



Universitetspedagogiskt centrum

---

# Respons

Kommentarer, feedback och återkoppling som pedagogiska redskap i högre utbildning

Cecilia Ferm

UPC-rapport 2007:4

## Innehåll

Bakgrund.....	3
Teoretisk grund och begreppsapparat.....	3
Vikten av motiverad respons.....	4
Respons – olika former .....	4
Bekräftelse och utmaning.....	5
Förberedd och oförberedd respons.....	5
Respons via olika medier.....	6
Muntlig respons.....	6
Skriftlig respons .....	6
Alternativa uttrycksformer.....	6
Virtuell respons.....	6
Respons – mellan vilka, i vilka kontexter? .....	7
Inom studenten eller läraren själv .....	7
Lärare och student .....	8
Studenter emellan.....	8
Kollegial respons.....	8
Utmaningar .....	9
Att skapa ett tryggt och tillitsfullt klimat .....	9
Att mötas i kommunikationen .....	10
Gruppens sammansättning.....	10
Flerstämmighet kontra inkulturation .....	10
Ansvarsfördelning.....	11
Respons som en del av akademisk kompetens.....	12
Metodtips – Hur bör respons ges?.....	12
Den bör vara konstruktiv och positiv.....	12
Den bör vara konkret och kriteriebaserad.....	13
Övriga tips .....	13
Hur kan respons guidas?.....	13
Hur kan responsgivning tränas?.....	14
Hur gör jag mina studenter delaktiga? .....	15
Noter.....	16
Litteraturlista .....	18

# Bakgrund

Varför är det som lärare viktigt att reflektera över respons som redskap i högre utbildning? Kanske känns den frågan överflödig, antingen för att det upplevs som självklart att reflektera över konceptet, eller för att lärare inom högre utbildning är specialister på att ge respons och redan kan allt om det. Frågan ställs i den här texten som en tankeväckare, en möjlighet för lärare att kliva ut och se sin roll och makt vad gäller respons på andras uttryck, handlingar och prestationer, inom den egna högskolepedagogiska praktiken. Vikten av att reflektera över konceptet grundar sig på en tanke om att lärare i alla ämnen på alla akademiska nivåer ständigt responderar på studenter och kollegor, medvetet och omedvetet, formellt och informellt, implicit och explicit, med olika former av språk. Den akademiska traditionen, samhället, tidigare erfarenheter, förväntningar, dagsform – med andra ord social, kulturell och historisk kontext – påverkar på vilket sätt och i vilken form responsen ges.<sup>1</sup>

Deltagare i högre utbildning befinner sig alla i en lärande process som vi skapar tillsammans. Vi utvecklas från studenter till akademiker, som lärare och forskare inom högre utbildning, eller mot högre akademiska poster. Det kan handla om feedback på en labbrapport i fysik, återkoppling på en muntlig presentation i konsthistoria, ett handledningssamtal inom forskarutbildning i biologi eller kommunikation mellan deltagare i ett högre seminarium på filosofiska institutionen. Den respons som kommuniceras mellan de olika deltagarna influerar på olika sätt de lärande processer som äger rum. Ser vi det pedagogiska sammanhanget som något vi skapar tillsammans får det konsekvenser för hur vi ser på respons. Vi har alla ansvar för hur vi inverkar på varandras läroprocesser, men det största ansvaret har lärare, för hur de ger respons till sina studenter, hur de verkar som förebilder vad gäller responsgivning, samt hur de guidar sina studenter att ge respons till varandra. Därför är det viktigt att som lärare reflektera över respons som redskap inom högre utbildning.

För att ge läsaren möjlighet till reflektion över respons som koncept, men också till aktion i den högskolepedagogiska praktiken har jag valt att först presentera den teoretiska grundtexten vilat på, sedan några perspektiv på hur respons används och existerar i högre utbildning, på olika nivåer och i olika sammanhang, för att till sist ge några praktiska exempel eller metodiska tips på hur lärare och ledare kan ta makten över det kommunikativa sammanhanget och erbjuda studenter och medarbetare att lära genom att ge och ta emot respons på ett fruktbart sätt. Eftersom form och kontext är intimt sammankopplade och egentligen är omöjliga att separera, nämns oundvikligen samma aspekter på flera ställen i texten.

Jag väljer att i denna text genomgående använda begreppet respons, som i många av fallen skulle kunna bytas ut mot feedback, återkoppling eller konstruktiv kritik. För den som utför det arbete eller den prestation som förväntas få respons använder jag definitionen mottagare och den som ger respons kallar jag responsgivare.

