enklare om hen haft tid att komplettera kommentarerna med muntlig respons, men att det inte finns tidsutrymme åt det.

Läraren reagerar positivt på att dennes kommentarer fördelas relativt jämnt över de olika textnivåerna. Dock framhåller lärare D också att det är de *globala textnivåerna* som hen tycker är viktigast. Läraren tror att antalet kommentarer som handlar om *globala textnivåer* kanske tenderar att bli färre än kommentarer på *lokala nivåer*, men att kommentarer på *globala textnivåer* kanske är de viktigaste och väger tyngst.

Vidare menar Lärare D att hen kommenterar starka och svaga elevtexter på olika sätt. Läraren uppger exempelvis att hen är mer försiktig när det kommer till starkare elevtexter genom att hen då ställer mer frågor och skapar ett diskussionsmaterial för att de ska reflektera över sitt skrivande. Läraren försöker då rannsaka sina kommentarer för att se till att de inte är onödiga eller endast utgår från personliga preferenser kopplat till skrivande. Till svagare elevtexter uppger läraren att hen däremot är mer styrande i sin respons. Läraren säger: ”När det är tydliga fel blir det mycket mer direkt och rakt”. Vi tolkar det som att läraren menar att hen

kan ge mer *explicita kommentarer* till svaga elevtexter eftersom dessa har en tendens att innehålla fler tydliga felaktigheter.

Lärare D känner igen att hen har en tendens att kommentera genom *eliciteringskommentarer*. Läraren menar att eleverna behöver komma fram till hur de ska bearbeta sina texter själva, samtidigt som läraren bistår med gemensam undervisning om vanliga fel mer explicit i klassrummet. Läraren hade flera lektioner med fokus på texttypen PM och därför kan hen kommentera genom *eliciteringskommentarer*, förklarar läraren. Lärare D menar också att den höga andelen *eliciteringskommentarer* beror på att eleverna går kursen Svenska 3 och att det antagligen hade sett annorlunda ut i Svenska 1. Läraren säger: ”Jag tror att det är tack vare att de är teor. Och de ska börja kunna själva hitta formuleringar”. Läraren uppger att hen hade kunnat vara mer explicit i sina kommentarer samtidigt som hen menar att teorierna borde ha kommit längre än så. Även om läraren alltså litar på att eleverna förstår understrykningarna, gör hen också anpassningar efter olika elever. Detta sker genom muntlig respons till enskilda elever. Läraren menar att eleverna kanske inte alltid förstår kommentarerna de får och uttrycker att hen hade kunnat göra tydligare kommentarer men att det inte är praktiskt genomförbart som arbetssituationen ser ut idag. Läraren uppmuntrar alla elever att ställa frågor om de inte förstår. Läraren uppskattar att cirka en fjärdedel ställer frågor, samtidigt som många elever gör samma fel återkommande vilket får läraren att tveka på om alla elever läser responsen de får.

I lärare D:s texter finns ingen kommentar med funktionen *feed up*. Som svar på om man bör inkludera målrelaterade frågor i responsen, svarar läraren att hen inte har reflekterat över det tidigare, vilket är en möjlig förklaring till att denna responsfunktion inte används. Som svar på frågan hur hen arbetar med att kommunicera lärandemålen svarar läraren att hen pratar mycket om texttypen och visar goda exempel, samtidigt som hen försöker undvika betygskriterier och matriser eftersom eleverna då inte tar till sig innehållet. Lärarens kommentarer har oftast funktionen *feed back*. Läraren menar att *feed forward* också är viktigt och spekulerar om att den framåtriktade funktionen som *feed forward* har kanske ges mer muntligt i klassrummet. Läraren framhåller dock att hen kanske hade velat vara mer framåtsyftande i sina kommentarer men menar också att de sammanfattande kommentarerna på slutet är menade att vara framåtsyftande.

De flesta av lärarens kommentarer befinner sig på *uppgiftsnivån*, och om det reflekterar läraren över att hen kanske ger respons på *process-* och *självregleringsnivån* mer muntligt. Läraren menar att *självregleringsnivån* verkar väldigt viktig, men att hen är rädd att det kan skapa en frustration hos eleverna som vill ha tydliga svar och få veta vad de ska tänka på nästa gång. Att läraren kommenterar mycket på *uppgiftsnivån* tänker hen också kan bero på texttypen. Läraren menar att PM är en relativt tråkig texttyp med tydliga ramar där syftet är att lära sig ett formellt språk. Detta, menar läraren, leder till att responsen också blir instrumentell och inriktad på uppgiften.

Läraren känner igen att de *sammanfattande kommentarerna* till relativt stor del består av *beröm*. Läraren tycker att det är viktigt med *beröm* men betonar samtidigt att det är viktigt att berömmet också tillhandahåller information om *vad* som är bra. Angående att läraren även kommenterar mycket genom *stängda förslag* i de *sammanfattande kommentarerna* uttrycker hen att *öppna förslag* ställer högre krav på eleverna. Läraren menar att det kan vara positivt, men att det kanske passar bättre för elever som kommit lite längre i sin skrivutveckling. Läraren menar även att mängden *stängda förslag* är en produkt av de strama genrenormerna inom texttypen PM.

Läraren har ett större fokus på *globala nivåer* i de *sammanfattande kommentarerna*, vilket hen känner igen sig i. Läraren menar att den *sammanfattande kommentaren*, även om den tenderar att vara mer abstrakt, kanske är den viktigaste. Däremot säger också läraren, som svar på vad som är hens huvudsyfte med att ge respons, att det är viktigt att göra responsen så tydlig som möjligt och göra det enkelt för eleverna att ta till sig den. Läraren uttrycker också att det svåraste med skriftlig respons är just att utforma kommentarer som eleverna förstår och tar till sig. Läraren uppger även att hen ofta byter system för responsgivande eftersom hen upplever att hen aldrig riktigt når dit hen vill.

