

# Formativ feedback af skriftlighed

I læseplanerne for grundskolen er det fastlagt, at eleverne skal lære at skrive faglige tekster. Dermed aktualiseres behovet for viden om, hvordan der kan arbejdes med formativ feedback som et redskab i udviklingen af elevernes skrivefærdigheder i alle skolens fag.

I artiklen præsenteres først nogle studier, der har haft betydning for udvikling af den internationale responsforskning. I forlængelse heraf fremlægges indsigter i synet på rettelser af fejl i skriftlighed. Efterfølgende fremstilles en nyere forståelse af formativ feedback. En nyere forståelse af formativ dialogisk feedback indbefatter en dialogisk forståelse, gennem hvilken eleverne aktivt og over tid medinddrages. Dette omtales som responsiv pædagogik. Hensigten med responsiv pædagogik er, at eleverne kommer til at forstå og samarbejde om feedback. Artiklen afsluttes med tre vejledende anbefalinger til, hvordan læreren kan anvende responsiv pædagogik i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde.

**Nøgleord:** responsforskning, fejlretning, formativ feedback, responsiv pædagogik

## Indledning

Det er stort set ikke diskuteret i forskningen, hvorvidt bestemte feedbackprocedurer kan understøtte børn og unges skriftlighed (Bueie, 2014; 2015; 2016).

Tilbage i 2015 udkom et dansk forskningsprojekt (Christensen, 2015), der undersøgte, hvordan bestemte feedbackprocedurer kan understøtte elevernes skriftlighed. Christensens ph.d.-projekt (Christensen, 2015) konkluderer, at det er nødvendigt at udvide Hattie og Timperleys feedbackmodel fra 2007. Denne model synes ikke i stand til at opfange al den feedback, der understøtter elevernes faglige udvikling af skriftlighed. Hattie og Timperleys model må udvikles til at kunne støtte

elevernes faglige læring på et metaniveau – ifølge Christensen (2015, s. 308). Selvregulerings-niveauet skal indeholde både et fagligt og et psykologisk element, der således kan støtte eleverne i vurderingen af og kritisk stillingtagen til indholdet. Dette skulle ifølge Christensen resultere i en bevidsthed hos eleverne om den læring, som eleverne selv op søger i forbindelse med udviklingen af skriftlighed.

I 2019 udkom et vidensnotat til grundskolen om feedback på skriftlighed (BUVM, Deloitte og Professionshøjskolen Absalon, 2019). Dette notat giver helt konkrete anvisninger på, hvordan lærerne kan give feedback, så det understøtter elevernes skriftlighed. Det er et vidensnotat, som sætter fokus på den formative feedbacks betydning og dens rolle i udvikling af skriftlighed.

Emnet om feedback har været behandlet grundigt allerede tilbage i 1970'erne af Bloom og hans kolleger i deres håndbog om formative og summative evalueringer vedrørende elevernes læring (Bloom et al., 1971). Black og William, der stod bag det første systematiske review om formativ vurdering fra 1998, pointerer, at lavt præsterende elever og elever med særlige behov får størst udbytte af formative vurderinger (Andrade og Cizek, 2010).

**”Hattie påviste omtrent 10 år senere i en forskningsoversigt med en rangliste over de faktorer, der påvirker læringen positivt eller negativt baseret på deres effektstørrelse, at formativ feedback som et undervisningsmæssigt tiltag viser sig at have en stor effektstørrelse.”**

(Hattie, 2009; 2012).

Når læreren følger elevens læringsproces ved hjælp af formativ feedback, kommer der et vidnesbyrd om elevernes læring fra det konkrete undervisningsforløb, som læreren kan fortolke og handle på. En tidlig iagttagelse af elevernes arbejde med skriftlige færdigheder giver læreren en professionel gevinst. For det første kan læreren gribe ind, allerede mens der arbejdes med skriftligheden. For det andet kan læreren samtidig være i stand til at tilpasse og justere den efterfølgende undervisning, øvelser og vejledning i overensstemmelse med elevernes udviklingsbehov. Selvom der således er gode gevinster ved anvendelsen af formativ feedback (Shute, 2008) kan det imidlertid også være problematik at give feedback.

