



”Jeg vil gerne have den dialog”

Om feedback i online EUD-forløb

Charlotte Juhl-Nielsen, UC SYD

Mette Stange Juul Petersen, UC SYD

Anne Christine Oksen Lyhne, UC SYD

Abstract

Artiklen præsenterer et kvalitativt forskningsprojekt om feedback i online undervisningsforløb på erhvervsuddannelserne. Formålet var at undersøge, hvilke didaktiske refleksioner erhvervsskolelærere gør sig i forbindelse med feedback i online undervisningsforløb, og hvordan eleverne oplever feedbacken i forhold til læring og trivsel.

Et væsentligt fund i undersøgelsen er, at feedback defineres og udføres som lærer-elev-tilbagemeldinger. Samtidig italesættes et behov for mere dialogiske feedbackformer. Derfor præsenteres der i artiklen et kontinuum mellem monolog og dialog, hvorpå fire forskellige feedbackformer placeres med fokus på henholdsvis vurdering, tilbage melding, selvregulering og tilblivelse.

Med inspiration fra undersøgelsens fund og analyser sættes de fire feedbackformer ind i en didaktisk refleksionsmodel, der kan vejlede EUD-lærere og andre undervisere med interesse i at udvikle feedbackdidaktik, der fremmer læring og trivsel i online undervisningsformater.

Engelsk abstract

The article presents the results of qualitative research on feedback in online education in vocational training. The purpose was to investigate the pedagogical reflections that vocational schoolteachers make regarding feedback in online teaching and how students perceive the feedback in relation to their learning and well-being.

A significant finding in the study is that feedback is largely defined and delivered as feedback given from the teacher to the student. At the same time, there is an articulation of the need for more dialogical forms of feedback in online education. Therefore, the article introduces a continuum ranging from monologue to dialogue. On this continuum, four different forms of feedback are placed, focusing on assessment, response, self-regulation and ideological becoming.

Drawing inspiration from the findings of the study, a model is presented, which can guide teachers in developing a feedback pedagogy that supports students' learning and well-being in online teaching formats. Additionally, the article discusses the significance of the LMS for online feedback processes and the teacher's affordance of the systems available to them.



Formål og baggrund

Der er historisk og aktuelt et fokus på, hvordan erhvervsuddannelser kan rekruttere flere elever. Online uddannelsesformaterⁱⁱ kan indgå som mulige rekrutterings- og fastholdelsesressourcer i denne opgave. Online undervisningstilbud på EUDⁱⁱⁱ eksisterer allerede og er især udbredt på det merkantile grundforløb, men også bl.a. SOSU-skoler eksperimenterer med fleksible uddannelsesformater (Videnscenterportalen, 2023) (EVA, 2021).

Der kan via online undervisningstilbud rekrutteres bredere, fx blandt de allerede uddannede og ældre målgrupper, også i mindre befolkede dele af Danmark. På den måde bliver erhvervsuddannelserne tilgængelige for flere bl.a. ved at gøre uddannelserne mere fleksible i tid og rum.

Når undervisningen omlægges til online uddannelsesformater, bliver det vigtigt at gentænke didaktikken, og meget peger på, at feedback er af særlig betydning: Evalueringen af syv online, merkantile forløb viser, at elevernes oplevelse af at få feedback er afgørende for deres læringsudbytte og trivsel^{iv}. I evalueringen knyttes dette særligt til muligheder for målrettet, individuel feedback, herunder gode muligheder for differentiering i online undervisningsforløb (EVA, 2021, s. 8).

Modsat viser en evaluering af onlineundervisning på erhvervsskolerne under Coronanedlukningen, at eleverne oplevede et markant fravær af feedback i online-undervisning, hvilket, sammen med andre parametre, havde negativ effekt på både læring og trivsel. På samme tid spores et potentiale i at anvende digitale teknologier i forbindelse med feedback (Christensen, 2020, s. 5-6).

I artiklen sætter vi derfor fokus på feedback i online undervisning på EUD og præsenterer resultaterne fra en kvalitativ interviewundersøgelse gennemført på fem danske erhvervsskoler.

Vi introducerer en model med didaktiske byggeklodser, der kan rammesætte planlægning af konstruktive, online feedbackprocesser, hvor det dialogiske får særligt fokus, og hvor aktuell forskning i feedback og dialog medanalyseres. Artiklen drøfter desuden LMS'ets betydning for forskellige feedbackformer.

Hvad ved vi allerede om feedback?

Siden 2010'erne har feedback fået praktisk og politisk bevågenhed i det danske uddannelsessystem (Qvortrup, 2016, s. 6). Også erhvervsskoleområdet har rettet opmærksomheden mod feedback (Lausch, Jacobsen, & Sørensen, 2014) (EVA, 2019a) (STUK, 2018).

I 2010'erne skabte John Hatties metaanalyse af 'hvad der virker' i undervisning, herunder lanceringen af konceptet 'synlig læring' og hans feedbackmodel (Hattie & Timperley, 2007), både internationalt og nationalt fokus på, at lærere bl.a. gennem feedback bør tilstræbe at gøre elevernes læring synlig (Hattie, 2009). 'Synlig læring' abonnerer på en metakognitiv forståelse af læring, hvor klare mål og lærerens hyppige feedback til eleven er centrale i at fremme elevens udbytte af undervisningen (Hattie, 2009, s. 297).

Fra midten af 2010'erne har nye vinkler på feedback ny-informeret forskning i feedback, bl.a. inspireret af forskning i dialogisk undervisning (Alexander, 2008) (Carless, 2016) (Winstone & Carless, 2020) (Ajjawi & Boud, 2017) (Gamlen & Munthe, 2014).

Det dialogiske har også fået dansk bevågenhed (Dysthe, Ness, & Kirkegaard (red.), 2020) (Kirkegaard & Lukassen, 2020) og kaldes 'Det nye feedbackparadigme' (Neergaard, 2021, s. 154) (Carless & Winstone, 2020, s. 9). Paradigmet baserer sig blandt andet på forskning i dialogisk undervisning, og anlægger et socialkonstruktivistisk perspektiv på feedback. I 'Det nye feedbackparadigme' udvides det



metakognitive perspektiv således ved også at tildele elevens evne til at bearbejde, omsætte, og handle på feedback, større opmærksomhed. I stedet for primært at forstå feedback som en proces, hvor eleven modtager feedback, fremhæves betydningen af eleven som proaktiv og handlende (Winstone & Carless, 2020, s. 23 ff). Neergaard introducerer på dansk 'det nye paradigme' samt begrebet 'dialogisk feedback' (Neergaard, 2021, s. 151). I andre danske ny-udgivelser om dialogisk undervisning, udfoldes i tilgift et filosofisk og dannelsesorienteret blik på dialogisk undervisning med rødder i sociokulturel læringsteori og sprogfilosofi (Dysthe, Ness, & Kirkegaard (red.), 2020).

I artiklen præsenteres en eklektisk feedbackmodel, som bygger på både metakognitive, sprogfilosofiske og sociokulturelle pointer.

Forskningsdesign

Grundlæggende metodiske valg

Formålet med projektet var at undersøge, hvordan lærere og elever på online EUD-forløb oplevede at give eller få feedback, og projektets forskningsspørgsmål lød således: *"Hvilke didaktiske refleksioner gør erhvervsskolelærere sig i forbindelse med feedback i online undervisningsforløb, og hvordan oplever eleverne feedbacken i forhold til deres læringsudbytte og trivsel?"*

Da undersøgelsen ønskede at få øje på nye aspekter af feedback, blev en induktiv og teorigenerende metodologi valgt, inspireret af undersøgelser, hvor grounded theory er tilgangen (Guvå & Hylander, 2005) (Klinge, 2016). Undersøgelsen organiseredes derfor som en flerfaset kodnings- og analyseproces, der indledtes med en induktiv og datadreven kodningsproces. Koder, mønstre og fund udsprang derfor indledningsvist af empirien, som undervejs blev udsat for teoretiske analyser, når eksisterende teori kunne oplyse, forklare eller uddybe fund. Således er undersøgelsens resultater drevet af både data og teori.