### **5.2.5 Sammanfattande analys av resultaten**

Under avsnitt 5.1.5 konstaterades det att tre av fyra lärare främst ger kommentarer på *lokala textnivåer*. Løkensgard Hoel (2001) pekar på att det finns en risk för *nedglidning* då responsgivaren fokuserar på *globala* och *lokala nivåer* samtidigt. Som tidigare påpekats innebär nedglidning att de *globala nivåerna* glider ur fokus, och att responsen istället endast fokuserar på mindre detaljer. En för tidig nedglidning i texttriangeln kan enligt Løkensgard

Hoel (2001) få negativ effekt på texten, eftersom det kan leda till att överblicken relaterad till *globala nivåer* kan gå förlorad. I relation till det här kan det konstateras att det i intervjuerna framkommer att samtliga av de tre lärarna (A, B och C) som har övervägande del kommentarer på *lokala nivåer* gör det medvetet.

Även Blomström och Wennerberg (2018) framhåller att lärare inte bör ge respons riktad mot *lokala nivåer* för tidigt under skrivprocessen för att undvika nedglidning. Samtliga lärare framhåller tidsbrist, hög arbetsbelastning och skolans förändrade förutsättningar som en anledning till varför de jobbar som de gör. Trots att ingen av frågorna direkt berörde ämnet lyfter alla fyra lärare fram konsekvenserna av utvecklingen av artificiell intelligens. Med förändrade tekniska förutsättningar och ökad arbetsbelastning framkommer det i intervjuerna att det verkar vara problematiskt för flera av lärarna att finna strategier för att hinna bearbeta en text flera gånger. Förutsatt att texterna endast hinner bearbetas en gång kanske det inte är möjligt att reservera *globala* och *lokala textnivåer* för olika delar av skrivprocessen. Även om resultatet av analysen pekar på tendenser till *nedglidning* är lärarna medvetna om de beslut de tar, och menar att kommentarer på *lokal nivå* är minst lika viktiga som de på *global nivå*.

Baserat på lärarnas svar i intervjuerna verkar det vara komplext att svara på frågan om vilken nivå i texttriangeln som är viktigast att kommentera. Hur lärarna *vill* kommentera stämmer inte heller alltid överens med hur det faktiskt ser ut. Det finns dock en övergripande uppfattning om att *globala nivåer* är av stor vikt, även om flera av lärarna menar att texttriangelns nivåer kan vara svåra att separera från varandra. I tidigare forskning framhålls också *globala textnivåer* som viktiga att kommentera. I exempelvis Norberg Brorsson (2007) poängteras vikten av att ge kommentarer på textinnehållet i en lärarintervju. Även eleverna i Andersen Bueies (2016) studie framhåller *globala nivåer* som viktiga, och de menar att kommentarer på *globala nivåer* är mer användbara än de på *lokala*. För att nyansera fördelningen mellan *lokala* och *globala nivåer* är det intressant att lyfta fram det som lärare D beskriver om att antalet kommentarer är beroende av var textens styrkor och svagheter ligger. Om en text brister i exempelvis *disposition och struktur* kommer det att generera färre kommentarer än om textens svaghet ligger i *formuleringarna*, menar lärare D. Kanske kan detta förhållande mellan texttriangelns nivåer påverka den fördelning mellan *globala* och *lokala nivåer* vi har sett i analysen.



I lärarnas skriftliga kommentarer blev det tydligt att den funktion som Hattie och Timperley (2007) kallar för *feed up* inte finns representerad i materialet, bortsett från en kommentar hos lärare B. När lärarna får frågan hur de arbetar med att kommunicera lärandemål i klassrummet framkommer att både lärare A, B och D verkar se det som något tråkigt, långgrandigt eller stressande för eleverna, och ingen av lärarna verkar se någon direkt eller uppenbar poäng med att ta in målrelaterade frågor i responsen. Lärare C sticker dock ut och kan se en poäng i att inkludera mer målrelaterade frågor i responsen. Hattie och Timperley (2007) menar att mål kan se väldigt olika ut men att det är viktigt att de är tydliga och välformulerade för att eleverna ska se behovet av att ta sig närmare dem. Lärarna arbetar med att göra målen tydliga på olika sätt, men alla verkar inte vara övertygade om att det bästa sättet att göra det är i den skriftliga responsen. I studien av Lipsch-Wijnen och Dirx (2022) är däremot den expertgrupp som deltar i intervjun överens om att *feed up* har en plats och bör tillhandahållas i kombination med resterande funktioner.

Vidare vad gäller responsens funktion menar samma expertgrupp att *feed forward* är den funktion som är viktigast för studenternas utveckling (Lipsch-Wijnen & Dirx, 2022), vilket även lyfts fram av Hattie och Timperley (2007) som menar att det är denna funktion som har störst påverkan på lärandet. Lärare B är den lärare som har störst andel kommentarer med denna funktion, och läraren menar att det är viktigt att hjälpa till och peka eleverna i rätt riktning. Lärare A använder en kombination av *feed forward* och *feed back*, men tycker att *feed forward* är något viktigare. Lärare C berättar att hen gärna vill ge *feed forward*-kommentarer, men upplever att eleverna helst vill ha *feed back* och att eleverna alltså främst bryr sig om resultatet på den specifika uppgiften. Detta kan kopplas till det resonemang lärare D för om varför hen inte låter eleverna arbeta om sina texter, att de ska få en känsla av att vara färdiga. Lärare D kommenterar mycket med just funktionen *feed back*, vilket skulle kunna vara en konsekvens av att eleverna inte kommer få bearbeta texterna. Responsen blir mer en form av bedömning än underlag för vidare arbete med just denna text.