## Teoretisk grund och begreppsapparat

Den här texten grundar sig på en syn på lärande som kommunikation, vilket innebär att allt lärande äger rum i ett socialt sammanhang där alla deltagare är aktiva och samspelet mellan dem är av vikt för det lärande som sker. Individens lärande påverkas av de ting och människor hon har omkring sig. Lärandet sker samtidigt på individuell och social nivå.<sup>2</sup> Denna syn understryker vikten av det dialogiska samspelet och lärarens ansvar för hur individernas uttryck riktas, formuleras och tas emot.<sup>3</sup> Om detta kommunikativa sammanhang hanteras på ett bra sätt kan lärare och medstudenter stötta och utmana varandra på ett för lärandet fruktbart sätt. "Scaffolding" är ett vanligt begrepp när det handlar om hur olika deltagare i lärande sammanhang ger respons till varandra. Begreppet kommer från byggbranschen, och har samma funktion som en byggnadsställning.<sup>4</sup> Den används då en byggnad växer fram, innan den kan stå för sig själv. I en lärande situation handlar det om att stötta studenten tills den kan "stå för sig själv", eller har utvecklat sin egen "motor" och i de sammanhangen kan respons vara ett användbart redskap. Låt oss ta exemplet när ett barn skall lära sig cykla. Hur den vuxne uttrycker sig, motiverar, ser ut och samspekar med barnet och dem som finns runt omkring påverkar hur fort, eller på vilket sätt barnet utvecklas till en som kan cykla. Frågan är hur scaffolding kan användas i läroprocesser inom högre utbildning. För att kunna stötta på ett bra sätt är det av vikt att kunna sätta sig in i den andres situation och att kunna byta perspektiv, vilket förutsätter nyfikenhet. Det förhållningssättet leder tanken

till frågans funktion i responsens sammanhang, vilket jag kommer tillbaka till.

Ett annat begrepp är ”critical friends”, som Gunnar Handal utvecklat för att belysa respons mellan undervisande kollegor inom akademien.<sup>5</sup> Begreppet som står för respons som medvetandegör och leder till utveckling, men som ställer vissa krav på kontexten för att fungera. Aspekter som goda intentioner, förtroende för responsgivarens disciplinära kompetens, personlig integritet och en personlig relation betonas. Jag har redan berört att flera olika språkformer används för respons. Även om det skriftliga och talade språket är de språk som kanske ligger närmast till hands inom högre utbildning behöver vikten av grafiskt, kroppsligt och estetiskt språk understrykas och medvetandegöras. I den här texten värderas alla språk likvärdigt, även om alla språk inte fungerar på samma sätt i alla sammanhang.<sup>6</sup> Vi använder dem och de utvecklar och utvecklas i responsarbetet. Precis som med respons i allmänhet, är det av vikt att kunna ta makten över och utnyttja alla former av språk, samt vara medveten om vilka implicita styrkor och svagheter olika språkformer har. Vilka ansiktsuttryck, positioner och rörelsemönster lärare använder har betydelse i läroprocesser, liksom de bilder som eventuellt används i den lärande kommunikationen. Det gäller att hitta det språk som fungerar bäst i en grupp eller för en individ för att uttrycka just det som avses. Som i alla sammanhang är en medvetenhet om att människor lär på olika sätt önskvärd. Varierade uttrycksformer ger med en sådan utgångspunkt möjlighet att samspela med en bredare grupp mottagare. Innan barn har ett skriftspråk är det vanligt att de får ringa in ”smileys” av olika slag för att uttrycka sin åsikt om saker och ting i skolan. Ett samtal förs kring uttrycken för att de vuxna ska förstå hur barnet tänkt. Detta sätter fingret på vikten av att kunna motivera sin respons.

## Vikten av motiverad respons

Ytterligare en grundtanke som präglar denna text är just vikten av motiverad respons samt motiv bakom de handlingar eller uttryck som är föremål för respons.<sup>7</sup> Det första handlar om att säga något mer än bara: ”Vad bra, snyggt, eller jättefint” eller ”Det där måste du bättra på, du måste analysera mera, eller det där håller inte riktigt måttet”. Motivet förväntas leda till reflektion som sin tur leder till medvetenhet och handling mot avsett mål. Motiv torde också inge förtroende och trygghet som i sin tur är en förutsättning för att kunna ta emot respons på ett sätt som leder till utveckling. Som lärare kan det handla om att kontinuerligt dels utmana sig själv att motivera sin kritik, men också om att uppmuntra och utmana studenter att motivera respons sinsemellan. ”Vad fungerade bra, vad kan utvecklas och varför”? Ett viktigt redskap för att få mottagare att reflektera över sina motiv bakom varför de gjort som de gjort, är att ge respons formulerad i frågor som utmanar och utvecklar mottagaren. Att få hjälp med att spegla sig själv, bli mer medveten om vad man gjort, vilka konsekvenser det fick, för att på så sätt få insikt i vad som kan göras annorlunda, är konsekvenser av en väl fungerande respons. Det är en del i att tydliggöra sina mål och sina möjliga vägar dit.