Da de deltagende forskere var velorienterede i forskningslitteratur om feedback, var det induktive et vigtigt princip i bestræbelsen på at opdage nye perspektiver på feedback. Samtidigt prioriteredes det at udarbejde analysen med respekt for eksisterende forskning, og således indgik forskernes forforståelse som ressource til at opnå teoretisk sensitivitet (Guvå & Hylander, 2005, s. 18).

Den induktive tilgang førte i første omgang til at rette fokus mod betydningen af dialog, hvilket blev gransket i lyset af eksisterende forskning i dialogisk undervisning (Dysthe & Igland, 2003) (Dysthe, Ness, & Kirkegaard (red.), 2020) (Neergaard, 2021). Også forskning i feedback, herunder dialogisk feedback, spillede en central rolle i resultatudviklingen (Carless, 2016) (Hattie & Timperley, 2007) (Hattie & Clarke, 2019), (Winstone & Carless, 2020).

Undersøgelsen er altså skabt ved interaktion mellem informanternes og forskernes erfaringer og viden og i kraft af forskernes teoretiske bearbejdning af data. Viden anskues i undersøgelsen, som resultatet af socialt samspil: Viden er socialt konstrueret, og er derfor også undersøgt på disse præmisser (Guvå & Hylander, 2005, s. 31).

Interview- og rekrutteringsproces

Undersøgelsen omfattede fem semistrukturerede interviews med i alt 6 EUD-lærere og 9 erhvervsskoleelever fra alle fire hovedretninger inden for EUD. De seks lærere kom fra forskellige erhvervsskoler landet over, to af dem fra merkantile onlineforløb tilrettelagt for voksne. De fire andre var fra henholdsvis en teknisk uddannelse, en SOSU-uddannelse og en fødevareruddannelse. Rekruttering foregik ved at afsøge nettet og netværk for online EUD-tilbud og dernæst kontakte



informanter direkte pr. mail. Det gav kontakt til både erfarne og uerfarne lærere, og derfor inkluderer undersøgelsen både intuitiv og velovervejet feedbackpraksis.

De deltagende lærere blev bedt om at rekruttere elever efter et frivillighedsprincip og ikke at opsøge en bestemt elevtype. Ifølge de deltagende lærere kendetegnede de elever, der meldte sig, som engagerede og aktive. Det viste sig, at de deltagende elever derudover besad forskellige erfaringer: Nogle var fagligt stærke, hvor andre var mere udfordrede. Nogle elever havde erfaringer fra erhvervslivet, mens andre ingen havde. De fleste elever var over 23 år med etablerede familie- og arbejdsliv. Det gav en god variation af informanter.

For hver erhvervsskole interviewedes lærerne og eleverne om den samme undervisning. Hensigten var at belyse både lærerens og elevernes oplevelser og eftertænkninger, og således opnå mulighed for at analysere og tolke på forskelle og ligheder.

Der var på forhånd udarbejdet en semistruktureret spørgeguide til eleverne med fokus på, hvad de oplevede i forbindelse med feedback, og en semistruktureret spørgeguide til lærerne med fokus på, hvilke didaktiske overvejelser de gjorde sig i forbindelse med feedback før, under og efter online undervisningsforløb, samt hvordan de oplevede feedbacken fungere i forbindelse med elevernes læring og trivsel. Informanterne blev præsenteret for undersøgelsens fokus, og blev indledningsvist bedt om at definere, hvad de forstod ved feedback. Hensigten med dette var at afdække hvilken (for)forståelse, der kunne præge deltagernes oplevelse af og refleksioner over feedback.

Elevinterviews foregik som duo-interviews, der ligesom fokusgruppeinterviews har den fordel, at informanterne kan gå i dialog med hinanden og dermed koble sig på eller modificere hinandens udsagn (Analysedanmark, 2023). Det, at der kun er to deltagere i et duo-interview, giver mere tale- og refleksionstid til den enkelte og dermed bedre mulighed for at forfølge og uddybe tematikker. Lærerinterviews foregik kun i ét tilfælde som duointerview, da lærerne på de andre skoler ikke arbejdede i teams.

Analyseproces

I første omgang gennemførtes interviews på tre erhvervsskoler, hvorefter en åben kodningsproces styret af forskningsspørgsmålet tog form. Koderne blev sorteret, sammenlignet og samlet i følgende kategorier:



- * Stilladsering
- * Opgavetyper
- * Struktur
- * Dialog
- * Kontakt og relation
- * Roller
- * Timing
- * Mod
- * At afstemme
- * Emotionelle reaktioner
- * Teknisk stilladsering
- * Klasseledelse

Første analyseproces pegede på betydningen af onboarding, relation og lærerens stilladsering af feedback. Undersøgelsen viser, at et velstilladseret onboardingforløb samt at eleven får et indledningsvist kendskab til læreren, er vigtigt for elevens oplevelse af feedback, hvilket allerede er veldokumenteret (Salmon, u.å.) (EVA, 2019b).

Særligt signifikant og interessant var det i stedet, at især elever, men også lærere havde behov for dialog. Når eleven ikke forstod feedbacken, kunne de fx kontakte læreren, hvilket af de interviewede elever blev oplevet som betydningsfuldt for deres læring og trivsel. En af de interviewede elever sagde blandt andet:

”Jeg vil gerne have den dialog” (elev, SOSU)

Mange af koderne - fx emotionelle reaktioner, kontakt, relation og mod kunne knyttes til behovet for dialog.

De indledende interviews pegede således på behovet for dialog. Der var dog forskel på, hvor vægtningen lå. Eleverne var meget optagede af at kunne komme i dialog med lærerne i forbindelse med feedback, mens lærerne var optagede af at sikre kontakt. Til forskel fra projektets indledende afsæt, hvor vi troede fokus skulle være på, hvordan elevens kobling til feedback kommer i stand (Qvortrup, 2013) og hvordan feedbacken kan fremme selvregulering (Hattie, 2013) (Qvortrup, 2016), fremstod behovet for dialog som et tydeligt ny-fund.

Efter denne første indsamlings- og kodningsfase undersøgte vi derfor, om der allerede forelå forskning på området omkring dialog og feedback. Søgningen viste, at både danske og internationale forskere beskæftiger sig med dialogisk undervisning, og at dette i aktuel forskning får bevågenhed i forbindelse med feedback (Winstone & Carless, 2020), (Carless, 2016), (FIDU, 2023) (Dysthe, Ness, & Kirkegaard (red.), 2020), (Kirkegaard O. L., 2020), (Neergaard, 2021).

I de følgende fire interviews var undersøgelsen derfor informeret af teorier om dialogisk undervisning og feedback, og der udarbejdedes en revideret spørgeguide, der kunne hjælpe med at undersøge det dialogiske. Spørgsmål som: ”Har du haft mulighed for at tale med læreren eller de andre elever om feedbacken?” tilføjedes til eleverne. Og til lærerne: ”Har du og eleverne mulighed for at tale med hinanden om feedbacken?”.



I kodningen af interviewene fra de to sidste erhvervsskoler fastholdtes kategorier fra første kodningsproces for at sikre konsistens og sammenligningsgrundlag. Derudover fik udsagn, der knyttede sig til dialogiske og ikke-dialogiske feedbackprocesser særlig opmærksomhed.

Som resultatet af løbende sammenligninger, samt inspiration fra eksisterende forskning i feedback og dialogisk undervisning, konceptualiserede vi i sidste fase af projektet fire former for feedback. Hele datasættet blev afslutningsvist genbesøgt og kodet for de fire feedbackformer.

Undersøgelsens resultater er altså både teoretisk funderet og empirisk begrundet. I de følgende afsnit præsenteres undersøgelsens resultat.

Undersøgelsens resultater og anbefalinger

De fire former for feedback, som opstod af analyse og fortolkning lyder således:

- * Feedback med fokus på vurdering
- * Feedback med fokus på tilbagemelding
- * Feedback med fokus på selvregulering
- * Feedback med fokus på tilblivelse

I nedenstående model, der samler undersøgelsens resultater, ses de fire former for feedback i modellens horisontale led. De fire former for feedback optræder ikke med lige stor frekvens i empirien og er ikke et udtryk for 'dårlig' monologisk feedback overfor 'god' dialogisk feedback (Karlsen & Villadsen, 2007). Hensigten er at undgå dikotomiske forståelser af feedbackprocesser, og i stedet fremhæve hvordan variation og bevidsthed om valg af feedbackform har betydning for elevens læring og trivsel.