I relation till de olika responsnivåerna kan det konstateras att *uppgiftsnivån* är den nivå som förekommer mest. Lärarna uppger lite olika anledningar till att de tror att det ser ut så. Hattie och Timperley (2007) menar att denna nivå kan vara effektiv förutsatt att den leder till att eleven utvecklar strategier för textbearbetning, men det är sällsynt. Ett av problemen med *uppgiftsnivån* är att den inte är generaliserbar till andra uppgifter. Som tidigare konstaterat

arbetar flera av lärarna med flera textutkast i begränsad utsträckning, vilket kan förklara den höga andelen kommentarer på *uppgiftsnivå*. Eftersom vi inte har tittat på resultatet av responsen är det dock inte möjligt att dra någon slutsats om vilket utfall respons på *uppgiftsnivån* fått.

I analysen av lärarnas skriftliga kommentarer framkommer att lärare A, C och D främst kommenterar genom *elicitering* och att lärare B främst kommenterar genom *explicita kommentarer*. Alla lärare som kommenterar genom främst *elicitering* beskriver på ett eller annat sätt att det är en strategi för att stärka eleverna och få dem att tänka själva. Resultatet kan jämföras med Hellmarks (2024) studie som visar att tre av lärarna som deltagit i hennes studie i stor utsträckning ger vad hon kallar *indirekta kommentarer* och motiverar det med att eleverna då tvingas tänka och reflektera i större utsträckning. Den fjärde läraren i Hellmarks studie gav dock fler *direkta kommentarer* eftersom läraren bedömde att eleverna var i behov av sådant stöd, vilket kan jämföras med Lärare B som är den lärare med högre andel *explicita kommentarer*. Lärare B förklarar att en anledning till att hen ger *explicita kommentarer* är att hen upplever att elever kan ha svårt att förstå vissa typer av eliciteringskommentarer, och läraren har därför frångått formuleringar likt ”du behöver jobba med språket” till förmån för mer explicita kommentarer.

Att eleverna kan ha svårt att förstå viss respons lyfts också fram av lärare C, som menar att det finns en risk att eleverna inte förstår vad som är fel när de får *eliciteringskommentarer*. Norberg Brorsson (2007) beskriver problemet med vad hon kallar *vaga* lärarkommentarer. Även om eleverna inledningsvis säger sig förstå kommentarerna kan Norberg Brorsson efter närmare undersökning konstatera att de inte verkar göra det. Det är något svårt att dra en rak parallell mellan vad Norberg Brorsson kallar för *vaga* kommentarer och *eliciteringskommentarer* eftersom *eliciteringskommentarer* kan formuleras mer eller mindre tydligt. Dessutom utförs Norberg Brorssons (2007) studie på högstadiet, till skillnad från föreliggande examensarbete som fokuserar på gymnasiet. Det är dock anmärkningsvärt att vi har funnit så pass mycket *eliciteringskommentarer* som vi gjort samtidigt som alla lärare beskriver någon form av eventuell problematik i elevernas förståelse av den typen av kommentarer.

Något annat som är intressant att belysa i relation till *explicita kommentarer* och *eliciteringskommentarer* är det resonemang om *indirekta* respektive *direkta kommentarer* som studenterna i Hellmarks studie (2024) för. Studenterna, som deltar i svenska som andraspråksundervisning, menar att direkt och indirekt återkoppling kanske passar olika bra beroende på behärskningsnivån av svenska språket. Vi har i vår undersökning bara inkluderat texter skrivna av elever på gymnasiet som läser kurserna Svenska 2 eller Svenska 3 och som därför antagligen har en hög behärskningsnivå av svenska och är L1-talare. Eventuellt kan vi, liksom studenterna som intervjuats av Hellmark, dra slutsatser om att mängden *direkt* och *indirekt* återkoppling, eller *explicita kommentarer* och *eliciteringskommentarer*, korrelerar med behärskningsnivån av språket som undervisas. Det skulle därför inte vara förvånande att *eliciteringskommentarer* dominerar i materialet. Å andra sidan kan andelen *explicita*- och *eliciteringskommentarer* eventuellt knytas till många fler faktorer såsom texttyp eller lärarens didaktiska övertygelser vilka framkommer i intervjuerna.

I lärarnas *sammanfattande kommentarer* är ett av de främsta resultaten att dessa, bortsett från lärare B:s kommentarer, innehåller mycket *beröm*. Lärarna tycker att *beröm* är viktigt, och att det kan ha en motivationshöjande effekt. Även i Hellmarks (2024) studie kan det konstateras att *beröm* är frekvent förekommande i den *textexterna* återkopplingen. Ett resultat som dock skiljer sig åt är att lärarna i Hellmarks studie menar att de inte ger *beröm* i särskilt stor utsträckning, till skillnad från föreliggande studie där lärarna gör medvetna val kring *beröm*. Både Hellmark (2024) och Andersen Bueie (2016) framhåller ett student- eller elevperspektiv som visar att *beröm* uppskattas av studenter och elever, vilket även Hattie och Timperley (2007) poängterar.

Ett övergripande resultat från intervjustudien som kompletterar analysen av kommentarerna är att både vilken typ av kommentarer lärare ger och hur de formuleras är beroende av vem eleven är. Faktorer som stress hos elever, läs- och skrivsvårigheter, gymnasietts olika årskurser och skillnader mellan hög- och lågpresterande elever lyfts fram i olika utsträckning hos lärarna. Elevanpassningen kan också kopplas till motivation, och att anpassa kommentarerna efter eleverna verkar för lärarna vara ett sätt att öka motivationen. Till exempel jämför lärare C responsens motiverande funktion med att utöva idrott och hur det är viktigt att fördela responsen mellan uppmuntrande, utmanande och bekräftande kommentarer.