Feedback er ikke uden risiko: "Mens feedback er blandt de mest magtfulde moderatorer for læring, er dens effekter blandt de mest variable" (Hattie, 2012, s. 115). Med andre ord er det vanskeligt at give god feedback, hvilket også illustreres i Kluger og DeNisis metaanalyse (1996). Metanalysen viste, at feedback har en gennemsnitlig effektstørrelse på 0,41, men at over 38 procent har negative virkninger. Selvom gevinsten ved formativ feedback er, at man får bedre kendskab til, hvor eleverne befinder sig i deres læringsproces, betyder det ikke, at læreren skal gribe ind, hver eneste gang der er en fejl i elevernes arbejde. Resultatet af for hurtig indgriben kan være, at eleverne aldrig får chancen for at arbejde med en vis anstrengelse. Lærerne risikerer at adressere misforståelser med det samme – uden at give eleverne mulighed for at tænke. Dette er man klar over i forskningen, hvilket kommer til udtryk i Kluger og DeNisis (1996) bemærkning om, at feedback "kan reducere den kognitive indsats involveret i opgaveudførelse". Hensigten med feedback er, at det skal være et håndterbart element i al god undervisning; men ofte ikke er det.

Derfor skal de to næste afsnit handle om den internationale responsforskning og synet på fejlretningen i forskningen for hermed at vise, at det kan være vanskeligt at dokumentere, hvorvidt lærernes respons og feedback på elevernes skriftlige tekster giver den ønskede udvikling. Lærernes feedback på elevernes skriveudvikling kan ikke alene knyttes til kommentarernes kvalitet,

for de indgår i et komplekst samspil af forskellige faktorer i elevernes skriveudvikling (Bueie, 2017). Det drejer sig også om, hvordan eleverne lærer at tage imod forskellige typer af feedback, hvordan de anvendes, og hvordan feedbacken kan overføres til nye skrivesituationer, hvori der indgår støtte, instruktion og feedback (Bueie, 2017).

### Responsforskningen

Ifølge Bueie (2017) har nogle centrale studier om responsforskningen kastet lys over, hvordan lærerkommentarer kommer til udtryk i forhold til elevernes skriftlighed. Det første studie er et oversigtsstudie om effekten af forskellige lærerkommentarer: "Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art" (Knoblauch og Brannon, 1981). Studiet strakte sig fra 1955 til 1980. Undersøgelsen fokuserede på de forskellige måder, hvorpå skriftlige tekster blev kommenteret. Det kunne være ros versus kritik. Det kunne være de afsluttende kommentarer. Det kunne være omfattende kommentarer versus korte kommentarer, fejlkommentering versus indholdskommentering. Eksplicitte ændringsforslag versus implicitte. Undersøgelsen konkluderede at ingen af disse skriftlige tiltag førte til forbedringer af elevernes skrivning.

Det andet studie, som Bueie (2017) trækker frem, er "Responding to Student Writing" (Sommers, 1982). Det var et empirisk studie, der undersøgte, hvordan undervisere på to amerikanske universiteter gav feedback. Formålet med studiet var at undersøge undervisernes måder at kommentere på de studerendes skriftlige arbejde. Et andet formål var at undersøge, hvad der førte til, at de studerende valgte at anvende eller ignorere undervisernes skriftlige kommentarer, når de arbejdede videre med deres skriftlige arbejde.

Konklusionen var, at der var en tendens til, at underviserne, gennem deres skriftlige kommentarer, overtog de studerendes skriftlige arbejde. Dertil kom, at de skriftlige kommentarer var af en sådan karakter, at det var vanskeligt for de studerende at finde ud af, hvad der var de væsentligste problemer ved deres skriftlige arbejde. Endelig viste undersøgelsen, at kommentarerne ofte var diffuse og ufokuserede, og feedbacken var mere generel end tekstspecifik.

**Derfor var feedbacken vanskelig at forstå og anvende i den videre skriveudvikling. Konklusionen var også, at skriftlig feedback på de studerendes skrivarbejde var den mest anvendte metode til feedback – med henblik på udvikling af de studerendes skrivefærdigheder. Det var desværre også den mindst effektfulde og mindst forståede metode for de studerende. Bueie (2017), som henviser til Ferris (2003), omtaler disse studier som "dårligt nyt".**

Udover nogle metodiske kritikpunkter vedrørende de to undersøgelser fra Ferris (2003) er konklusionen imidlertid, at indsigterne fra studier generelt har ført til nye retningslinjer for en bedre praksis, hvad angår god og effektiv respons og feedback på skriftlige arbejder. Andre studier peger på, at de studerende nogle gange anvender kommentarerne uden at forstå dem (Zhao, 2010). Hvis de studerende søger at gennemarbejde deres skriftlige arbejder uden at forstå, hvad der ligger i feedbacken, forekommer det usandsynligt, at feedbacken udvikler skrivefærdighederne. Fejlene gentages. Uden forståelse af feedbacken sker der ikke en langsigtet udvikling af skrivefærdighederne (Zhao, 2010).