Læseren bør være opmærksom på ikke at lade modellens skematiske opstilling give anledning til fastlåste opfattelser af feedbackdidaktik, men i stedet forstå de didaktiske byggeklodser, som noget der kan samtænkes på tværs. Dvs. at man godt kan forestille sig situationer, hvor EUD-lærerens formål med feedbacken er at vurdere, hvorvidt elevens svar rammer rigtigt, samtidig med at læreren går i dialog med eleven om dette. Modellens intension er derfor, at læreren forholder sig bevidst til sin feedbackdidaktik.



FEEDBACKENS DIDAKTIK	Monologisk <-----> Dialogisk			
	Vurdering	Tilbage melding	Selvregulering	Tilblivelse
Formål	Summativ vurdering af elevens arbejde	Retningsgivende feedback på elevens opgave	Formativ feedback der fremmer elevens selvregulering	Feedback der fremmer elevens tilblivelse
Læreproces	Eleven modtager vurderende feedback fra lærer/system	Eleven reproducerer og omsætter kendt viden	Eleven bearbejder feedback fra peer og lærer	Eleven udfordrer feedback fra lærer, peer og sig selv
Stemmer	Enstemmighed Det vurderende ord	Delvis enstemmighed Det autoritære ord	Delvis flerstemmighed Det autoritative ord	Flerstemmighed Det indre overbevisende ord
Elevrolle	Eleven som modtager	Eleven som modtager og tilkobler	Eleven som meningsskaber	Eleven som dialogpartner
Lærerrolle	Læreren som ekspert Asymmetri	Læreren som vejviser Delvist asymmetri	Læreren som samskaber Delvist symmetri	Læreren som dialogpartner Symmetri
LMS	Karakterer, godkendt	Mulighed for lærer/peer/elevens kommentarer	Muligheder for lærer/peer kommentarer samt elevernes gensvar	Muligheder for lærer/peer kommentarer samt elevernes/lærerens gensvar

Figur 1: Model over feedbackens didaktik

Øverst i modellen ses et kontinuum med yderpunkter af en monologisk og en dialogisk tilgang til feedback. Dette begrebspar er hentet fra Bakhtin, der definerer dialog som helt grundlæggende for den menneskelige eksistens: "At være er at kommunikere" (Igland og Dysthe, 2003, s. 111). Bakhtin anskuer både dialog som det, der opstår mellem mennesker og det, der opstår inde i den enkelte (2003). Modellen interesserer sig derfor både for den dialog, som kan opstå mellem lærer-elev og elev-elev, men derudover altså også for, hvordan feedbackprocesser kan anspore elevens indre dialog. Dvs. at der med monolog/dialog-kontinuummet ønskes en bevidstgørelse af, hvorvidt læreren i sin feedbackdidaktik ønsker en lærerstyret samtale, hvor det er læreren, der overfører sin kundskab til den lærende, eller i stedet bevæger sig i en mere dialogisk retning, hvor den lærendes gensvar muliggøres.

Didaktiske byggeklodser

I modellens vertikale kolonne findes dét, vi har valgt at kalde 'feedbackens didaktik', bestående af 6 didaktiske byggeklodser som EUD-læreren bør være bevidst om i forbindelse med planlægning af online feedbackprocesser:

- Hvilke *formål* har EUD-lærerne med den feedback, som de giver?
- Hvad er kendetegnende for den *læreproces*, som feedbacken er med til at understøtte?
- Hvilke *stemmer* (enstemmighed overfor flerstemmighed) skabes der mulighed for?
- Hvilke *elevroller* giver feedbackformerne mulighed for at indtage?
- Hvilke *lærerroller* giver feedbackformerne mulighed for?
- Hvilke krav skal man stille til sit *LMS* for at imødekomme formålet med feedbacken?

Formålet med feedbacken må læreren gøre sig uddybende didaktiske refleksioner omkring. Hvad ønsker læreren at opnå med en given feedbackproces? Ønsker læreren at vurdere elevens præstation; understøtte en tydelig retningsanvisning; at elevens selvregulering styrkes eller, at eleven forholder sig kritisk og undersøgende til feedbacken? I den forbindelse bliver det også vigtigt, at læreren reflekterer over den institutionelle kontekst, som feedbacken foregår i. Fx hvilke talegenrer^v, der kan være bygget



op om feedback, da det influerer på de forventninger både elever og lærere møder feedback med (Dysthe & Igländ, 2003, s. 116). Det er et vigtigt opmærksomhedspunkt, fordi det kan få afgørende betydning for, hvorvidt muligheden for fx dialog kan opstå, for feedbackens indhold og stil, men derudover også hvem der gives taletid, og hvem der lyttes til (Skagen, 2003, s. 201).

Læreprocessen handler om, hvad eleven skal foretage sig i forbindelse med feedback. Det skal understøttes forskelligt alt efter, hvilket formål feedbacken har. Hvad er det, læreprocessen skal fremme? Er det, at eleven oplever, at læreren/systemet har registreret og evt. vurderet et givent arbejde? At eleven modtager feedbacken og mere eller mindre ukritisk bruger det i sin fortsatte læreproces? At eleven mere kritisk bearbejder feedbacken? Eller at eleven også stiller spørgsmål til feedbacken og evt. udfordrer den?

Stemmer er en didaktisk byggeklods, hvor vi igen inspireres af Bakhtin og Dysthe. Begrebet 'stemmer' giver en uddybende forståelse af, hvor på det monologisk/dialogisk-kontinuum den planlagte feedback didaktik befinder sig. EUD-læreren må reflektere over, hvorvidt feedbackprocessen understøtter og muliggør, at elevens stemme kommer i spil, og om dette er ønskeligt i en given læringssituation, hvilket viser tilbage til formålet med feedbacken. Er der ét muligt svar, eller er der flere mulige svar? Her er det vigtigt, at læreren forstår sin position som repræsentant for systemet, som indehaver af 'magtens stemme'^{vi} (Skagen, 2003, s. 212). Læreren må således reflektere kritisk over, hvornår og hvorfor der lukkes ned for nogle stemmer, og i andre situationer lukkes op for flerstemmighed.

Eleveroller præciserer, at forskellige feedbackprocesser placerer eleven i forskellige roller med forskellige deltagelsesmuligheder. EUD-læreren må igen reflektere over, hvad formålet med læreprocessen er. Er det at placere eleven i rollen som modtager af lærerens feedback på en opgave, som er afsluttet? Eller er det, at eleven også tilkobler sig feedbacken og bruger den fremadrettet i samme eller nye opgaver (Qvortrup, 2013, s. 4)? Eller ønsker læreren med sin feedback i stedet, at eleven forholder sig kritisk og skaber mening med feedbacken, tager noget til sig, lader andet ligge og bruger det på sin egen måde videre frem i sin læreproces? Eller ønsker læreren at understøtte, at eleven får mulighed for at placere sig i rollen som dialogpartner?

Lærerroller og bevidstheden om, hvordan læreren positionerer sig selv og lader sig positionere, er ligeledes et vigtigt opmærksomhedspunkt i feedbackdidaktikken. EUD-læreren må her være bevidst om, at forskellige feedbackprocesser vil positionere hende i fx rollen som ekspert, som den der har svaret. Alternativt som vejviseren, der udpeger en retning, som eleven kan gå. Eller som samskaber, der sammen med eleven finder mening og bearbejder. Eller som dialogpartner, der indtænker elevens perspektiver som kvalificerende og lærerige – også for læreren. Alt efter hvor læreren vælger at placere sig, har det indflydelse på, hvor stor symmetri, der kan opstå mellem elev og lærer, og dermed får lærerrollen direkte indflydelse på elevens rolle og deltagelsesmulighed og dermed også hvor flerstemmig feedbacken bliver. Også lærerens evner for at planlægge og facilitere peerfeedback synkront eller asynkront vil afgøre graden af flerstemmighed.