I analysen av lärarkommentarerna framkommer att antalet kommentarer per text varierar mycket både mellan lärarna och i hur många kommentarer lärarna ger till olika texter (se tabell 2), vilket stämmer överens med resultaten i Hellmark (2024). I relation till responsens omfattning beskriver universitetslärarna i Hellmarks studie utmaningen i att finna en bra balans mellan en för omfattande respons som riskerar att få eleverna att känna sig nedtryckta och en för fåordig respons som får eleverna att överskatta sin egen förmåga (Hellmark, 2024). Detta dilemma dyker även upp under våra intervjuer. Samtliga lärare berör på ett eller annat sätt svårigheten i att ge balanserad respons i fråga om textnivå, positiv eller negativ respons och antal kommentarer i relation till att eleverna både ska känna sig stimulerade och inte känna sig nedslagna. Ett tydligt exempel är lärare B som i relation till starka och svaga elevtexter resonerar om att man måste gå varligt fram i vissa situationer, samtidigt som det är viktigt att eleverna blir medvetna om de fel de gör för att de inte ska upprepas.

Grönlund (2023) menar att det är viktigt att läraren inte är alltför styrande i responsen, utan att man snarare bör ge eleven en riktning i det fortsatta arbetet. Lärarnas svar i intervjuerna visar dock på olika uppfattningar om hur mycket man bör styra eleverna genom de skriftliga kommentarerna. Lärare B beskriver, i relation till att hen kommenterar mycket med *stängda förslag*, att man ibland behöver leda eleverna i rätt riktning, i synnerhet om det handlar om att elever ska nå upp till ett godkänt betyg. Lärare B beskriver detta med en hundkoppel-metafor. Om eleven drar åt fel håll behöver läraren visa vilken väg som är rätt. Dock betonar lärare B, såväl som andra lärare i studien, att det är beroende av eleven och dennes förutsättningar. Lärare C lyfter å andra sidan fram perspektivet att för mycket *stängda förslag* på *globala textnivåer* riskerar att påverka bedömningsituationer i alltför hög grad.

Det framkommer flera andra utmaningar med responsarbete under intervjuerna. De främsta utmaningarna som lyfts fram är tidsbrist, hög arbetsbelastning och konsekvenserna av ökad användning av artificiell intelligens. Det framkommer dock också flera andra utmaningar, som till exempel lärare D som har svårt att hitta ett system som fungerar utifrån förutsättningarna. Lärare A tycker att det är svårt att komma runt elevernas ofta *summativa* fokus, och kopplar utmaningarna till elevernas stress. Lärare B anser att det är svårt att finna rätt balans mellan negativ och positiv respons. Lärare C menar att det är svårt att formulera kommentarer på *innehållsnivå* så att eleverna förstår. Flera av lärarna upplever bristande motivation i relation till bearbetning, och till exempel lärare C berättar om hur hen lagt ner

cirka 30 minuter på responsarbete och att eleverna ägnade cirka fem minuter åt att bearbeta. Lärare D ifrågasätter huruvida eleverna faktiskt läser den respons de får när samma fel återkommer gång på gång. Att det är utmanande med respons framkommer även i Norberg Brorssons (2007) studie där både lärar- och elevintervjuerna vittnar om att det är svårt att ge respons. En av lärarna i studien beskriver, liksom lärare C och D, även att eleverna inte alltid tar responsen seriöst.

## 6 Diskussion

I detta avsnitt förs en fördjupad diskussion av resultatet utifrån de sammanfattande analyserna och den koppling till tidigare forskning som redogjorts för i avsnitt 5.1.5 och 5.2.5 ovan. I avsnittet lyfter vi även fram examensarbetets slutsatser, och förslag till vidare forskning presenteras sist i ett eget underavsnitt.

### 6.1 Responsstilar

Ett av de främsta resultaten från vår analys är de mönster som framträder för hur de olika lärarna kommenterar texter. Även om det finns en del likheter mellan lärarna, exempelvis att de kommenterar mer på lokala nivåer i *kommentarerna i texten* i jämförelse med i de *sammanfattande kommentarerna*, ser vi också tydliga skillnader mellan lärarna. Vi anser i likhet med Bergman Claeson (2003), Kolu och Pettersson (2020) och Hellmark (2024) att det är befogat att tala om att lärarna har olika *responsstilar*. Precis som Bergman Claeson (2003) kan vi, utifrån vad som framkommit i intervjuerna, se att lärarnas olika responsstilar verkar höra samman med både personliga preferenser, mål, intressen och arbetsmetoder. Man kan också föreställa sig att vad som kommenteras på och hur responsen formuleras går att knyta till att lärarna har arbetat med delvis olika texttyper, vilket även detta är något som lyfts fram av Kolu och Pettersson (2020). Vi har utgått från de teoretiska analysverktyg som har använts i analysen och valt att sammanfatta och presentera lärarnas responsstilar i tabell 10 nedan:

Tabell 10: Översikt av lärarnas responsstilar

	Textnivå (KiT)*	Textnivå (SK)*	Funktion	Nivå	Form (KiT)*	Form (SK)*
<b>A</b>	Lokal	Lokal	Feed back/ Feed forward	Uppgiftsnivå/ Processnivå	Elicitering	Förslag (öppna och stängda)/ Beröm
<b>B</b>	Lokal	Global	Feed forward	Uppgiftsnivå	Explicit	Stängda förslag/ Information
<b>C</b>	Lokal	Global	Feed back/ Feed forward	Uppgiftsnivå/ Självregleringsnivå	Elicitering	Förslag (öppna och stängda)/ Beröm
<b>D</b>	Global	Global	Feed back	Uppgiftsnivå	Elicitering	Beröm/ Stängda förslag

\*KiT= Kommentarer i texten \*SK= Sammanfattande kommentarer

Vi kan konstatera att responsgivande och responspraktiker kan se väldigt olika ut mellan lärare, och syftet med uppsatsen är inte att slå fast vad som är rätt utan endast att illustrera hur de olika lärarnas responspraktiker ser ut. Responsstilarna gavs ytterligare förklaringar i studiens intervjudel, och vi kan se att responsstil ofta är nära kopplat till lärarnas didaktiska övertygelser och erfarenheter. Vi kan se både för- och nackdelar med olika sätt att kommentera, men framförallt tar vi med oss behovet av att anpassa responsen till olika typer av elever, situationer och texttyper. Vi menar att alla verksamma och framtida lärare kan dra nytta av att undersöka sin egen eller kollegors respons för att kunna utvecklas i arbetet och bli en bättre responsgivare och lärare. Först då kan man skapa de formativa responsituationer som Hirsh och Lindberg (2015) beskriver och som förespråkas av Skolverket (2022).

