

Dialogisk tilbagemelding på opgaver i akademia¹

Randi Benedikte Brodersen
Universitetet i Bergen

The fact is, there is no right or best way to respond to student writing. The right or best comment is the one that will help **this** student on **this** topic on **this** draft at **this** point in the semester – given her character and experience. (Peter Elbow u.å.:1).

Formål, problemstilling og nogle erfaringer

Artiklens emne er dialogisk tilbagemelding på opgaver fra studerende. Det overordnede formål er dels at belyse og fremme dialogisk tilbagemelding, dels at beskrive den tilbagemelding studerende erfaringsmæssig har behov for og også ofte selv beder om. Når vi som vejledere kender studerendes tilbagemeldingsbehov, kan vi medvirke til at opfylde dem. Det kan vi gøre i en mundtlig eller skriftlig dialogisk form, fx ved at stille spørgsmål omkring mulige tilbagemeldingsbehov: Hvad oplever du er vigtig for dig at få tilbagemelding på akkurat nu for at komme videre med din tekst? Det er et spørgsmål som jeg ofte stiller studerende som opsøger Akademisk skrivesenter ved Universitetet i Bergen, efter at jeg har læst et udkast.

¹ Mange tak til Birger Solheim og Gunnstein Akselberg, Universitetet i Bergen (UiB), for inspirerende diskussioner og værdifulde indspil og forslag under arbejdet med denne artikel. Også en stor tak til mine to MUDS-fagfællelæsere for tilbagemelding, nyttige forslag og sproglige kommentarer og rettelser.

Min problemstilling er todelt, og her har jeg fokus på netop *behov* og *dialogisk tilbagemelding*:

1. Hvilken tilbagemelding har studerende erfaringsmæssig behov for at få?
2. Hvad indebærer dialogisk tilbagemelding på studerendes opgaver?

De spørgsmål som indgår i problemstillingen, skal ses i lyset af at tilbagemelding på tekster i academia som regel foregår i en vejledningssituation og indgår i en større pædagogisk helhed – hvor bl.a. dialog og læring er nøgleord. Det teoretiske bagtæppe er den procesorienterede skrivepædagogik i en sociokulturel støbning og dialogbaseret pædagogik (jf. fx Dysthe 2001).

Artiklens emne og problemstilling er knyttet til mine erfaringer med at give tilbagemelding på studerendes tekster – og med at få tilbagemelding – og til mine observationer og analyser af studerendes tilbagemeldingsbehov.

Jeg har i mange år brugt en stor del af min arbejdstid på at give tilbagemelding på skriftlige opgaver fra bachelor- og masterstuderende. Opgaverne omfatter 1) elektroniske opgaveudkast på førstesemester-kurset *Akademisk skrivning* ved UiB, 2) bachelor- og masteropgaver og alle andre typer opgaver fra de mange studerende som kontakter Akademisk skrivesenter ved UiB for at få vejledning, 3) hjemmeopgaver og masteropgaver fra studerende ved Kunst- og designhøgskolen i Bergen (KHiB) og 4) bachelor- og masteropgaver og utallige semesteropgaver og andre mindre opgaver fra bachelor og masterstuderende på danskstudiet og det nordiske masterstudie ved Islands Universitet.² I mit arbejde med at give tilbagemelding

² Mine erfaringer stammer dels fra kurset *Akademisk skrivning*, som er et procesorienteret kursus i tekstanalyse og akademisk skrivning (jf. Brodersen 2013) og indtil 2014 obligatorisk for alle nye studerende ved Det humanistiske fakultet, UiB, dels fra Akademisk skrivesenter ved UiB, som åbnede 2. september 2014, hvor jeg – og tre kolleger – tilbyder vejledning i form af mundtlig og skriftlig tilbagemelding knyttet til forskellige skrive- og opgave-relaterede behov fra studerende som bestiller vejledning ved centeret. Vi udvikler og holder også skræddersyede skrivekurser for mange forskellige fagmiljøer, såvel procesorienterede forløb fordelt på to eller flere samlinger i løbet af et semester som dagsseminarer, værkstedskurser og korte forelæsningsprægede kurser. Desuden har jeg som fast gæsteunderviser ved KHiB

bygger jeg på såvel egne erfaringer og idealer som skriveforskningens resultater og anbefalinger.