### Fejlretning

Rettelser af fejl gennem feedback på elevernes og studerendes skriftlige arbejder har været et centralt spørgsmål i responsforskningen. På den ene side er der en opfattelse af, at fejlretning overhovedet ikke skal indgå i oplæringen af skriftlighed (Truscott, 1996). Ifølge Truscott er der ikke noget, som tyder på, at grammatisk fejlretning hjælper med at udvikle skriftlige færdigheder hos de lærende. Problemet med fejlretning er, at læreren ikke er i stand til at lave fejlretning på en instruktiv måde. Dertil kommer de lærendes manglende motivation og vilje til at anvende feedbacken til udviklingen af færdighederne. Fejlretning kan desuden skade de lærendes skriveudvikling. De bliver bange for at afprøve og eksperimentere med det skriftlige arbejde.

På den anden side findes der det syn på fejlretning, at feedback støtter de lærendes skriveudvikling (Ellis, 1998; Ferris, 1999). Det har ført til, at nogle studier har undersøgt effekten af skriftlig korrektiv feedback (Bitchener og Ferris, 2012; Ferris, 2011).

Denne forskning viser, at det ikke er muligt at lave for bastante konklusioner, hvad angår betydningen af skriftlig fejlretning i forhold til de lærendes skriveudvikling. Selvom flere af de omtalte studier viser, at skriftlig korrektiv feedback kan være udviklende for de lærendes skriftlige færdigheder, er debatten om værdien om skriftlige fejlretning ikke afsluttet.

Lee (2014) argumenterer for, at store dele af den empiriske forskning, som bekræfter, at skriftlige korrektiv feedback er udviklende, er foregået som eksperimentelle studier, som er foretaget under særlige kontekstuelle og laboratorielignende forhold. Derfor har studierne begrænset pædagogisk og didaktisk værdi. Ifølge Bueie (2017) har debatten om fejlretning imidlertid taget en ny drejning. Det diskuteres ikke længere, hvorvidt fejlretning er effektiv eller ej. Fokus er på, hvilke typer af feedback der er mest nyttige og udviklende for de lærende.

### Formativ feedback

Feedback kan defineres som den information, der er mellem gabet mellem den lærendes niveau og det ønskelige niveau (Sadler, 1989). Feedback er den information, der skal støtte den lærende i at kunne "udfylde" gabet mellem det aktuelle niveau og det ønskede niveau.

Idéen hos Sadler er, at elever skal kunne bedømme kvaliteten af det, som de producerer, for herefter at kunne regulere deres læringsprocesser. Antagelsen er, at den løbende formative feedback kan give støtte til den enkelte elev – til at lagre viden i hukommelsen. Den information, som eleven opfatter som feedback, kan have en bred karakter fra domænespecifik viden og metakognitiv viden til opfattelser vedrørende opgaver eller kognitive taktikker og strategier. Ofte har feedbackprocessen været praktiseret ret ensidigt. Processen begynder og ender med læreren, der giver eleven feedback, men ikke selv modtager en tilbagemelding fra eleven om, hvorvidt eleven oplever faglige udfordringer i lærerens undervisning (Andreassen og Bjerresgaard, 2013).

**”Gennem feedback dannes en bro mellem elevens forforståelse og den nye forståelse, undervisningen søger at fremme.”**

(Andreassen og Bjerresgaard, 2013, s. 203).

Feedback skal ansues som en bro, der forbinder lærerens undervisning (med henblik på en ny forståelse) med elevens forforståelse. For at denne bro kan etableres og forbindes, fordrer det en tovejsfeedback gennem fx en vurderingskommunikation eller en undervisningskommunikation mellem lærer og elev, som er afgørende i en optimal feedbackproces.