## 6.2 Den skriftliga responsens framtid i gymnasieskolan

Lärares intentioner med respons och deras vilja att främja lärande verkar stå i kontrast till de resursmässiga förutsättningar som finns i den svenska gymnasieskolan. Vi kan alltså likt Norberg Brorsson (2007) konstatera att det är svårt att ge respons. Vi har med en kritisk blick under arbetets gång reflekterat över den yrkesvärld som vi kommer ut i och de utmaningar som vi kommer att ställas inför som nyexaminerade ämneslärare i svenska. Utmaningar som på olika sätt lyfts fram av alla lärarna i intervjustudien är att hantera sådant som tidsbrist och betygsstress samtidigt som de strävar efter att skapa en stimulerande och framåtsyftande

respons som ska främja lärandet hos varje enskild elev. Liknande utmaningar diskuteras i Bergman Claeson (2003). Att förutsättningarna ser ut som de gör i skolan idag verkar utifrån våra resultat ha en stor påverkan på lärarnas möjligheter att arbeta formativt och ge adekvat respons till elevernas texter. Det finns en önskan bland lärarna i vår studie att formulera träffsäker och utvecklande respons på olika textnivåer och arbeta med textbearbetning på olika sätt för att främja elevernas skrivutveckling och driva dem att utvecklas så långt som möjligt. Samtidigt behöver lärarna hålla både elevernas och sina egna stressnivåer och arbetsbelastningen på en rimlig nivå. Frågan som då uppstår är om det är möjligt att uppnå båda dessa mål samtidigt. Vi menar att eleverna riskerar att inte lära i sin proximala utvecklingszon och därmed inte nå sin fulla potential om de inte får tillräckligt med stöd i responsen från lärarna. Trots lärarnas goda avsikter kan det vara svårt att uppfylla varje elevs behov inom ramen för en överfull läroplan och en pressad arbetsmiljö.

Utan att de har blivit tillfrågade beskriver samtliga lärare framväxten av artificiell intelligens som en viktig påverkansfaktor i responsarbete. Det är förstås inte endast inom responsarbete i gymnasieskolans svenskämne som AI-tekniken påverkar lärares förutsättningar, utan dess utveckling har redan medfört, och kommer fortsätta att medföra, både utmaningar och möjligheter. En av dessa utmaningar är fusk, och som vi har sett i studien verkar många skolor idag låta sina elever skriva uppgifter i låsta ordbehandlingsprogram för att undvika användning av AI-tjänster bland eleverna. Det här medför ett betydligt mer begränsat handlingsutrymme för lärarna. Det blir exempelvis tydligt hos en av lärarna i föreliggande studie som har behövt förändra sitt arbetssätt och gå tillbaka till mer analoga lösningar. Efter att ha tagit del av lärarnas upplevelser i intervjuerna menar vi att det är motiverat att diskutera huruvida vi över huvud taget kommer att kunna arbeta formativt med flera textutkast i framtiden. Antagligen kommer den tekniska utvecklingen att alltmer påverka hur lärare kan arbeta med respons. Alternativet framåt kanske blir att, i likhet med lärare D:s arbetsgång, ge skriftliga kommentarer till elevtexter som är menade att fungera formativt inför framtida skrivuppgifter. Det är vidare viktigt att diskutera textbearbetning i relation till bedömning. Kommer vi att kunna bedöma texter som har bearbetats, eller kommer de istället enbart att fungera som övningsuppgifter? Vi menar att det är avgörande att vi reflekterar över dessa frågor och utforskar vägar framåt för att säkerställa en effektiv och ändamålsenlig undervisning, samtidigt som den formativa bedömningen inte får hamna i skymundan av den summativa.

Begreppen *explicit kommentar* och *eliciteringskommentar* har i examensarbetet hämtats från Shao (2015) och är sprungna ur en andraspråkskontext. Som en del av motiveringen till valet av analysbegrepp har vi tidigare konstaterat att det skulle vara fördelaktigt om det visade sig att begreppen är användbara även inom en L1-kontext på grund av den stora andelen språkligt heterogena klassrum som Bandh et al (2023) pekar på. Vi kan efter analysen konstatera att begreppen är användbara för att beskriva lärares skriftliga kommentarer även inom en förstaspråkskontext. Med våra tillägg av begreppen *semi-eliciteringskommentar* och *hyperexplicit kommentar* gav analysverktyget en tydlig helhetsbild av lärarnas sätt att formulera skriftliga kommentarer till elevtexter.