Formålet med og betydningen af tilbagemelding

Tilbagemelding har altid været vigtig i procesorienteret skrivepædagogik og indtager en central plads som en egen fase i procesorienteret skrivning. Også nyere effektstudier giver klar besked om hvad tilbagemelding betyder. Resultater fra et stort antal af disse studier sammenfatter lærings- og feedbackforskerne John Hattie og Helen Timperley i en ofte refereret artikel med titlen ”The Power of Feedback”. De slår fast: “Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative” (Hattie & Timberley 2007:81).

Tilbagemelding – feedback – definerer John Hattie og Helen Timperley sådan: ”[I]nformation provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding. It occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes.” (Hattie og Timperley 2007:102).

I denne definition vil jeg bruge flertalsformen ”agents” – som da kan være en vejleder og én eller flere studerende – og samtidig vil jeg allerede her igen nævne betydningen af at tilbagemelding har en dialogisk form – som mit spørgsmål om behov i første afsnit ovenfor viser. Da bliver tilbagemeldingens fokus og indhold et fælles anliggende hvor den studerende og jeg bidrager, eller hvor flere parter kan bidrage, hvis der er tale om kollektiv vejledning hvor flere studerende og en vejleder deltager. Tilbagemelding kan desuden foregå i en skrivegruppe – med eller uden vejleder tilstede – hvor studerende giver hinanden tilbagemelding.

Den nævnte information i Hattie og Timberleys definition på tilbagemelding ovenfor er i denne artikel knyttet til studerendes skriftelige tekster – på alle stadier i skriveprocessen, fra skitse til førsteudkast og færdige tekster, og tekster kan også være en helhed af skrift og visuelle elementer, som det typisk er i en opgave på Kunst- og

siden 2008 haft skrivekurser og vejledning for bachelor- og masterstuderende på designuddannelsen. Ved Islands Universitet har jeg som lektor i dansk sprog i perioden 2008-2013 haft undervisning og vejledning på bachelorstudiet i dansk og på masterstudierne i dansk og nordisk.

designhøgskolen i Bergen. Tilbagemeldingen foregår i en akademisk kontekst og kommunikationssituation, og informationens indhold vil derfor typisk være genrekendtegn ved akademiske tekster plus tekst- og opgavenormer, fagtraditioner, akademiske værdier og tænke- og arbejdsmåder osv.

Hovedformålet med tilbagemelding er ifølge Hattie og Timperley ”at reducere diskrepanser mellem den aktuelle forståelse, en præstation og et mål” (2007:86). For at realisere dette mål eller formål er det vigtigt at studerende for det første har et klart billede af hvad der er målet med en opgave (jf. Dysthe 2011). For det andet skal de have tilbagemelding undervejs i et procesorienteret forløb, på vejen til det mål, for at forstå hvilken fremgang der fører til eller i retning af målet. Og endelig for det tredje skal de vide hvad der kræves for at kunne gøre fremadrettede forbedringer. Disse tre punkter svarer til de tre begreber ”feed-up”, ”feedback” og ”feed-forward” som står for tre feedback-faser i den tilbagemeldingsmodel som Hattie og Timperley præsenterer i deres artikel. Denne model har jeg valgt at præsentere en kortversion af, især på grund af dens brugbarhed og fordi den er både veletableret og kendt, også i Norden (se fx Dysthe og Hertzberg 2014).

I modellen er tilbagemelding i hver fase knyttet til forskellige områder eller niveauer:

- *proces* (skrivestrategier, tilbagemeldingsstrategier, brug af tilbagemelding)
- *produkt* (tekstrelateret fokus på struktur, argumentation, sprog m.m.)
- *selvregulering* (personlige mål, indsats og selvvurdering, fx i forhold til egen læring).

Modellen viser også vigtige faktorer som er afgørende for at tilbagemelding virker læringsfremmende: timing, tilbagemeldingers form og omfang og balancen mellem ros og kritik. Dem vender jeg tilbage til nedenfor.