LMS er den sidste didaktiske byggeklods som i online uddannelsesformater bliver grundlaget for, at EUD-lærerens feedbackdidaktik muliggøres. Her bliver det essentielt, hvilke konkrete applikationer LMS'et har, men også lærerens evne til at sætte dem i spil. Det betyder, at læreren med sine didaktiske overvejelser skal anvende de øvrige didaktiske byggeklodser i brugen af LMS'et. Det er sandsynligt, at læreren skal 'hacke' sit LMS og bruge funktioner på en ny måde, i forhold til det producenten havde i tankerne, for at feedbacken får den effekt, som er tiltænkt.

Lærerens didaktiske kompetencer til at se og udnytte de muligheder, der er i LMS'et er afgørende for, at feedbackens didaktik understøttes optimalt. Hos Gibson kaldes dette affordances (Gibson, 1979). Det handler her altså om, de muligheder, som teknologien har, men som kræver et menneske for, at de får mening og indhold. Det betyder, at læreren skal have didaktiske kompetencer og mod, der sætter hende i stand til at bruge applikationerne på nye måder.



Vi lægger vægt på, at al kommunikation kan foregå inden for LMS'et, og at det ikke er nødvendigt at gå ud på internettet og opsøge andre funktioner. Læreren bør være opmærksom på, at det kan betyde en anderledes og måske indskrænket brugeroplevelse, men at det er vigtigt at gøre tilgangen til dialogiske feedbackprocesser så enkle som muligt, så der kan fokuseres på feedbacken og ikke på teknologien. Desuden kan udfordringer på nettet med GDPR mindskes ved at holde sig i LMS.

For at feedbackdidaktikken skal fremme elevernes læring og trivsel, skal både læreren og eleverne opbygge det, man kan kalde 'feedback-litteracy', altså kompetencer til at deltage i feedback-processer. Der kræves forskellige kompetencer af hhv. elev og lærer (Carless & Winstone, 2020, s. 2). Elevens feedbackkompetence indebærer, at han skal værdsætte den feedback han får, selvstændigt vurdere, hvad han skal gøre med feedbacken og desuden håndtere affektive faktorer og handle på baggrund af alt dette.

Lærerens feedbackkompetence involverer viden om og færdighed til at planlægge feedbackprocesser på en sådan måde, så eleverne kan deltage i og værdsætte feedbackprocesser. Det hele hænger med andre ord sammen, men kræver træning og refleksion for både lærer og elev.

I det følgende uddyber vi de fire feedbackformer, vi konkretiser de didaktiske byggeklodser og giver eksempler fra empirien.

Feedback med fokus på vurdering

I alle interviews blev informanterne bedt om at definere feedback. Her blev vi opmærksomme på en udpræget opfattelse af feedback som et afsender-modtagerforhold, hvor *formålet* er summativ vurdering af elevens arbejde. En elev og en lærer udtrykker her, at feedback er noget man 'giver' og 'får':

"Så får de feedback..." (lærer, merkantil)

"Altså ordet feedback – det er 'feed' og 'back' – altså to feed someone, det kan være at give dem noget. Altså noget med at give tilbage, feed [...] give noget respons." (elev, SOSU)

Feedback kan i disse citater billedligt talt opfattes som en 'gave', der gives fra læreren til den passivt, modtagende elev. Udtalelserne knyttede sig ofte til både elevens og lærerens ønske om, at feedback skulle indfri elevens ønske om at vide, om han var på rette vej. Mange informanter gav udtryk for, at denne sikkerhed indebar en form for vurdering, som særligt eleverne opfattede som en nødvendig retningskaber:

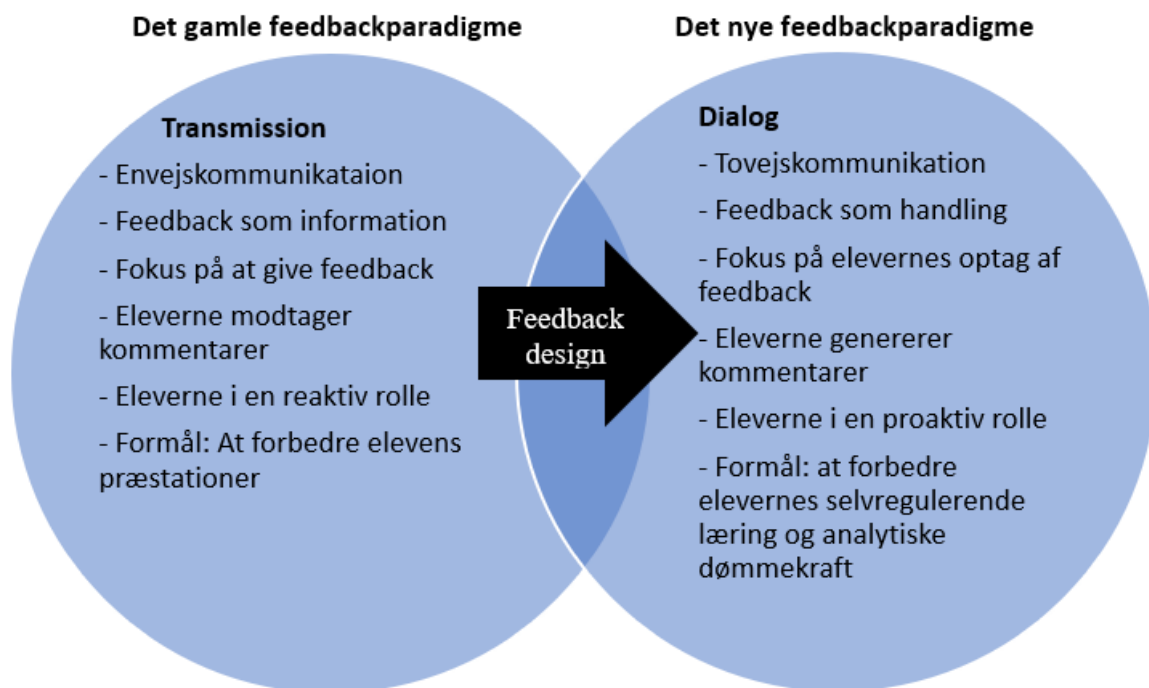
"Altså så vil man også gerne, når man laver en aflevering, ligesom have en feedback på, hvordan har man klaret det? Er det fint det man har lavet, er det rigtigt, det man har lavet?" (Elev, teknisk design)

Feedback kan i disse citater karakteriseres som summativ: Den blev givet som afslutning på et forløb eller en afleveret opgave og havde form af lærerens korte, vurderende kommentarer eller en karakter. Dermed er der ikke fokus på at understøtte elevens '*stemme*'. I stedet positionerer *læreren sig i rollen som ekspert* og *elev* i rollen som *modtager*. Formålet bliver dermed registrering og vurdering af elevens arbejde.

Det var overraskende, at elevernes og lærernes feedbackdefinitioner i høj grad fremstod som summativ fremfor formativ, og som noget der gives fra læreren til den modtagende elev. Det er især overraskende, da feedbackforskningen igennem længere tid har leveret en kritisk opmærksomhed på vurderingens (herunder karakterers) mulige negative effekt på læringsudbytte og motivation, samt fremhævet betydning af at give løbende, formativ feedback (Hattie & Clarke, 2019), (Winstone & Carless, 2020), (Hattie, 2013).



Vi fandt via litteraturstudier, at fundet kan beskrives som 'Feedback som transmission'. Nedenstående model udarbejdet af Neergaard efter Winstone og Carless (Winstone & Carless, 2020, s. 9), illustrerer et paradigmeskifte i feedbackforskningen (Neergaard, 2021, s. 154):



Figur 2: Feedbackparadigmer, gengivet fra Neergaard, 2021, s. 154

Neergaard vil med modellen vise, hvordan feedback som dialog (det nye feedbackparadigme) bør erstatte 'det gamle paradigme'; feedback præget af envejskommunikation og eleven i rollen som modtager, 'transmission'.