Även om det överensstämmer med resultaten i Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) ser vi ytterligare ett resultat som vi menar är anmärkningsvärt, nämligen avsaknaden av den responsfunktion som Hattie och Timperley (2007) benämner *feed up*. Vi kan utifrån intervjuavaren konstatera att det verkar vara en responsfunktion som lärarna inte reflekterar över i någon större utsträckning, trots att både Hattie och Timperley (2007) och intervjuade experter i Lipsch-Wijnen och Dirkx (2022) framhåller denna funktion som viktig. Mål kan se olika ut, men Hattie och Timperley menar att det är viktigt att målen är tydliga och inte för vaga. När målrelaterade aspekter inte är tydliga i responsen finns en risk att eleven istället försöker överbrygga klyftan mellan sin nuvarande förståelse och målen på egen hand. I förlängningen kan det resultera i att eleven överskattar sin egen förmåga eller minskar sin ansträngning för att nå målen, menar Hattie och Timperley (2007). Det förhållande mellan *feed up* och vikten av konkreta målformuleringar som Hattie och Timperley beskriver kan sättas i relation till de lärandemål som finns i gymnasieskolans läroplan. Det skulle kunna påstås att målen i svenska gymnasieskolan är abstrakt formulerade, vilket förstås medför både för- och nackdelar, och syftet är inte i någon mening att kritisera läroplanen utan snarare finna en förklaring till avsaknaden av *feed up*. Det är kanske inte oväntat att flera av lärarna i vår studie upplever det som svårt, eller onödigt, att konkretisera de abstrakta målformuleringarna i sin skriftliga respons. Även eleverna verkar tycka att målen är abstrakt formulerade. Elevernas fokus är här och nu, samtidigt som målen är betydligt mer långsiktiga. Detta framgår exempelvis i lärare A:s beskrivning av att eleverna inte är intresserade av Skolverkets formuleringar om den goda samhällsmedborgaren. Eleverna vill helt enkelt bara förbättra sina texter och få ett godkänt betyg. Frågan är huruvida det är rimligt att förvänta sig



att respons med funktionen *feed up* fungerar eller fyller någon funktion i den svenska gymnasieskolan.

För att blicka framåt ser vi med hoppfullhet på de förändringar som den svenska gymnasieskolan ställs inför i och med införandet av Gy25 och de nya ämnesbetygen. Skolverket (2024a) beskriver syftet med förändringen i termer av att elever ska få möjlighet att lära under en längre tid, samtidigt som lärare ska ges bättre förutsättningar att bedriva en holistisk och långsiktig undervisning. Kanske kan dessa nya förutsättningar innebära större plats åt den del av det formativa arbetet som utgörs av skriftlig respons inom svenskämnet. Förhoppningsvis kan framtidens svensklärare få ännu bättre möjligheter att handla i linje med sina intentioner och didaktiska övertygelser.

### **6.3 Vidare forskning**

I vidare forskning vore det intressant att vidga syftet till att innefatta elevers bearbetning och förståelse av de kommentarer lärarna ger. I en del av den tidigare forskning som lyfts fram i vårt examensarbete behandlas ett elev- och studentperspektiv på respons, vilket har väckt vårt intresse för att ta del av en undersökning som utforskar detta perspektiv ytterligare. Frågor som vad eleverna faktiskt bearbetar i texterna och hur det hänger ihop med den typ av respons de får av lärarna hade kunnat stå i centrum.

Många av lärarna i vår studie framhåller muntlig respons som en mycket viktig del av sin responspraktik, och en liknande undersökning med fokus på muntlig respons hade också varit mycket intressant. Även i en sådan studie hade metoden *stimulated recall* kunnat vara mycket användbar, och istället för muntlig redogörelse av analysresultatet hade man kunnat använda ljudinspelningar för att få lärarna att reflektera över sin muntliga respons till elever.

## Litteraturförteckning

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research* 2(1): s. 28.  
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>.
- Bandh, E., Collberg, P. & Lundin, K. (2023). L1-orienterad grammatikundervisning i L2-kontext: En kvalitativ studie. *Acta Didactica Norden* 17(4): s. 25.  
<https://doi.org/10.5617/adno.9733>
- Bergman Claeson, G. (2003). *Tre lärare - tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala universitet.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-87923> (Hämtad 2024-02-15).
- Blomström, V. & Wennerberg, J. (2018). *Responsstrategier och verktyg*. I: Skolverket. (red.). *Utvecklande skrivundervisning*. Skolverket, s. 12.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-159536> (Hämtad 2024-02-22).
- Calderhead, J., Denicolo, P. & Day, C. (2014). *Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development*. Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Grönlund, A. (2023). Formativ återkoppling: utveckla undervisningen och stötta elevernas kunskapsutveckling. I: Skolverket. (red.). *Att planera, bedöma och ge återkoppling*. Skolverket, s. 22–33.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-176958> (Hämtad 2024-02-26).
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1): s. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hellmark, K. (2024). *Återkoppling, engagemang, bearbetning: Återkopplingspraktiker i undervisning om akademiskt skrivande för studenter med svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-224265>
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-08-10-formativ-bedomning-pa>

[-2000-talet.-delrapport.html](#) (Hämtad 2024-03-05).

- Kolu, J. & Pettersson, T. (2020). Detta kan med fördel utvecklas något - Om lärarrespons på studenttexter i akademiskt skrivande. I Haapamäki, S., Forsman, L. & Huldén, L. (red.). *Svenskans beskrivning 37: Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten*. Åbo Akademi, s. 137–149.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl. Studentlitteratur.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal* 63(1): s. 13–22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Lidén, G. (2023). *Att använda mixade metoder: en introduktion*. Studentlitteratur.
- Lipsch-Wijnen, I. & Dirx, K. (2022) A case study of the use of the Hattie and Timperley feedback model on written feedback in thesis examination in higher education. *Cogent Education* 9: 2082089. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082089>
- Lundin, K. (2018). *Att utbildas till svensklärare i teori och praktik*. Lunds universitet.
- Lökensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Mandouit, L & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction* 84: 101718. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>.
- Mao, S. & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (Mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing* 45(1): s. 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.05.004>
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Doktorsavhandling, Örebro universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-946>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys – Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. 2. uppl. Liber.
- Shao, X. (2015). On Written Corrective Feedback in L2 Writing. *English Language Teaching* 8(3): s. 155–168. doi:10.5539/elt.v8n3p155
- Skolverket. (2015). *Bedömning för lärande – Kunskapsbedömning inom gymnasiesärskolans*

*individuella program.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65ba70/1553966315084/pdf3524.pdf> (Hämtad 2024-05-15).