Feedback-forskningen viser hvor stor betydning tilbagemelding har, men vi har nok også alle oplevet at få både den ene og den anden slags tilbagemelding og ved hvor vigtig tilbagemelding undervejs

i skriveprocessen er. Mange af vores tekster ville aldrig have set dagens lys hvis de ikke havde mødt lydhøre læsers øjne. Også mange studerende som opsøger Akademisk skrivesenter ved UiB, beretter at den tilbagemelding de har fået, har været afgørende for at komme videre med et udkast eller for at blive færdig med en opgave. Nogle sætter endda ord på den lærdom og de indsigter de har høstet ved at få tilbagemelding, fx vigtigheden af at arbejde bevidst med punkter som struktur, argumentation og metatekst i akademiske tekster. Nogle kommenterer også at når de selv oplever at deltage i en dialogisk tilbagemelding, så er det enklere for dem også at gå i dialog med deres egen tekst og på den måde få dobbelt udbytte af en vejledningssituation. En enkel variant af dialogisk tilbagemelding er at stille åbne spørgsmål, helt uden forventning om at der findes en slags facitsvar.

Der er et stort behov for funktionel og læringsfremmende tilbagemelding. For der er mere akademisk skrivning i flere fag nu efter den uddannelsesreform som blev igangsat med Bologna-processen, som bl.a. resulterede i formulering af sammenlignelige læringsmål – selvom mange læreplaner ofte endnu ikke hverken er tilpasset øget opgaveskrivning eller baseret på skrivepædagogisk forskning eller læringsforskning. Desuden er det at give tilbagemelding en arbejdsopgave som koster mange timer og ressourcer, og samtidig er kun de færreste lærere og vejledere skolet i at give tilbagemelding.

Nogle vejledere formår at give tilbagemelding som inspirerer og motiverer. Andre behersker ikke den kunst. Mange giver nok især tilbagemelding på *gefühl* og på baggrund af rutine, vane og normative forestillinger. Mange er vant til at se efter fejl og mangler og er sandsynligvis ikke bevidste om at en normativ, korrigerende og negativt betonet respons ofte er spild af tid. Den slags respons motiverer nok sjældent til revision og omskrivning.

Både på universitetet og i gymnasiet bruger lærere udtrykket ”at rette opgaver”, og meget tyder på at mange bruger deres tid på at rette tekster og dermed praktiserer en normativ og kritisk korrigerende tilbagemelding, som jeg også med jævne mellemrum hører studerende fortælle at de har oplevet. En del korrigerende tilbagemelding bliver desuden givet på andre sider end det som er formålet med en opgave.

Hvis en opgave fx drejer sig om at drøfte, er det særlig vigtigt at en del af tilbagemeldingen adresserer drøftelsesaspektet, snarere end bare formuleringer og formalia.

En undersøgelse af tilbagemeldingsskulturen i gymnasiet viser at mange gymnasielærer endda retter både skrive- og kommafejl i elevers opgaver og opfører sig som korrekturlæsere (Rosenberg 1997 i Kvithyld og Aasen 2011). Min første fagfællelæser af denne artikel gjorde det samme, og jeg har også oplevet at andre fagfællelæsere giver den form for tilbagemelding, og uanset om det er nødvendigt eller ej, så er det ikke det vigtigste at se efter, men det er det enkleste. En del tidkrævende tilbagemelding bliver heller aldrig brugt, og en del bliver misforstået (jf. Elbow, u.å.:1).

Når vi først bestemmer os for at sige farvel til traditionel, normativ tilbagemelding og har klarlagt hvad formålet med (vores) tilbagemelding er, så er døren åben til funktionel og læringsfremmende tilbagemelding i en dialogisk variant.

Hvilken tilbagemelding er læringsfremmende?

For at give læringsfremmende tilbagemelding er der som nævnt en række faktorer som spiller en afgørende rolle (jf. Hattie & Timberley 2007 og Kvithyld & Aasen 2011):

- Tidspunktet for tilbagemelding – drejer sig om at tilbagemeldingen skal komme undervejs i skriveprocessen (ikke når en opgave er færdigskrevet, med mindre en studerende eksplicit efterlyser en karakterbegrundelse med tanke på at forstå hvor der er et forbedrings-potentiale som kan udfoldes i næste semesteropgave). Dette tidsaspekt betyder at det er nødvendigt at have et procesorienteret kursusforløb med plads til tilbagemelding og tekstrevidering og dette aspekt skal være forankret i en læreplan.
- Tilbagemeldingens form, omfang og indhold (jf. også Brookhart 2008) – skal være tilpasset skrivningens formål. Hvis fx en analyseopgave, som på kurset Akademisk skrivning (se note 1), har som mål at studerende lærer at analysere argumentationen i en akademisk tekst, er det argumentation jeg

primært skal fokusere på i min tilbagemelding, og da helst både der vedkommende er på sporet af relevant argumentation (den positive tilbagemelding), og der hvor på der er ”et hul” med plads til argumentationsstof (den fremadrettede tilbagemelding i retning af argumentations-målet).