Er lærernes og elevernes forståelse af feedback præget af transmission, lurer der en fare for, at eleven ikke omsætter og anvender feedbacken (Winstone & Carless, 2020, s. 12). 'Det nye feedbackparadigme' repræsenterer derfor et læringsfokuseret perspektiv på feedback, hvor selvregulering og elevens aktive handling i feedbackprocessen er central. Dette udpeger en kritisk opmærksomhed på hvilken *læreproces*, man ønsker at fremme: Skal eleven være den passive modtager af feedback eller den proaktive og handlende elev?

Informanternes definition af feedback knytter i ovenstående citater an til det gamle paradigme; 'feedback som transmission': De anser feedback, som noget man får eller giver. Denne tendens er veldokumenteret i eksisterende forskningslitteratur (Hattie & Clarke, 2019, s. 1) (Winstone & Carless, 2020, s. 14) (Ajjawi & Boud, 2017).

Undersøgelsen viser dermed, at eleverne definerer feedback som kendetegnet ved at blive 'vurderet', og hos lærerne en praksis med fokus på at 'rette' opgaver og give karakterer – altså at anvende det *vurderende ord*.

Det kan være problematisk, hvis formålet med feedback er dybere læring, gode selv-reguleringssevner og analytisk dømmekraft, som 'det nye feedback paradigme' sigter efter. Spørgsmålet er derfor også, hvorvidt vurderende feedback er 'godt nok', hvis eleven skal dannes som faglært og opøve 21-century-skills som fx kritisk tænkning, kommunikation, initiativ og samarbejde.



Ikke desto mindre italesætter eleverne i vores undersøgelse et behov for løbende at vide, om man er på rette vej. Spørgsmålet er derfor, hvorvidt der i online forløb er et særligt behov for at blive bekræftet i, at man er på rette vej? Eleverne giver bl.a. udtryk for, at når de sidder fysisk adskilt fra både lærer og andre elever, kan de have brug for konkrete beviser på 'at være med'. Således kan feedback af summativ, vurderende karakter antages at være et konstruktiv feedbackelement i et onlineforløb, særligt hvis den gives i tæt forbindelse med opgavens udførelse og dermed opnår formativ karakter. Eksempler fra undersøgelsen på dette var onlinequizzet eller online simulationsprogrammer.

Dog er det vigtigt at understrege, at en feedbackkultur præget af vurdering og karaktergivning for flere af de interviewede lærere og elever ikke var nok. Her udtrykker en SOSU-lærer sine forbehold overfor retteark:

"Jamen det (retteark, red.) blev flad og det rykkede ikke. Altså, der var ikke det der skubben fremad, 'Det her skal du arbejde mere på og det her kan du finjustere endnu mere'... Det forsvandt i det der ark..." (lærer, SOSU)

Det er derudover vigtigt at holde sig for øje, at formativ feedback givet i forbindelse med summativ feedback, har ringe eller forsvindende effekt, da eleven i mindre grad eller slet ikke tager notits af formativ feedback, når den gives i forbindelse med en karakter (Hattie & Clarke, 2019, s. 46). Et opmærksomhedspunkt bør også være, at karaktergivning eller andre summative tilbagemeldinger kan øge præstationspres fremfor læringslyst (Hattie & Clarke, 2019, s. 46, 47) (EVA, 2019c).

For at give feedback som vurdering i online undervisningsforløb kan læreren bruge de funktioner i LMS'et, hvor systemet kan generere et svar/løsning på opgaven med det samme. Det kan fx være multiple choice-opgaver eller quizzet, som læreren opretter, hvor systemet giver umiddelbar feedback.

Det kan også være en opgavebesvarelse, som læreren får tilsendt af eleven, som læreren retter og godkender. Her er hurtighed en vigtig faktor. Eleven skal have et hurtigt svar på sin opgave, da tidspunktet for feedback er afgørende for effekten og dermed elevernes læringsudbytte (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012, s. 33ff); (Qvortrup, 2013, s. 3).

Feedback med fokus på tilbagemelding

Tilbagemeldinger som feedback viste sig i empirien, når feedbacken primært var monologisk, fra lærer til elev, men i højere grad end feedback som vurdering forholdt sig proaktivt til elevens arbejde. *Formålet* med feedback som tilbagemelding er at give eleverne retning i deres videre arbejde, fx i form af forslag til rettelser. Der lå i de eksempler, vi fandt i empirien, et ønske fra læreren om, at eleven skulle 'tage noget til sig':

"... det er nogle signaler, der kommer ud fra en opgave og det handler om, at eleven også forstår, hvad det er for bevægelse, som det er jeg gerne vil trykke eleven i, i forhold til en retning" (lærer, SOSU)

Dette ærinde imødekommes af mange elever; de vil gerne tage imod lærerens tilbagemelding:

"Jeg har taget alt til mig, som han har sagt [...] Og han har også sagt i den sidste feedback, at han har kunnet mærke, at jeg har taget alt til mig, som han har sagt." (elev, merkantil)

I feedback som tilbagemelding er *læreprocessen* primært præget af forståelseskontrol; at lærer og elev tjekker op på, om eleven forstår 'rigtigt' og dermed undgår, at der sker fejllæring (Illeris, 2016, s. 182). Eleven reproducerer så at sige lærerens facit. For eleven kan det tilmed være emotionelt beroligende at modtage tilbagemeldinger:



”Så når jeg får feedback, så giver det mig en ro både gennem kritik og ros for jeg kan blive bedre af begge ting. Og det giver mig en ro.” (elev, Mad til mennesker)

Feedback som tilbagemelding kan altså opleves retningsgivende og betryggende. Undersøgelsen viste, at tilbagemeldinger i mindre grad stillede krav til elevens selvstændige tænkning, da feedback som tilbagemelding fortrinsvis havde karakter af envejskommunikation fra lærer til elev. *Eleven indtager rollen* som den modtagende part, der gør det, han får besked på af læreren, og *lærerens rolle* er derfor at være vejviser og ekspert. Eleverne udfordrer ikke lærerens *autoritære ord*, men forsøger at koble sig på feedbacken, som gives af læreren. Denne feedbackform lægger sig tæt op ad det, Neergaard (Neergaard, 2021, s. 151) henviser til som det ’gamle feedbackparadigme’.

Igen kan det være en pointe, at det særligt i online undervisning, er konstruktivt med tilbagemeldinger, fordi man i høj grad er overladt til sig selv og ikke får løbende feedback i kraft af samtaler, signaler og input fra andre elever og læreren på samme måde og omfang som i tilstedeværelsesundervisning.

Feedback med fokus på tilbagemelding er mere end ’bestået’, men det kræver ikke, at eleven involveres på samme måde, som ved de to næste former. Eleven skal have feedback fra læreren i form af kommentarer og råd til, hvordan eleven skal gøre fremadrettet. Det betyder for *LMS’et*, at der skal være mulighed for, at læreren skriver sine kommentarer i umiddelbar tilknytning til opgaven. Læreren forventer da, at eleven tager rådene til sig og ændrer sine handlinger i de følgende opgaver. Her kan besked-systemet i *LMS’et* bruges, eller et afleveringsforum, hvor læreren kan kommentere.

For at styrke effekten af feedbacken kan læreren med fordel anvende video-feedback (Winstone & Carless, 2020, s. 66-67), da denne har tendens til at have større fokus på det, der virker og giver bedre muligheder for at fokusere på, hvordan eleven skal komme videre, hvilket kan forbedre elevernes tilkøbling. Den skriftlige feedback synes at have større fokus på fejl, da fokus ligger mere på hvad, der skal ændres - ikke så meget på hvordan.