I en vurderingskommunikation er der indopereret en tovejsfeedback, hvor eleven får tildelt en stemme i undervisningssammenhængen (Andreassen og

Bjerresgaard, 2013, s. 202). Ret beset handler denne kommunikation om, i hvilken grad eleven får et fagligt udbytte af undervisningen.



Dernæst indebærer den en udfordring for læreren, som på baggrund af kommunikationen skal vurdere, i hvilken grad vedkommendes undervisning er adækvat i forhold til elevernes forforståelse og faglige udbytte af den nye forståelse. For at kommunikationen mellem læreren og eleven kan være udbytterig for begge parter, skal eleven i øvrigt lære at pege på, hvor den nye forståelse er svær i forhold til den etablerede forforståelse (Andreassen og Bjerresgaard, 2013, s. 203).

Boud og Falchikov (2007) hævder, at feedback, snarere end undervisning, har afgørende indflydelse på elevernes læring. Feedback – eller rettere den vurdering, som den udtrykker – retter elevernes opmærksomheden mod, hvad der er vigtigt i læringsprocessen. Feedback fungerer som et incitament til at lære nyt. Den første forudsætning for god feedback forudsætter, at eleverne udfører opgaver, der giver dem forudsætninger for at lære mere langsigtet (Boud og Falchikov, 2007). Det er de langsigtede forudsætninger, der udvikler viden og færdigheder, som kan bruges senere i uddannelser. Den anden forudsætning for god feedback er, at lærerne ikke ser eleverne som passive aktører i feedbackkommunikationen. Evalueringen skal ikke ses som noget passivt, der gøres mod dem (Boud og Falchikov, 2007).

Et nyere feedbackparadigme indbefatter, at eleverne er aktive i feedbacken. De skal være medudviklere af, hvad der skal læres, hvordan det skal læres, og hvordan læreren bedømmer, hvorvidt de har lært det ønskede eller ej (Boud og Falchikov, 2007). Hvis eleverne ses som passive modtagere af feedback, er der sandsynlighed for, at de ikke forstår, misforstår eller ikke anvender feedbacken fra læreren. Det skaber en ”lært afhængighed” af læreren (Yorke, 2003, s. 489). Gamlem og Smith (2013) har udviklet en typologi med fire hovedtyper af feedback, som har forskellige funktioner og værdier for at støtte elevernes læring. Type A fremstilles som belønning og straf; det sker med point og karakter. Det drejer sig her ikke om information til eleverne i forhold til at lære mere. Type B drejer sig om godkendelse eller ikke godkendelse af elevernes arbejde. Denne feedbackform giver heller information til støtte for elevernes udvikling; men den kan handle om at motivere eleverne til en større arbejdsindsats.

**Type C fremstilles som en konkretisering af målopnåelse og direkte anvisninger af den videre vej frem for den enkelte elev. Type D fremstilles som opbygning af den fremtidige læringsvej gennem dialog og samarbejde med den enkelte elev.**

Hos Gamlem og Smith (2013) fremstilles type C og D som feedbackformer, der af eleverne bliver beskrevet som de mest anvendelige. Det er særligt type D, som drejer sig om formative feedback-dialoger. Disse bliver af eleverne opfattet som de feedbackformer, der giver den bedste støtte til deres udvikling (Gamlem, 2014; Gamlem og Smith, 2013). Konklusionen på anvendeligheden af formativ feedback – set i et elevperspektiv – er, at feedbacken skal støtte elevernes læring, ved at feedbacken løbende kan anvendes af dem til at kunne foretage relevante justeringer af deres læring (Sadler, 1989; Kluger og DeNisi, 1996). Dette virkeliggøres mest hensigtsmæssigt gennem formative feedback-dialoger.

Formativ feedback skal tilrettelægges således, at eleverne udvikler kapaciteter til at kunne reagere betimeligt på feedbacken. Derfor bliver det et centralt element i anvendelsen af formativ feedback, hvordan eleverne kan og vil anvende feedbacken til at forbedre deres færdigheder.