- En passende balance mellem ros og kritik – og her skorter det ofte, dels fordi balancen er skæv, og kritikken fylder mere end rosen, dels fordi der er en tendens til rituel ros, som er indholdstom, ubegrundet og uden effekt, mens det vi som bevidste vejledere ønsker at give – og nok også intuitivt ved fungerer – er fremadrettet og konkret ros i form af motiverende og opmuntrende tilbagemelding, fx ”Her i dette afsnit har du to konkrete og relevante eksempler. Kunne du også i næste afsnit nedenfor tilføje lignende eksempler?”.

På baggrund af Hattie & Timberleys model, som viser vej til læringsfremmende tilbagemelding – og dermed også giver skrivelyst – formulerer de to norske skriveforskere Trygve Kvithyld & Anre Johannes Aasen fem korte teser (2011:11-14):

1. Respons må gis underveis i skriveprosessen
2. Respons må være selektiv
3. Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver
4. Respons må motivere for revidering av teksten
5. Responsen må være forståelig.

Samtidig er der en faktor som har betydning for at finde den rette form for tilbagemelding, og som er relateret til den individuelle og personlige skriveproces. Denne faktor sætter den engelske skriveguru Peter Elbow ord på:

The fact is, there is no right or best way to respond to student writing. [...] My best chance of figuring out what is right for this student at any given point depends on knowing about what was going on for her as she was writing. (Did she think she was supposed to sound detached and uninvolved or is this timidity? Was she struggling hard on this paper or getting confused or just being lazy?) (Elbow u.å.:1).

Citatet hjælper mig med at forstå betydningen af at rette opmærksomheden imod en studerendes skriveproces og i en dialog at få en fælles indsigt i hvordan vedkommende har arbejdet med en konkret opgave.

Kort opsummeret: læringsfremmende tilbagemelding er skræddersyet og vel-timet i forhold til den enkeltes individuelle skriveproces og med et indholdsmæssigt fokus på den studerendes aktuelle behov for at nå et konkret mål og samtidig dialogisk, konkret og selektiv, mål-rettet i bogstavelig forstand og samtidig rettet mod de punkter som indgår i Hattie og Timberleys model ovenfor.

Hvilken tilbagemelding har studerende så brug for og hvorfor?

Studerendes tilbagemeldingsbehov kommer fra dem selv og kommer også frem i mine analyser af deres udkast og opgaver. Dvs. deres behov fremgår af de spørgsmål og ønsker som de studerende selv kommer med, i tekster og samtaler, og af deres svar på mine spørgsmål om deres konkrete behov. Desuden angiver de også til dels deres behov når de bruger bestillingssystemet på nettet og vælger en kategori (fx komme i gang, analyse og struktur) når de bestiller vejledning på Akademisk skrivesenter ved UiB. Og de behov som jeg lytter mig frem til i samtaler med studerende og læser ud af deres tekster, falder ofte sammen med de behov de selv sætter ord på, men der er også mere ”skjulte” behov som først dukker op i løbet af skriveprocessen eller i en vejledningssamtale. Men en stor del af de forskellige behov er dog ofte gengangere som jeg kender fra tidligere vejledningssammenhænge og fra opgaveudkast.

Det studerende – på alle niveauer – ofte beder om i forbindelse med opgaveskrivning, er følgende punkter som jeg har delt i to hovedkategorier. Den første kategori omfatter det forberedende og indledende arbejde som går forud for opgaveskrivningen og som er nødvendig for overhovedet at kunne skrive. Den anden kategori drejer sig om det akademiske skrivehåndværk og det at forstå hvad det vil sige at skrive, tænke og arbejde akademisk:

- *Det forberedende og indledende skrivearbejde:* hjælp til 1) at komme i gang med at skrive, 2) at forstå og at have eller formulere problemstilling og formål (og at forstå sammen-

hængen mellem dem), 3) at forstå hvad en bestemt genre eller opgaveformulering indebærer: Er der fx tale om den mere selvstændigskrævende genre *at drøfte* eller den mere beskrivende og reproducerende genren *at gøre rede for*?

- *Det akademiske skrivehåndværk*: hjælp til 4) at afgrænse, 5) at strukturere, på tekst- og afsnitsniveau, 6) at argumentere, 7) at sammenfatte og konkludere, 8) at finde, vurdere og bruge kilder, 9) at citere, at opstille noter og referencer.