Feedback med fokus på elevens selvregulering

I empirien så vi mange eksempler på, at lærere tilstræbte feedback, der fremmede elevens bevidsthed om potentiale og udviklingsmuligheder. Dette så vi i feedbackaktiviteter, hvor læreren gik i dialog med eleven:

”Jeg vil faktisk gerne rette den sammen med dig (elev), hvor jeg så deler min skærm med dem og så egentlig bare fortæller dem det, jeg ville have sagt til dem i en optagelse. Og så kan vi også lidt mere snakke om det, hvad er det nu, at det gør, hvis nu du startede sådan her” (lærer, merkantil)

I citatet ses lærerens interesse for, at eleven omsætter og udvikler sig af feedbacken, hvilket er *formålet* med feedback som selvregulering. I næste citat har læreren bedt eleven om at melde tilbage på feedbacken:

”Og en af de ting som jeg gerne vil have dem til gøre er, at de skal opsummere al den feedback, som jeg har givet dem, inden de laver deres afsluttende opgave [...] Og de elever, der gør det – det er igen det her med at være bevidst om ens læring og måske også at VILLE det, og vil bruge ens lærer, kommer som regel ud med et bedre resultat end dem, der ikke gør.” (lærer, merkantil)

Til forskel fra vurdering og tilbagemelding lægges der i feedback som selvregulering vægt på, at eleven eksplicit gennemgår en *læreproces* præget af refleksion og handling; at eleven bearbejder og handler på baggrund af feedbacken. Lærerens ønske i ovenstående citat er en mere bevidst og selvstændig elev.



Elevens rolle er at danne mening ved hjælp af feedbacken. Dette lægger sig tæt op ad feedbackforskning, der har fokus på selvregulering: At eleven kan sætte sig mål for opgaveløsning, skabe overblik og vælge de rette strategier, udarbejde en arbejdsplan, foretage selvsvurderinger og vurdere om han har behov for hjælp (Neergaard, 2021, s. 155) (Hattie & Clarke, 2019, s. 78). *Læreren rolle* bliver da at træde ud af rollen som ekspert og vejviser, og i stedet lytte aktivt og deltage med gode ideer og eftertanker som faglig reaktion på elevens handlinger eller refleksioner. Hermed lægger læreren op til *flerstemmighed og symmetri*, hvor lærers faglige autoritet (*det autoritative ord*) er i spil på lige fod med elevens faglige overvejelser. Det må formodes, at en sådan proces hyppigst opstår, når eleven har fået tag i grundlæggende faglige mål og processer i et givent fag eller emne, men man kan sagtens forestille sig flerstemmighed og delvist symmetri i processer tidligt i et forløb, fx når lærer og elev(er) i forening indkredser en relevant problemstilling i forbindelse med fx en praksisrelateret opgave.

Ifølge 'det nye feedbackparadigme' (figur 2), bør feedback forstås som proces, og ikke som produkt. Det kræver feedbackprocesser, der kultiverer elevens aktive omsætning af feedback, herunder give opgaver der fremmer elevens evne til selv-evaluering, som ovenstående er et eksempel på. Dette opstår bedst i feedbackkulturer karakteriseret af dialog, tillid og peerfeedback (Winstone & Carless, 2020, s. 11). I undersøgelsen sås flere eksempler på, at læreren gik i synkron eller asynkron dialog med eleven, men kun et enkelt eksempel på samarbejdsprocesser:

"De bliver instrueret i, helt fra begyndelsen, at de skal arbejde i grupper. Netop som jeg tidligere nævnte, at det er en efterspurgt kompetence ude fra erhvervslivet, og det fortæller jo også noget om den enkelte, hvis det er sådan, at man ikke kan finde ud af at samarbejde" (lærer, merkantil)

I det pågældende forløb blev der dog ikke stillet yderligere krav til samarbejde eller peerfeedback, og heller ikke fulgt op på det. Adspurgt sagde læreren, at det er u hensigtsmæssigt at stille krav om samarbejde i online forløb grundet målgruppens særlige behov for fleksibilitet (mange havde bl.a. deltidsarbejde og børn). Generelt viser empirien ganske få eksempler på elevsamarbejde og peerfeedback, og de der nævnes, er alene kommet i stand på elevernes initiativ.

Fraværet af samarbejde, herunder mulighed for peerfeedbackprocesser, kan have negativ betydning for kvalitet og dybdelæring i online forløb (Panadero, Jönsson, & Alqassab, 2018). Manglen på samarbejde og peerfeedback bemærkes også i evalueringen af merkantile onlineforløb (EVA, 2021). En begrundelse for at EUD-lærere i online undervisningsforløb skal understøtte et større samarbejde mellem eleverne og peerfeedback kan fx hentes i ønsket om at styrke flerstemmigheden (Dysthe & Igland, 2003, s. 122) og i en anerkendelse af det læringspotentiale, der netop kan opstå ved at møde andres omsætning af viden og færdigheder til forskellige praksisser (Freedman & Ball, 2010, s. 8-9). Dette er noget, som i højere grad kan opstå af sig selv i en traditionel fremmødeundervisning, fordi eleverne her bliver bragt sammen i tid og rum, men som i online undervisningsformater må understøttes bevidst, da det ellers kan have vanskeligere vilkår.

I online undervisningsforløb må læreren derfor reflektere over, hvordan de kan understøtte samarbejde og peerfeedback mellem eleverne og anerkende, at det er ikke gjort med, at de i begyndelsen af et undervisningsforløb siger at samarbejde eleverne imellem, er vigtigt. I stedet må de tilrettelægge forløbet, så samarbejde og peerfeedback er planlagt og opleves som værdifuldt for eleverne. Vores fund peger på, at der er behov for flere undersøgelser af, hvordan samarbejde og peerfeedbackprocesser kan foregå i online undervisning, da det tilsyneladende er svært og/eller ikke prioriteres. Samme pointe findes i en evaluering af merkantile online forløb (EVA, 2021).

For at understøtte en flerstemmighed og en dialog mellem både lærer-elev, elev-elev og inden i den enkelte elev, skal læreren bruge LMS'et til at understøtte dialogen så eleverne kan spille en mere aktiv rolle i feedbacken. Det kræver som nævnt, at læreren skal være opmærksom på og villig til at 'hacke' sit system. Måske skal man bruge en applikation, som egentligt var tiltænkt som diskussionsforum, som



afleveringsforum for at give mulighed for at indgå i dialoger, herunder give peerfeedback. Læreren skal derfor være opmærksom på funktionaliteten, så det ikke, som vi så det i empirien, bliver uoverskueligt for eleverne at finde tilbage til feedbacken, og reagere eller interagere.

I mange systemer får man en notifikation, hvis der er kommet en besked i systemet, eller hvis der er svaret på ens egen. Det er ikke sikkert, at det er tilfældet, hvis dialogen ligger udenfor beskedsystemet, og man i stedet bruger en alternativ app. Det er vigtigt at have aftaler om, hvor, hvornår og i hvilket omfang en feedback-dialog skal foregå, så dialogen ikke bliver monologisk, fordi læreren fx ikke har opdaget, at eleven har svaret på feedback.

Det er ligeledes vigtigt, at feedbacken ligger i tilknytning til den opgave, det drejer sig om. Undersøgelsen viste, at det er svært, hvis ikke umuligt for eleverne at opleve faglig progression, når opgaver og feedback ligger to forskellige steder. Eleven skal f.eks. kunne aflevere en opgave (work in progress), hvor de andre elever kan give peerfeedback. Altså et åbent forum, hvor det er muligt for flere kammerater at læse med og stille spørgsmål – al kommunikation skal derfor ligge samlet fx i en 'tråd'.

Som nævnt i afsnittet ovenfor, bør både lærer og elever kunne give videofeedback (Winstone & Carless, 2020, s. 67). Videoerne kan altså fungere som dialog-redskab.

Mulighederne for at indtale lydfiler direkte i systemet bør ligeledes udnyttes, da dette tilgodeser en differentieret elevgruppe, som ikke alle er lige stærke skriftligt og dermed kan begrænses i dialogen, hvis denne udelukkende er skriftlig. Heri ligger også muligheden for at lade eleven tænke højt over den feedback, de har fået, indtale den til læreren, som dermed endnu bedre kan indgå i dialog med eleven (Winstone & Carless, 2020, s. 66).

Muligheden for at samskrive i et dokument, så både lærer og elever kan tilgå dokumenter og tilføje feedback eller stille spørgsmål løbende i processen, kan også være befordrende for selvregulering. Eller læreren kan vælge at lade eleverne oprette e-portfolioer eller digitale logbøger, der gør det muligt for eleven at følge sin egen udvikling ved at se tilbage i den feedback-dialog, de tidligere har haft med deres underviser eller peers.