## Respons – olika former

Under den här rubriken kommer respons i olika former att tas upp och belysas ur olika perspektiv. De olika formerna överlappar varandra eftersom perspektiven fokuserar olika aspekter av respons som pedagogiskt redskap. Ett sätt att dela in olika former av respons är ”extrinsic” (yttre) och ”intrinsic” (inre) respons.<sup>8</sup> Den yttre responsen uttrycks och ges ifrån andra människor på ett riktat sätt. Studenten får veta att om hon kombinerar ingredienserna i en kemisk laboration på ett annorlunda sätt kommer resultatet att bli annorlunda. Den inre visar sig mer indirekt i studentens samspel med världen. Laborationen lyckas inte, hon ändrar lite grann och provar igen. Det lyckade resultatet ger en positiv respons som leder studentens lärande vidare. Lärarens utmaning blir att lägga tillräkta för god intrinsic respons, vilket innebär att erbjuda studenten lagom svåra utmaningar i en stimulerande miljö, som tillåter studenten att lyckas lagom ofta. När det gäller extrinsic respons handlar det om att återuttrycka det studenten uttryckt på ett meningsfullt sätt. Lärarens utmaning blir att lägga tillräkta för en ”jag kan” känsla hos studenten.<sup>9</sup> För att ta laborationsexemplet igen handlar det om att låta studenten utföra en viss laboration i ett visst sammanhang där han eller hon har möjlighet att uppleva ”jag kan”. Responsen kommuniceras också via olika medier, via olika former av språk och uttrycksmedel. Det viktiga i pedagogiska sammanhang är att responsgivaren känner till vilka möjligheter som finns för att kunna erbjuda och förmedla en så rik respons som möjligt som når många och som bekräftar och utmanar

lärande processer på ett mångfaldigt och samtidigt precist sätt.

Den respons som till största delen präglar den här texten, är inte feedback egentligen utan feed forward. Den behandlar i första hand respons som ges för att mottagaren skall ha möjlighet att skapa mening och att föra sitt arbete vidare. Den formen av respons kan också kallas formativ respons, eller återkoppling, i och med att den sker löpande under ett arbete, eller en kursomgång.<sup>10</sup> En kompletterande form av respons är den summativa, som ger ett slutligt omdöme, även om den också kan ge tips och råd inför framtiden. Den ligger ofta till grund för betyg och har på det sättet sina begränsningar även om också den formen av respons influerar mottagarens lärande.

## Bekräftelse och utmaning

Ett sätt att kategorisera olika typer av respons är *positivt förstärkande*, *föreskrivande* och *problematiserande*.<sup>11</sup> Begreppet positivt förstärkande talar för sig själv, medan föreskrivande innebär att handledaren eller läraren visar hur arbetet skall göras för att målet skall nås, och problematiserande respons erbjuder alternativa vägar mot målet eller uppmanar studenten att hitta sina egna genom reflektion över sitt arbete. Det handlar i stora drag om att som responsgivare bekräfta det arbete som gjorts, eller att utmana det, att ge energi till det fortsatta arbetet mot målen, där reflektion är en stark drivkraft. Det gäller att balansera mellan bekräftelse och utmaning och att motivera dem båda för att de skall leda till vidare arbete och lärande. När det gäller den utmanande responsen, kan den variera mellan att vara allt ifrån i stort sett helt och hållet föreskrivande, till att problematisera på hög filosofisk nivå. Kärnpunkten är att mottagaren blir utmanad på en relevant och lämplig nivå och har utrymme för att vara aktiv i sitt lärande.

I vissa sammanhang kan en mycket styrande, riktad respons vara nödvändig, medan den i andra sammanhang kan kväva kreativiteten. Detsamma gäller den problematiserande responsen. Är inte mottagaren mogen för att på ett distanserat sätt se utvecklingsmöjligheter i sitt arbete, kan en problematiserande respons verka mer förvirrande än konstruktivt. Det har visat sig att motiverad positiv respons kan bana väg för ett gott mottagande av mer utmanande respons.<sup>12</sup> Något som också är värt att nämna är att träning krävs för att kunna uttrycka motiv för sin respons, inte minst av positiv, bekräftande karaktär.<sup>13</sup> Att ge alternativ, som i och för sig till större eller mindre grad kan uppfattas som förevisande är också värdefullt, liksom att ge alternativ till det som av responsgivaren inte uppfattas som funktionellt i sammanhanget.