De første punkter er ofte knyttet til det forhold at mange opgaver hører til i en iscenesat situation hvor formålet med skrivningen ikke er hverken autentisk eller afsenderens eget formål, som det er i enhver skrive- og kommunikationssituation uden for universitetets fire vægge. Det er vanskeligt for studerende at komme i gang når de ikke ved hvorfor de skriver eller når de ikke har noget på hjerte som kommer fra dem selv. Det kan være svært at finde det formål som hører til en ”pålagt” skriveopgave, og endda for opgavestillere er det ofte svært at sætte ord på dette ”kunstige” formål. Den norske skriveforsker Olga Dysthe konkluderer i en undersøgelse med at uklare formål eller mål ofte er et problem (Dysthe 2011). Og selv når vi har noget på hjerte i en akademisk kontekst, kan det godt tage lidt tid før vi finder ud af og får formuleret hvad vores formål præcist er. Også på Akademisk skrivesenter har jeg oplevet mange eksempler på at studerende kommer med spørgsmål fordi de ikke forstår formålet med en opgave, eller at de svarer på noget andet end det som jeg tolker som det indirekte formål i en opgaveformulering. Og hvem har ikke selv oplevet at være usikker på hvad formålet er, hvis en opgaveformulering er flertydig eller uklar?

Det vil uden tvivl gøre det enklere for mange at komme i gang med at skrive hvis der er klare formål, og disse er eksplicite i en opgaveformulering, når det drejer sig om semesteropgaver og andre mindre opgaver hvor studerende ikke selv vælger emne og problemstilling. Da undgår vi at studerende skal gætte sig frem til hensigten med en bestemt opgave. I et par tilfælde har jeg foreslået studerende at gå tilbage til deres fagmiljøer for at bede om at få en tydelig præsentation af formålet med en opgave. Og et mere eller mindre fast indledende spørgsmål i mange af mine vejledningssamtaler

på Akademisk skrivesenter er: ”Hvad forstår du som formålet med denne opgave?”. Både enhver opgaveskrivningssituation og udviklingen af skrivekompetence er komplekse nok i forvejen, og hvis der mangler tydelige formål og mål, er det ofte svært at komme i gang med at skrive.

Håndværkspunkterne (punkt 4-8) ovenfor drejer sig om selve skrivehåndværket og er mere klassisk akademiske opgaveingredienser. De er ofte enklere at håndtere og desuden velbeskrevet i den efterhånden omfattende litteratur om opgaveskrivning og de mange skrivehåndbøger, som fx *Den gode opgave* (Rienecker og Jørgensen 2012).

Går jeg fra de studerendes selvformulerede behov – som er særlig interessante, fordi en bevidsthed omkring disse behov også kan kobles til bevidsthed omkring egen læring – til de erfaringsbaserede tilbagemeldingsbehov, som jeg registrerer når jeg læser opgaver og lytter til studerende, er der tale om et vist sammenfald med punkterne i de to kategorier ovenfor. Mine standardpunkter er:

- Akademiske genrer og fagmiljøers opgavekrav og vurderingskriterier – som nogle gange eksplicitte, håndfaste og håndgribelige, nogle gange diffuse og udtalte.
- Tekst- og kriterierelaterede emner (især på overordnede tekstniveauer): Struktur, fokus, sammenhæng og flyd – eller *flow* som de fleste siger – , som ofte hænger sammen (for i mange opgaveudkast er der ofte mange emner i et enkelt afsnit), argumentation (belæg for påstande), retorik (fx forfattertilstedeværelse i egen tekst, brug af jeg-form, metatekst, modtagerbevidsthed) skrive-etiske emner og formalia (fx henvisninger, dokumentation, brug af kilder m.m.). Og naturligvis akademisk sprogbrug, som er en ukendt størrelse for mange nye studerende.
- Brugen og forståelsen af akademiske sproghandlinger – og ofte i kombination med brug af metatekst – som de helt enkle sproghandlinger: fx *citere*, *referere til*, *eksemplificere*, *konkretisere*, *opsummere*, *konkludere*, og de ofte mere udfordrende sproghandlinger fx: *analysere*, *diskutere*, *gøre rede for* og *drøfte*, som også er knyttet til genreforståelse: Hvad er en analyse, en redegørelse, en diskussion og en drøftelse?