Feedback som tilblivelse

I undersøgelsen fandt vi, særligt hos eleverne, flere udtalelser, der italesætter det potentiale, der ligger i dialogen. At der i mødet med andres tanker og når eleven oplever sig presset og provokeret, så opstår der en dybere læring. Fx sagde de:

"Fordi du skal også have noget ping-pong for at udvikle dig med andres tanker, også."
(elev, merkantil 2)

"Jeg ved ikke om man kan sige, at man føler sig provokeret. Men nogle gange når man ligesom bliver presset lidt til at tage stilling til noget mere, eller de efterlyser et eller andet og man ved godt, at de (lærerne, red.) vil have noget mere. Det er det, jeg husker bedst bagefter. Der hvor jeg blev provokeret lidt" (elev, SOSU)

Når vi vælger at kalde dette 'feedback som tilblivelse', så er det ud fra en forståelse, hvor *feedbackens formål* bliver at fremme elevens tilblivelse både som menneske og fagprofessionel (Morson, 2010).

Et opmærksomhedspunkt for læreren med dette formål bliver derfor, hvorvidt dialog kan opstå i online regi. Giver feedbacken på måder, hvor dialogen kan opstå mellem lærer-elev, elev-elev, men derudover også ved, at den ansporer elevens indre dialog? Formålet med denne form for feedback er at muliggøre en *elevrolle* som medskaber; hvor eleven kan komme til at høre sin egen 'stemme'. Med det formål bør læreren derfor indtage en *symmetrisk lærerrolle*, så hun ikke kommer til at overdøve eleven med sin



stemme, der ofte vil blive betragtet som magtens stemme (Skagen, 2003, s. 212), som eleven derfor skal følge. I stedet må læreren turde slippe kontrollen, stå i det åbne og møde eleven og det faglige indhold nysgerrigt og undersøgende.

I den forbindelse er det vigtigt, at EUD-læreren reflekterer over, hvorvidt feedback-talegenren rent historisk og lokalt på hendes skole indeholder en monologisk tendens. Hvorvidt styrkes dette yderligere i online uddannelsesformater, som kendetegnes af en højere grad af asynkronitet og dermed mindre ansigt-til-ansigt-samtale? Kan der være en tendens til, at eleven i online forløb i højere grad retter ind efter lærerens anvisninger, fordi modreaktionen er vanskeligere? Denne udfordring italesættes her af en EUD-elev:

“... så får jeg feedback fra ham. Men man kan aldrig komme tilbage med noget. Altså jeg kunne jo godt sende ham en mail, men jeg kan aldrig komme tilbage og sige, ahh når du siger, at jeg har gjort det sådan her, det var altså fordi. Jeg har aldrig mulighed for at forklare mig selv.” (elev, merkantil 1)

Denne monologiske kommunikation, hvor gensvar vanskeliggøres, kan være et problem, da læring også opstår i det flertydige, heterogene og flerstemmige (Dysthe & Igland, 2003, s. 121). EUD-lærere bør derfor være på vagt, hvis feedbackprocesser udelukkende bygger på facitsvar; og hvis undervisningen ikke fremmer elevens undren, tvivl, spørgsmål og modsigelser (Dysthe & Igland, 2003, s. 118).

På den baggrund er vi optaget af, hvordan EUD-lærerne i højere grad kan tilrettelægge feedbackprocesser, der understøtter en flerstemmighed. Dvs. centrifugale processer der åbner det dialogiske rum for meningsudvekslinger og muliggør, at eleverne gennem dialogen kan finde deres eget indre overbevisende ord og derigennem deres unikke accent (Dysthe & Igland, 2003, s. 118). Det betyder, at læreren må reflektere over sin egen *'stemme'* i dialogen med eleverne. Anvender hun det *'autoritære ord'*, som er kendetegnet ved, at læreren er eksperten og altid har *'det rigtige'* svar, skal hun være bevidst om, at det bygger på magt og tradition og at en dialogisk feedback i sådan en sammenhæng, vil have vanskeligere vilkår.

Vælger hun at anvende *'det autoritative ord'*, der baserer sig på kundskab, tillid og respekt, så kan eleverne vælge at slå følgeskab med hende, fordi de gennem dialog overbevises herom. Men ordene bliver først deres egne, når de føler sig trygge nok til at udfordre det autoritative ord - også lærerens (Dysthe, 2020b, s. 152).

Derfor må EUD-læreren ikke være bange for at lade sig udfordre af eleverne og udfordre dem tilbage. I følge Bakhtin er det altid ”i interaktion med andre stemmer, at vi finder vores egen” (Dysthe, 2020b, s. 153). Så når eleven ovenfor siger, at han husker bedre, når han oplever sig ”provokeret” og ”presset til at tage stilling til noget mere”, så er han på vej til ”at finde sin egen stemme, sine egne værdier, sit eget ståsted i en verden af så mange stemmer” (Dysthe, 2020b, s. 153) og dermed er der en tilblivelse i gang; en *'ideological becoming'* (Freedman & Ball, 2010); (Morson, 2010); (Dysthe, 2020b, s. 153).

Begrebet *'ideological becoming'* forstås af Bakhtin som et *'idé-system'*, der definerer vores måde at anskue verden på og dermed vores *'ideologiske-selv'* (Freedman & Ball, 2010, s. 5). I en skolekontekst hvor formålet er at skabe fremtidens stolte håndværkere, mener vi, at det er vigtigt, at feedbackprocesser også didaktikeres på måder, hvor en *'ideological becoming'* muliggøres for eleverne. Dvs. at der er mere på spil end at nå nogle konkrete læringsmål. Det handler også om at skabe selvstændige, reflekterede faglærte, der kan være med til at forholde sig kritisk til dét, som de møder i deres praksis og opøve deres egen dømmekraft.

Det betyder, at der skal skabes en feedbackkultur, hvor lærerens stemme ikke altid er *dén* stemme, der taler SANDHEDEN, men i stedet en stemme med én holdning, som eleven kan forholde sig til blandt mange andre stemmer. Eleven må kunne stille ”spørgsmål – afvise – tilpasse – og ankomme til en ny



version" (Morson , 2010, s. 322) (vores oversættelse), fordi "one may believe something all the more because one has questioned it" (Morson , 2010, s. 319). Det betyder, at både elev og lærer i denne form for feedbackproces skal se sig selv og hinanden som dialogpartnere, der i samarbejde udvikler sig, lærer og tager stilling.

Jf. Bakhtin kræver det open-end-processer, hvor der er en flertydighed i besvarelsen og hvor eleven kan oversætte læringen til sit eget indre overbevisende ord og finde sin egen accent, dvs. sin egen måde at træde ind i den faglærte kultur og i mødet med deres fagfelt lade dialogen fortsætte i en kontinuerlig udvikling af feltet fremadrettet.

I det ovenstående har vi argumenteret mod et større fokus på også at indtænke dialogen i online feedbackprocesser. Det betyder dog ikke, at vi underkender det behov, som vi også ser i vores undersøgelse for, at feedbacken kan være vurderende eller tilbagemeldende på, hvorvidt eleven er på rette vej. Derimod skal et fokus på dialogen, ses som en vigtig supplerende til de feedbackprocesser, der igangsættes. Derudover skal EUD-lærerne være opmærksom på, at feedbackprocesser, hvor dialog vægtes, kan have vanskeligere vilkår i online uddannelsesformater, fordi parterne er adskilt i rum og ofte også i tid, og derfor kræver det en særlig indsats fra EUD-lærerne at skabe et mulighedsrum for dialog.

At der i feedbackprocesser dog både er behov for vurdering, tilbagemelding, selvregulering og tilblivelse fremgår måske allertydeligst af nedenstående citat fra en EUD-elev:

"Det er den her balance mellem på den ene side at lade eleven komme til orde, prøve noget af, folde sig ud og være fri og på den anden side jo også stå med nogle svar. Og stå med en normativitet og sige, der er nogle procedurer, der er de rigtige og så balancerer imellem de rigtige svar og så at give plads til at eleven folder sig ud. Så man har begge de elementer i mente, kan man sige." (elev, SOSU)

Feedback som tilblivelse stiller mange af de samme krav til LMS'et som nævnt i forbindelse med feedback som selvregulering. Igen er mulighed for gensvar afgørende, herunder at LMS'et sender notifikationer til både lærer og elev, når der er aktivitet i en tråd.