Skolverket. (2022). *Betyg och provning – kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och provning.*

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2022/betyg-och-provning--kommentarer-till-skolverkets-allmanna-rad-om-betyg-och-provning> (Hämtad 2024-02-05).

Skolverket. (2024a). *Aktuell information om Gy25.*

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/forandringar-inom-skolomradet/gy25---amnesbetyg-pa-gymnasial-niva/aktuell-information-om-gy25> (Hämtad 2024-05-10).

Skolverket. (2024b). *Så fungerar ämnesbetyg.*

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/forandringar-inom-skolomradet/gy25---amnesbetyg-pa-gymnasial-niva/sa-fungerar-amnesbetyg#h-Overgripandebetygskriterier> (Hämtad 2024-05-10).

## Bilagor

### Exempel på intervjuguide:

#### *Samtycke:*

Innan vi inleder med intervjufrågorna kommer jag att informera om några forskningsetiska principer och syftet med både studien och intervjun.

Syftet med studien är att ”undersöka hur arbetet med skriftlig lärarrespons ser ut i praktiken i fyra klasser inom ämnet svenska”. För att uppnå syftet har material i form av elevtexter med tillhörande skriftliga lärarkommentarer samlats in och analyserats. Syftet med intervjun är att fördjupa resultatet av analysen. Det finns inga svar som är rätt eller fel utan vi är bara nyfikna på att få ta del av dina tankar.

Du kan välja att avbryta din medverkan när som helst under intervjun och ta tillbaka ditt samtycke. De enda personerna som eventuellt kommer lyssna på inspelningen är jag, \*Ebba/Alva\*, vår handledare Katarina Lundin och vår examinator Sanna Skärlund.

Din medverkan kommer att förbli anonym under såväl bearbetning av materialet som i den slutliga uppsatsen. Det kommer inte att gå att identifiera dig, dina elever eller din arbetsplats. Materialet i form av både de texter du skickat till oss och intervjun kommer inte att användas till något annat ändamål än till just denna specifika studie.

Samtycker du till att delta i intervjun, och samtycker du till att jag spelar in den?

- Har du några frågor innan vi sätter igång?

#### *Inledande frågor:*

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka ämnen har du?
3. Hur länge har du arbetat på skolan du arbetar på nu?
4. Hur länge har du undervisat i elevgruppen vars texter du har kommenterat och skickat till oss?

#### *Huvuddel:*

5. Hur arbetar du med textbearbetning efter att du kommenterat elevernas texter? Låter du eleverna arbeta om sina texter efter att du gett kommentarer?
  - Om ja –
    - Varför? Vill du utveckla?
    - Är det frivilligt?
    - Avsätter du lektionstid för eleverna att bearbeta? – Om nej: varför inte?
    - Tittar du på den omarbetade versionen? – Om nej: varför inte?

- Om nej –
    - Varför inte? Vill du utveckla?
6. Vad tycker du är viktigast att kommentera i en elevtext?
    - Vad beror det på?
  7. I materialet du har skickat till oss finns 518 kommentarer i texten fördelade på 17 texter. Det finns viss spridning i hur många kommentarer du ger till de olika texterna. Hur resonerar du kring mängden kommentarer du ger till en text?
  8. Tycker du dig kommentera starka och svaga elevtexter på olika sätt?
    - Vill du utveckla och beskriva hur du tänker?
      - \*Om utveckling behövs: På vilket sätt skiljer det sig? Mängden kommentarer? Typ av kommentarer?
  9. I materialet kan vi se att vissa kommentarer förekommer flera gånger. Exempel på sådana kommentarer kan vara när du kommenterar ”Du har först och främst läst verken” om samma sorts problem. Vad gör du när ett problem så som detta återkommer flera gånger i flera av elevernas texter?
    - Arbetar du med det i klassrummet?
      - Om ja: Hur i så fall?
      - Om nej: Varför?

### *Explicit/ elicitering*

När vi har analyserat lärares skriftliga kommentarer har vi bland annat tittat på hur direkta eller indirekta kommentarerna kan sägas vara. För detta har vi använt en modell som delar in kommentarerna i *explicita* och *eliciteringskommentarer*. En explicit kommentar definieras i vår uppsats som en kommentar där läraren på ett direkt sätt kommenterar olika aspekter i texten. Exempelvis att man kommenterar problematiska eller felaktiga aspekter i elevtexterna följt av ett korrekt svar i form av exempelvis korrekt språkform eller ordval. En eliciteringskommentar definieras i vår uppsats som en kommentar där läraren på ett indirekt sätt kommenterar olika aspekter i texten. Sådana kommentarer innebär ofta att läraren markerar ett fel i texten, utan att tillhandahålla korrekt lösning till eleven. Istället ger läraren någon typ av ledtråd som kan leda eleven fram till en bättre lösning.

10. I vår analys kan vi se att dina kommentarer är ganska jämnt fördelade mellan elicitering och explicita kommentarer, men explicita kommentarer är något mer vanligt förekommande. Hur tänker du kring det?
  - Är det medvetet?
  - Varför?

11. I dina kommentarer har vi hittat ett fåtal kommentarer som vi bedömer vara *hyperexplicita*. Med detta menar vi kommentarer riktade mot innehåll eller en lite längre formulering där du bistår med en utskrivna lösning på hur eleven ska lösa problemet. Vid ett tillfälle har vi exempelvis lagt märke till att du formulerar om syftet i en elevtext och ger en färdig lösning.
- Har du några spontana tankar kring det?
  - Hur resonerar du när du väljer att kommentera på det sättet?