- Mål (i læreplan og bag opgaveformulering), formål med opgave og motivation.
- Studenterrelaterede emner: forestillinger og myter omkring akademisk skrivning, skolens skriftlige uniformeringstvangstrøje, (over)kritiske vejledere, skriveulyst og skriveblokeringer.
- Afdramatisering af akademisk skrivning.

Punkterne under de første tre kuglepunkter ovenfor går igen i faglitteraturen og i konkrete vejledningssamtaler og tilbagemeldinger i tekster. Det er min oplevelse at de øvrige punkter og fokus på formål, forestillinger og myter og afdramatisering kun sjældent bliver adresseret i tilbagemeldingssammenhæng. Men der er klart behov for at vi adresserer både de almindelige tekst- og skriveprocesrelaterede punkter og de mere skjulte og uudtalte emner og samtidig har fokus på at udvikle metabevidsthed omkring den enkeltes læring og aktuelle behov i akkurat den skrivesituation som vedkommende befinder sig i.

Dialogbaseret og læringsfremmende tilbagemelding i praksis

For at kunne udvikle et dialogbaseret og læringsfremmende ideal at give tilbagemelding ud fra har vi brug for ingredienser fra feedbackforskningen og indsigter fra procesorienteret skrivepædagogik, og samtidig give slip på besserwisser-tendenser og lignende og bevæge os ind i den studerendes tekst og skrivesituation, åbent og lyttende og spørgende, både i forhold til tekst og den studerendes situation og også vores egne reaktioner på den aktuelle tekst. Udgangspunktet er et procesorienteret forløb hvor den studerende har mulighed for at få tilbagemelding undervejs, og hvor læringsmål er klart formuleret og kendt.

Dette betyder for mig som vejleder at jeg har som mål at praktisere tilbagemelding ved at

- beskrive og stille spørgsmål til punkter i teksten, dvs. give tekst- og kriteriebaseret tilbagemelding, og finde ud af hvad teksten rummer for at kunne efterlyse det den endnu ikke rummer, fx konkrete belæg, eksempler, definitioner, kilder og henvisninger m.m., at finde de steder i teksten som indbyder

mest til dialog og til brug af spørgsmål, at vække bevidsthed omkring genrekendetegn, tekstnormer og fagtraditioner i akademisk skrivning – fx ved at pege på hvor en studerende bruger solid argumentation, fx i form af dokumenterede belæg eller opklarende eksempler;

- stille spørgsmål til og adressere spørgsmål fra den studerende, dvs. give skriver-orienteret tilbagemelding: fx hvad har du tænkt her? Hvad vil du sige i dette afsnit? Hvad har du mest behov for at vi behandler og diskuterer i forhold hvor du er i din skriveproces nu? Er der steder i din tekst hvor du har konkrete spørgsmål som er gode at få diskuteret eller svar på, for at komme videre? Når jeg forsøger at opfordre studerende til at bede om skræddersyet tilbagemelding så er formålet dels at skabe bevidsthed omkring egen skriveproces og egne tilbagemeldingsbehov, dels at jeg selv giver slip på at ville have kontrol, vide bedre og komme med svar, for ad den vej også at udtrykke akademiske tænke- og arbejdsmåder som har betydning langt ud over en enkelt opgave;
- fortælle hvordan et eksempel, et udsagn, bestemt argumentation, en beskrivelse, en stemning i en tekst virker på mig som modtager, hvornår og hvordan jeg bliver påvirket af et klart budskab, hvad der vækker undring osv., dvs. give en form for læserrelateret tilbagemelding.

Min tilbagemelding er beskrivende og dialogisk og består ofte af en kombination af skriftlige og mundtlige spørgsmål og kommentarer. Jeg kommenterer i stigende grad med blyant, bruger enkle og praktiske symboler og tegn når jeg efterlyser konkrete punkter: A = argumentér/(mere) argumentation; E = tilføj eksempel; K = konkretiser; D = dokumentér, og jeg bruger spørgsmålstegn og bølgestreger for at markere de steder hvor jeg oplever uklarheder. Jeg markerer fejl, men retter ikke, og skriver hellere fx ”Slå op i en ordbog”, ”Jeg får ikke dette til at stemme”, ”Stemmer dette?”, ”Kilde?”, ”Prøv at finde en relevant definition i faglitteraturen”, ”Læs og brug kapitlet i lærebogen om argumentation”, eller ”Tilføj nu nogle fordi-sætninger efter dine påstande” – og oplever jeg at der i et udkast, som nærmer sig en færdig tekst, er behov for at markere direkte fejl, så vælger jeg

som regel at markere nogle typer formelle og formalia-orienterede fejl i margenen og foreslår at opgaveskriveren finder og retter den slags fejl selv.