**Denne forståelse af principperne for frugtbar feedback er funderet i en almindidaktisk forståelse af formativ feedback. Ifølge Bueie (2017) er der flere faktorer, som har betydning for, hvordan formativ feedback fungerer i forhold til elevernes skriveudvikling.**

1. Feedback på skriftlige arbejde skal indgå i dialog med eleverne.
2. Læreren skal ikke tage kontrol over elevernes tekster; men tilrettelægge feedbacken, så de selv kan reflektere over aspekter ved teksterne.
3. Feedbacken kan begynde med at kommentere på det generelle tekstniveau, så mere konkrete forhold i teksten kommer til sidst i feedbackprocessen.
4. Læreren skal begrænse antallet af kommentarer og ikke mindst omfanget af kommentarerne.
5. Læreren skal udvælge, hvor hovedvægten af de skriftlige kommentarer skal være – alt efter hvor i skriveprocessen eleven er og modenheden i teksten.
6. Det er et stort arbejde for læreren; men kommentarer på elevernes skriftlige kommentarer skal være individuelle, og der skal hyppigt være motiverende ros.
7. Der skal skabes rum for løbende formativ feedback i klassekonteksten – på generelle forhold vedrørende elevernes skriveudvikling (Straub, 1999; 2000, s. 23-24).

Disse råd og anbefalinger bliver imidlertid kritiseret af andre forskere (Igland, 2009; Phelps, 2000). Kritikken er rettet mod, at anbefalingerne er for instrumentelle, og det ses ikke, hvor kompleks feedbacksituationen i virkeligheden er. Murphy (2000) tilføjer en anden og mere vidtgående kritik. Der er for lidt opmærksomhed på elevernes forståelsesperspektiv og rolle i feedbackprocessen. Det angår, hvordan eleverne reagerer og skaber mening ud fra feedbacken (Murphy, 2000, s. 79). Med andre ord er det nødvendigt at komme frem til mere sensitive former for formative feedback-dialoger i skriveoplæringen.



Feedback er således et komplekst fænomen. Den skal ses i den sammenhæng, som den indgår i, idet eleverne ikke skal opfattes som aktører, som bare modtager den feedback, som er udtænkt fra lærerens side. Der er brug for et syn på feedback, hvori der indgår et elevperspektiv, og hvor der er opmærksomhed på, hvordan eleverne forstår, modtager og anvender feedback.

**Det danske vidensnotat Feedback på skriftlighed i danskundervisningen fra 2019 søger at vægte en større opmærksomhed på elevernes forståelse, modtagelse og anvendelse af feedback gennem otte punkter (BUVM, Deloitte og Professionshøjskolen Absalon, 2019, s. 4-5):**

1. Giv feedback på tekstens makroniveau.
2. Giv konkret og eksplicit feedback.
3. Foretag en afvejning mellem det positive og det negative, især i de små klasser.
4. Giv feedback undervejs i elevens skriveproces.
5. Giv feedback kontinuerligt og rutinemæssigt.
6. Inddrag de ældste elever i feedbackprocessen.
7. Hvis eleverne skal give hinanden feedback, så stilladsér dem grundigt før start.
8. Brug dine kolleger til at forbedre dine feedbackkompetencer.

**De otte principper fokuserer på, at eleverne skal have feedback, som giver dem information om udviklingen af deres skriftlighed.**

Eleverne skal løbende rådgives om, hvordan de kan forbedre sig. Det er imidlertid også vigtigt, at der undervises i, hvordan eleverne skal anvende lærerfeedbacken. Det vil give feedbacken en stærkere formativ funktion (Bueie, 2017, s. 72). Helt centralt er dog, at eleverne i fremtiden i højere grad bliver involveret i den formative feedback. Derfor er det nødvendigt at præsentere nyere forståelse af forskning i formativ feedback – for hermed at kunne udnytte det fulde potentiale, som ligger i formativ og dialogisk feedback.

### Responsiv pædagogik

En nyere forståelse af dialogisk feedback kommer til udtryk i begrebet responsiv pædagogik. Responsiv pædagogik bliver defineret som en "re-kursiv dialog mellem elevernes interne feedback og ekstern feedback fra betydningsfulde andre" (Smith et al., 2016, s. 1). I denne tilgang er feedback mere end en envejstransmission af information fra læreren til eleven. Der er fokus på, hvordan elevens selvgenererede, interne feedback påvirker vedkommendes selvregulering og selveffektivitet (Smith et al., 2016).