I forhold til at mødes synkront, så vi i empirien, at de fleste lærere tilbød, at eleverne kunne mødes med dem og drøfte opgaver, få feedback eller for at tale om generel trivsel. Man kan sige, at det synkrone møde har den fordel, at eleverne kan spørge ind og få uddybet her og nu problemer, det så vi i empirien særligt hos elever, der oplevede faglige udfordringer i et online forløb. Det asynkrone rum, hvor læreren har åbnet for dialogen, har til gengæld langsommelighedens fordel, der giver eleven mulighed for at reflektere i sit eget tempo og på den måde skabe sit eget ord (Freedman & Ball, 2010).

Konklusion

Feedback defineres og foregår i undersøgelsen i høj grad som tilbagemelding *fra lærer til elev*. Samtidig italesættes der i undersøgelsen et behov for mere dialogiske feedbackformer.

På den baggrund præsenteres en didaktisk refleksionsmodel til feedback i online undervisningsformater, hvor fokus for feedbacken placeres på et kontinuum udspændt mellem monolog og dialog. Her placeres fire forskellige feedbackformer med fokus på henholdsvis vurdering, tilbagemelding, selvregulering og tilblivelse.

Det vægtes i præsentationen af modellen, at dikotomiske forståelser af feedbackprocesser, hvor fx feedback med fokus på tilblivelse er bedre og mere rigtigt end feedback med fokus på tilbagemelding, undgås. I stedet opfordres EUD-lærere og andre undervisere med interesse for feedbackdidaktik at



bruge modellen til at reflektere over deres feedbackdidaktik, så deres valg afhænger af, hvilket formål feedbacken har, den læreproces de ønsker at understøtte, hvilke stemmer de ønsker henholdsvis at åbne eller lukke for samt en bevidsthed om, hvilke roller feedbackformer positionerer henholdsvis læreren og eleven i.

Læreren er i online uddannelsesformater afhængig af det LMS, som der er til rådighed. Derfor konkluderes det i artiklen, at LMS'et i sine applikationer skal kunne understøtte feedbackformerne på hele kontinuummet.

Referencer

- Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), pp. 1106-1119. doi:<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Analysedanmark. (2023, april). *Analyse Danmark*. Retrieved from Analysedanmark: <https://analysedanmark.dk/metoder/kvalitative-metoder/>
- Bjerre, J., Larsen, S. N., Laursen, P. F., Rømer, T. A., & Skovmand, K. (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. In M. Peters, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 803-808). Singapore: Springer Publishing Company.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in higher education*.
- Christensen, J. o. (2020, okt 29). *Kvalitativ interviewundersøgelse af den digitale omlægning af undervisningen på*. Retrieved from Ucviden: <https://www.ucviden.dk/da/publications/onlineundervisning-under-coronakrisen-kvalitativ-interviewunders%C3%B8>
- Dysthe, O. (2020b). Lærers betydning og rolle i dialogisk pædagogik - Casetudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighed. In O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (pp. 143-175). Århus: Klim.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. In O. Dysthe m.fl., *Dialog, samspil og læring* (pp. 109-128). Klim.
- Dysthe, O., Ness, I., & Kirkegaard (red.), P. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. KLIM.
- EVA. (2019a). *Feedback på erhvervsuddannelserne - Inspiration til en styrket feedbackkultur på eud*.
- EVA. (2019b). *Erfaringer med digitalisering af voksen- og efteruddannelser - Inspirationskatalog*. Danmarks evalueringsinstitut.
- EVA. (2019c). *Forsøg med karakterfri 1.g*. Retrieved from <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/forsog-karakterfri-1g>
- EVA. (2021). *Evaluering af merkantile onlineforløb*. EVA. Retrieved from <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/evaluering-merkantile-onlineforloeb>
- FIDU. (2023). Retrieved from <https://fidu.aau.dk/>
- Freedman, S., & Ball, A. (2010). Ideological becoming. In S. W. Freedman, & A. F. Ball, *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 3-33). Cambridge University Press.
- Gamlen, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge journal of education*, 44(1), 75- 92. doi:<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855171>
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. In J. J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception* (pp. 127-137). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Guvå, G., & Hylander, I. (2005). *Grounded theory - et teorigenererende forskningsperspektiv*. HR.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. Oxon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, March). The Power of feedback. *Educational Research*.
- Illeris, K. (2016). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Karlsen, M., & Villadsen, K. (2007). Hvor skal talen komme fra? *Dansk Sociologi*, pp. 7-28.
- Kirkegaard, O. L. (2020). *Feedbackkommunikation*. Dafolo.
- Kirkegaard, P. O., & Lukassen, N. B. (2020). *Feedbackkommunikation i et didaktisk perspektiv*. Frederikshavn: Dafolo.



- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Det humanistiske fakultet, Københavns universitet.
- Lausch, B., Jacobsen, K. H., & Sørensen, K. H. (2014). *Feedback i erhvervsuddannelserne*. Frederikshavn: Dafolo.
- Morson, G. (2010). The Process of Ideological Becoming. In A. Ball, & S. Freedman, *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 317-332). Cambridge University Press.
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier, og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Panadero, E., Jönsson, A., & Alqassab, M. (2018). Providing formative peer feedback: what do we know? In *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 409-431). Cambridge University Press.
doi:<https://doi.org/10.1017/9781316832134>
- Qvortrup, A. (2013). Feedback som tredieordensagttagelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*(15).
- Qvortrup, A. (2016). Feedback i lyset af samtidens didaktiske paradigme. *Feedback - inspirationshæfte*, 6-13.
- Salmon, G. (u.å.). *Gilly Salmon*. Retrieved from <https://www.gillysalmon.com/>
- Skagen, K. (2003). Vejledningssamtaler i Bakhtinsk perspektiv. In O. Dysthe m.fl., *Dialog, samspil og læring* (pp. 197-217). Klim.
- STUK. (2018). Håndbog om bedømmelse og feedback på erhvervsuddannelserne. UVM. *Videnscenterportalen*. (2023). Retrieved from <https://videnscenterportalen.dk/>
- Winstone, N., & Carless, D. (2020). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education*. Oxon: Routledge.



Forfattere

Charlotte Juhl-Nielsen

Lektor

UC SYD, Efter- og videreuddannelsen inden for erhvervspædagogik og vejledning.



Anne Christine Oksen Lyhne

Lektor

UC SYD, Efter- og videreuddannelsen indenfor erhvervspædagogik og voksenundervisning



Mette Stange Juul Petersen

Lektor

Tidligere; UC SYD, Efter- og videreuddannelsen indenfor erhvervspædagogik og voksenundervisning

Nu; Skoleleder ved FGU Sønderjylland



ⁱ Vi vælger i artiklen konsekvent at anvende ordparret læring og trivsel, da vi mener, at det i en uddannelsessammenhæng både er uhensigtsmæssigt, men også vanskeligt at skille læring og trivsel ad. Vi læner os dermed ind i Illeris' forståelse af læring, hvor læring kendetegnes ved en integration af funktionalitet, sensitivitet og socialitet (Illeris, 2016, s. 48).

ⁱⁱ Her nævnes forskellige begreber, der dækker over undervisning, der ikke foregår som ren tilstedeværelse.

ⁱⁱⁱ EUD er en forkortelse for Erhvervsuddannelse

^{iv} Evalueringen af merkantil online undervisning er blevet til sideløbende med vores undersøgelse, og har derfor kun informeret undersøgelsen i den afsluttende analysefase.

^v Jf. Bakhtin skal begrebet 'talegenre' forstås således, at der altid er en bestemt historisk og kulturel forventning til fx, hvad feedback er. På den måde vil både EUD-læreren og eleven møde feedback med en særlig forståelse af, hvad feedback er, samt hvilken form og indhold den skal tage (Skagen, 2003).

^{vi} Med 'magtens stemme' henvises der til, at læreren forstår, at dennes ord mødes med en særlig vægt og værdi, når denne indgår i en institutionel kontekst (Skagen, 2003).