Jeg ønsker med andre ord at gå i dialog med teksten og med den studerende og samtidig mærke hvor og hvordan en tekst påvirker mig ved at lytte og læse opmærksomt med en nysgerrig nybegynders åbne og ikke-dømmende sind: Genfortælle dele af teksten, henvise til, stille spørgsmål til og citere fra teksten, at fornemme tekstens energipunkter og potentiale og fortælle akkurat den slags til tekstens forfatter eller skrive akkurat det på papiret! – Ambitionen om at indtage en nysgerrig nybegynders position og indstilling betyder at jeg retter min opmærksomhed og koncentration mod tekstens indhold, mod at forstå, at få adgang til tankestof i og bag en tekst, at jeg forestiller mig at jeg læser med uhildet og over mig i at give slip på fordomme og en forhåndsindstilling som får mig til at ville rette og forbedre den andens tekst.

Dialogisk tilbagemelding er et bud på effektiv og læringsfremmende tilbagemelding hvor vi som læsere og vejledere vælger at gå i dialog med både tekst og studerende og sammen finder og sætter ord på nogle af de behov som det giver mest mening at fokusere på først, samtidig med at vi har i tankerne at der er behov som studerende selv får øje på i løbet af skriveprocessen. Dialogisk tilbagemelding indebærer også at have øje for de kvaliteter som en tekst allerede har, selvom de måske ikke lyser mig i møde. Når jeg formulerer spørgsmål som er rettet mod punkter i en tekst som fungerer, og også ser og fremhæver forbedringspotentialet i en tekst, så er der gode chancer for at det samtidig lykkes mig at motivere til omskrivning og mere skrivning.

Det er fristende at slutte med tre spørgsmål til dig der giver tilbagemelding: Hvad kendetegner din tilbagemelding på studerendes tekster? Hvad ser du efter når du går i dialog med den næste tekst fra en studerende og giver tilbagemelding for at finde ud af hvad han eller hun akkurat har mest behov for? Hvordan kan din tilbagemelding blive læringsfremmende og dialogisk?

Litteratur

- Brodersen, Randi Benedikte mfl. (2007/2013) *Tekstens autoritet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brookhart, Susan M. (2008) *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dysthe, Olga (2011) What is the Purpose of Feedback when Revision is not Expected? A Case Study of Feedback Quality and Study Design in a First Year Master's Programme. *Journal of Academic Writing* 1, 1:135-142 <<http://e-learning.coventry.ac.uk/ojs/index.php/joaw/article/view/26>> (7.8.2015).
- Dysthe, Olga (red.) (2001) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt.
- Dysthe, Olga & Frøydis Hertzberg (2014) Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. *101 skrivegrep. Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Kåre Kverndokken (red.):13-35.
- Dysthe, Olga & Frøydis Hertzberg (2006) Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Olga Dysthe & Akylina Samara (red.). Oslo: Abstrakt:123-144.
- Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug L. Hoel (2000/2010) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt.
- Elbow, Peter (u.å.) About Responding to Student Writing. <www.marist.edu/writingcenter/pdfs/respond.pdf> (7.8.2015).
- Elbow, Peter (1989) *Sharing and Responding*. New York: Random House.
- Hattie, John & Helen Timperley (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, 1:81-112 <www.jstor.org/stable/4624888> (7.8.2015).
- Kvithyld, Trygve & Arne Johannes Aasen (2011) Fem teser om funksjonell responsp på elevtekster. *Tidsskriftet Viden om læsning* 9, mars 2011:10-16 <<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/fem-teser-om-funksjonell-respons-pa-elevtekster>> (7.8.2015).
- Rienecker, Lotte & Peter Stray Jørgensen (2012) *Den gode oppgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (4. udgave).
- Rosenberg, Anders Thomas (1997) *Ret rimelig! – om skriftlige kommentarer til danske stile*. Upubliceret speciale. Københavns Universitet.
- Straub, Richard (2000) The Student, the Text, and the Classroom Context. A Case Study of Teacher Response. *Assessing Writing* 7, 1:23-56.