De tidligere forståelser af responsiv pædagogik har været inspireret af arbejdet med responsiv undervisning, som knytter an til, hvordan lærerne kan reagere på elevernes tænkning i klassen (Vattøy, 2020). Ifølge Vattøy er responsiv pædagogik forbundet med at udvikle vurderingsfærdigheder for både lærere og elever. Det er vigtigt, at de udvikler et fælles vurderingssprog (Vattøy, 2020). Responsiv pædagogik kan problematiseres; den kan ses som et forsøg på at fange den bedste praksis i klasseværelset. Kritikere har påpeget, at responsiv undervisning overvejende har været udøvet af en usædvanlig dygtig lærer med usædvanlig ekspertise (Hammer et al., 2012).

I responsiv pædagogiks opfattelse af feedback skal eleverne have mulighed for at indtage en langt mere aktiv rolle i de formative feedback-dialoger (Vattøy, 2020). Feedbackdialoger ses som et fælles konstrueret produkt gennem interaktionerne mellem lærere, eleverne, kammerater og læremidler. Nyere forskning i feedback har således opmærksomheden rettet mod de dialogiske aspekter ved feedback (Adie et al., 2018; Gamlem og Smith, 2013; Vattøy, 2020).

Her ses feedback ikke som en direkte læring; men derimod som en understregning af elevernes proaktive modtagelse af feedback. Det er nødvendigt at engagere eleverne som ligeværdige partnere i feedbackprocessen (Vattøy, 2020). Vattøy (2020) understreger videre, at gennem feedbackdialoger kan læreren give eleverne mulighed for at blive "feedbackudbydere". Samtidig kan læreren henvende elevernes opmærksomhed på nogle læringsmål. Når eleven anerkendes som den primære driver af feedbackprocesser (Winstone og Carless, 2020), så risikerer feedback ikke at blive domineret af lærere og af en "topdown-forståelse". Vattøy (2020) diskuterer, hvordan en sådan tilgang giver eleverne mulighed for at forhandle mellem deres egen interne feedback og den eksterne feedback. I dette perspektiv optræder responsiv pædagogik rekursivt indenfor en formativ feedbackkultur, uanset om læreren deltager med en effektiv feedbackpraksis, og elever lærer – og regulerer sig selv – med udgangspunkt i feedbacken, hvad enten den er af lav eller høj kvalitet.

### Tre vejledende råd

På baggrund af den forståelse fremlægges nu tre vejledende råd vedrørende feedback, som er knyttet til responsiv pædagogik for feedbackdialoger:

1. Elever er ikke altid alene optaget af målstandarder for deres arbejde. Derfor angår opmærksomheden også, hvad der er formålet med feedback. På denne baggrund er eleverne mere tilbøjelige til at se feedback som en proces, som de kan anvende, fremfor et instrumentalt værktøj, som bliver pålagt dem. Derfor skal eleverne udvikle et vurderingssprog sammen med deres lærere, hvor de opfordres til at formulere deres egen vurdering af eget arbejde. Dette kan alene ske indenfor rammerne af et formativt sprog, det vil sige uden karakterfastsættelse.
2. Eleverne skal lære at anmode om feedback – gennem dialog med deres lærere – om de aspekter af deres arbejde, der betyder mest for dem. Eleverne skal ses som udbydere af dialogisk feedback. Den skal tjene det formål, at lærerne får information om, hvordan de bedst muligt kan støtte eleverne med at nå deres mål.
3. Lærerne skal anerkende elevernes sårbarhed i forhold til et ufærdigt arbejde. Denne ærlighed fra elevernes side kan kompromitteres, hvis eleverne gennem uddannelsessystemet bliver tilpasset den summative vurderingsproces, hvor de konstant skal forsøge at være den bedste udgave af sig selv overfor deres lærere. Lærerne kan have forskellige opfattelser af kvalitet og giver ofte forskellige former for feedback til eleverne. Derfor må målet være at indlede en dialog med eleverne om feedback, hvor eleverne og lærerne kan forhandle om feedback.

### Afslutning

Artiklen har søgt at fremlægge overvejelser over, hvordan det er muligt, gennem feedbackdialoger, at tilvejebringe den information, som findes i afstanden mellem elevernes niveau og det ønskelige niveau (Sadler, 1989). I artiklen er det blevet analyseret, hvordan teoretiske forståelser og resultater fra forskningen kan anvendes til at udvikle lærerrollen og forbedre feedbackpraksis i forhold til skriveprocessen. Hensigten har været at få en bedre forståelse af, hvad der principielt set er på spil i formativ dialogisk feedback.