### *Texttriangeln*

I analysen har vi även tittat på *vad* som kommenteras på i elevernas texter. För detta ändamål har vi använt en modell som heter *texttriangeln*. Denna modell utgår från att skrivande, men även responsgivande, kan delas upp i olika nivåer som ordnas hierarkiskt från globala till lokala textnivåer. Till mer globala nivåer tillhör sådant som medvetenhet om skrivsituationen, syfte, mottagare och genre, samt om disposition och textstruktur. Till med lokala nivåer hör sådant som meningsbyggnad, ordval och interpunktion.

12. Vi har i vår analys sett att det förekommer en ganska stor spridning i dina kommentarer, och du kommenterar alltså på alla delar i texttriangeln. Det finns dock en övervikt mot kommentarer på lokal textnivå, det vill säga kommentarer som rör till exempel meningsbyggnad, ordval och stavning. Hur tänker du kring det?
- Är detta en medveten strategi?
13. Finns det någon del i texttriangeln som du tycker är mer viktig att kommentera än andra?
- \*Om vi behöver specificera: utgå från den uppgift du skickat in till oss.

### *Hattie & Timperley: Responsens funktion*

För att undersöka vilken typ av respons lärare ger och hur responsen är formulerad har vi även använt en modell av Hattie & Timperley (2008). De menar att respons bör besvara tre frågor: *Where am I going?* *How am I going?* och *Where to next?* Dessa motsvaras i sin tur av begreppen *feed up*, *feed back* och *feed forward* i responsmodellen.

Med *feed up* menar vi kommentarer som relaterar till lärandemålen. Denna responsfunktion är alltså riktad mot sådant som vad eleven förväntas göra och lära sig.

Med *feed back* menar vi kommentarer som ger information om olika aspekter i texterna i relation till exempelvis en förväntad standard eller information om framgångar och misslyckanden på specifika delar av uppgiften. Den säger något om texten här och nu.

Med *feed forward* menar vi kommentarer som på olika sätt kan föra eleven närmare målen. Denna funktion pekar alltså framåt..

14. När vi har tittat på ditt material har vi endast hittat en kommentar som har funktionen de kallar för ”feed up”. Hur skulle du säga att ni/du arbetar med och kommunicerar lärandemålen till eleverna i undervisningen?
- Tror du det finns en poäng att få in målrelaterade frågor i responsen?
15. I vår analys har vi kunnat se att ungefär 80 % av alla kommentarer du ger till eleverna syftar framåt och uppmuntrar till bearbetning av texten. Dessa kommentarer har alltså klassificerats som *feed forward*. Vi kan samtidigt se att många av dessa är explicita förslag eller ändringar, oftast på lägre textnivåer. Exempelvis kanske du ändrar ett ord eller rättar till ett fel i texten.
- Hur tänker du kring det?
  - Stämmer det med din egen bild av hur du ger respons?
  - Tycker du att *feed forward* verkar viktigare än till exempel *feed up* och *feed back*?

*Hattie & Timperley: Responsens nivå/riktning*

En annan aspekt av Hattie och Timperleys (2008) responsmodell är att respons kan lägga sig på olika nivåer: *uppgiftsnivån*, *processnivån*, *självregleringsnivån* eller *individnivån*.

Kommentarer på *uppgiftsnivån* handlar om hur väl en uppgift har utförts genom att läraren exempelvis pekar ut korrekta eller felaktiga svar eller ger andra kommentarer som kan knytas till den specifika uppgiften.

Kommentarer på *processnivån* handlar ofta om att läraren för fram alternativa lösningar eller ger tips som tydligt kan överföras till framtida uppgifter.

Kommentarer på *självregleringsnivån* handlar om att väcka tankar hos eleven eller att få eleven att reflektera kring olika aspekter av uppgiften eller lärandet, det vill säga reglera sitt eget lärande.

Kommentarer på *individnivån* relaterar till eleven som person och dennes personliga egenskaper eller kvaliteter. Ett exempel på detta är kommentarer av slaget ”bra jobbat!”, men här ingår också kommentarer som i grunden är beröm tillsammans med en förklaring av vad eleven gjort bra.

16. I vår analys har vi sett att den kategori som är vanligast förekommande bland dina kommentarer är uppgiftsnivå. Hur tänker du kring det?
- \*om utveckling behövs: för- och nackdelar? Utifrån vad vi har berättat om nivåerna nu, är det någon av de som du vill försöka använda dig mer av i framtiden, eller någon som du tycker verkar svår eller överflödiga att använda?



### *Sammanfattande kommentarer*

Vi har analyserat alla sammanfattande kommentarer utifrån en modell som avgör huruvida de utgörs av information, beröm, kritik eller förslag. Vidare har vi delat in kategorin förslag i öppna och stängda förslag vilket innebär att de antingen öppnar upp för att eleven själv får välja huruvida denne ska göra ändringen eller inte, medan de stängda ofta skrivs som en uppmaning och eleven upplevs ha mindre valmöjligheter.

17. I vår analys ser vi att dina sammanfattande kommentarer i väldigt stor utsträckning består av information och förslag. Beröm och kritik är inte så vanligt förekommande. Hur tänker du kring det?
- Är det en medveten strategi?
  - Hur resonerar du kring frågan om kritik och beröm? Ser du någon funktion med det?
18. De förslag du ger i de sammanfattande kommentarerna är nästan uteslutande stängda. Hur tänker du kring det?
19. Till skillnad från dina kommentarer i texten där en majoritet av kommentarerna ligger på mer lokala textnivåer så ligger en klar majoritet av de sammanfattande kommentarerna på globala textnivåer. Hur tänker du kring det?
- Är det medvetet?
20. Vilket är ditt huvudsyfte med att ge kommentarer av det slag du gör?
- Vill du utveckla och beskriva hur du tänker?

### *Avslutande frågor:*

21. Vill du tillägga några generella tankar om skriftlig respons? Det kan vara något som dykt upp under intervjun eller som du tänkt på sedan tidigare. Du får gärna tänka efter en stund och tala fritt.
22. Finns det något som du vill tillägga?

-- Slut --