Hensigten har også været at fremlægge, hvordan den formative vurdering kan fremme elevernes skriftlige færdigheder set ud fra almenpædagogiske principper. Helt central i denne forståelse er, at både lærere og elever har brug for at arbejde sammen om at udvikle en bedre forståelse af de løbende og ufærdige læringsprocesser. Dertil kommer, at det er væsentligt at forstå, at feedbackdialoger er socialt konstruerede processer. Eleverne skal være centrale deltagere i feedbackdialoger. Det drejer sig om at samarbejde med eleverne om at designe "opbyggende stilladser", hvor eleverne i processen udvikler skrivefærdigheder.

Endnu mere vigtig er det, at eleverne når frem til at kunne vurdere sig selv og deres eget arbejde. Derfor er hensigten, at dialogisk formativ feedback skal være inkluderende, idet der ofte i levende læringsprocesser vil være et behov for afkolonialisering af læseplanens mere eksklusive karakter. Responsiv pædagogik er en nyere tilgang til dialogisk feedback. Tilgangen skal sikre inklusion gennem forberedelse af elevernes deltagelse i egne læringsprocesser.

## Litteratur

- Adie, L., Willis, J. & van der Kleij, F.M. (2018). *Diverse perspectives on student agency in classroom assessment. The Australian Educational Researcher*, 45(1), 1-12.
- Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. New York, NY: Routledge.
- Andreassen, R. & Bjerresgaard, H. (2013). *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2006). *Response to writing*. I MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (red.), *Handbook of Writing Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bitchever, J. & Ferris, D.R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Lan-guage Acquisition and Writing*. New York, NY: Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.
- Bueie, A.A. (2017). "Slike kommentarer er de som hjelper". *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. Ph.d.-afhandling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Bueie, A.A. (2016). *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1-28.
- Bueie, A.A. (2015). *Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-21.
- Bueie, A.A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'". *Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget*. I Aasen, A.J., Skafun, A. & Uppstad, P.H. (red.), *Skriv! Les! Bind 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet), Deloitte og Professionshøjskolen Absalon (2019). *Feedback på skriftlighed i danskundervisningen. Vidensnotat til grundskolen. Emu.dk. København: Børne- og Undervisningsministeriet*.
- Christensen, V. (2015). *Nettekster fanger og fænger: Multimodale tekster, feedback og tekstkompetence i danskundervisningen i udkolingen. Ph.d.-afhandling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ellis, R. (1998). *Teaching and research: Options in grammar teaching. Tesol Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (1999). *The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Gamlem, S.M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget. Ph.d.-afhandling*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Gamlem, S.M. & Smith, K. (2013). *Student perceptions of classroom feedback. Assessment in education. Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Hammer, D., Goldberg, F. & Fargason, S. (2012). *Responsive teaching and the beginnings of energy in a thirdgrade classroom. Review of Science, Mathematics & ICT Education*, 6(1), 51-72.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Metaanalyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Iglund, M. (2009). *Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (red.), Tekst-vurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a metaanalysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knoblauch, C. og Bannan, L. (1981). *Teacher Commentary on Student Writing: The State of the Art. Corpus ID: 141048078* Lee, I. (2014). *Feedback in writing. Issues and challenges. Assessing Writing*, 19( 1), 1-69 (1), 23-40.
- Murphy, S. (2000). *A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? Assessing Writing*, 7(1), 79-90.
- Phelps, L. (2000). *Cyrano's nose: Variations on the theme of response. Assessing Writing*, 7(1), 91-110.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Smith, K., Gamlem, S.M., Sandal, A.K. & Engelsen, K.S. (2016). *Educating for the future: a conceptual framework of responsive pedagogy. Cogent Education*, 3(1), 1227021.
- Straub, R. (1999). *Responding – really responding – to other students' writing. I Bishop, W. (red.), The Subject is Reading. Essays by Teachers and Students*. Portsmouth, NH: Boynton Cook Publishers.
- Shute, J. V. (2008): *Focus on formative feedback* <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Truscott, J. (1996). *The case against grammar correction in L2 writing classes. Language learning*, 46(2), 327-369.
- Vattøy, K.-D. (2020). *Feedback practice as responsive pedagogy in teaching Eng-lish as a foreign language. Ph.d.-afhandling*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning.
- Winstone, N. & Carless, D. (2020). *Designing effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach* London: Routledge.
- Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Zhao, H. (2010). *Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. Assessing Writing*, 15(1), 3-17.