## Förberedd och oförberedd respons

Med förberedd respons menas kommentarer som fått möjlighet att formuleras i förväg efter mer eller mindre strikta instruktioner. Den grundar sig i att det som skall responderas på gjorts tillgängligt i förväg, och åtföljs av tydliga önskingar om var i en process ett alster befinner sig och hur responsen skall riktas. Flera studier visar att frågor formulerade av mottagaren i förväg leder till fruktbar respons.<sup>14</sup> Regler för hur och när dessa frågor eller ”beställningar” skall formuleras och kommuniceras har visat sig fruktbara, inte minst då responsgrupper nyligen satts samman, eller när nya deltagare kommer in i ett responsbaserat sammanhang. Reglerna kan röra en formuleringsmall samt tider och i vilken ordning responsgivarna förväntas läsa, reflektera, skriva och ta del av varandras kommentarer. (Se några exempel i listan på metodiska tips sist i dokumentet).

Ett problem med förberedd respons kan vara att den inte upplevs engagerad, kreativ eller spontan. Inte heller här finns det något rätt eller fel, men hänsyn bör tas till att den akademiska traditionen är stark, och kan ibland vara begränsande. Det gäller att alla inblandade ställer sig frågorna: vem är responsen till för, hur förmedlas den på bästa sätt för att ge energi till lärandeprocessen? Vilka akademiska kompetenser förväntas den som mottar respons utveckla och vilken respons är mest fruktbar i den utvecklingen?

# Respons via olika medier

## Muntlig respons

I klassrummet, ”in action” är troligen verbalt kommunicerad respons, tillsammans med kroppsspråk, vanligast. Vare sig vi vill det eller inte, inverkar vad och hur responsgivare kommenterar prestationer de lärandeprocesser som äger rum. Det kan gälla vad som tas upp på vilket sätt i ”peer-assessment” sammanhang, men också kommentarer i anslutning till en redovisning, gemensamt arbete mellan lärare och student, eller allmänna diskussioner i klassrummet. Muntlig respons på individuella uppgifter blir också vanligare ju längre studenter kommer i sin utbildning. När det gäller uppsatser förekommer i många sammanhang muntlig respons. Ibland kombineras den också med skriftlig. Styrkan med muntlig respons är att den är direkt och kan korrigeras och förklaras på plats. Utmaningen är att tänka innan man talar. En annan utmaning är att låta alla komma till tals, och att få möjlighet säga det de tänkt sig. Det spontana akademiska samtalet är något som av många anses vara centralt inom akademien och som bör tränas. Den direkta responsen ställer sina krav, men den ger också möjlighet till korrigerande i stunden. I den direkta muntliga kommentaren ges också stor möjlighet till träning av argumentation och akademiskt resonemang. Ledaren för det kommunikativa sammanhanget bär stort ansvar för att guida samtalet på ett sätt som gör att alla växer i sin roll som responsgivare, men är också mycket viktig som förebild. Finns flera seniora deltagare med i sammanhanget är den dialog de för med varandra avgörande rent förebildsmässigt, något som i sig ger respons värd att ta tillvara.

## Skriftlig respons

”Det skrivna ordets makt” är något alla skrivande responsgivare bör ha med sig, vara medvetna om och hantera med respekt. Det som står svart på vitt går att läsa många gånger och det finns kanske ingen möjlighet till förklaring eller nyansering. Om detta tas med i beräkningen erbjuder den skriftliga responsen många möjligheter. För det första finns det möjlighet för såväl responsgivare som mottagare att tänka igenom responsen, och för det andra är själva det att skriva respons också en lärandeprocess. Att dela med sig av skriftlig respons kräver dock en förmåga att sätta sig in i den andres perspektiv, så att formuleringarna inte uppfattas på ett helt annat sätt än det responsgivaren har tänkt sig. Dels gäller det att skriva klart och tydligt, men också att använda ett sådant språk som mottagaren förväntas förstå. Att börja med det positiva är alltid värt att betona, men blir avgörande i skriftliga sammanhang.<sup>15</sup> Att motivera sin respons blir också centralt, för att mottagaren skall känna förtroende och tillit till responsgivaren, och på så sätt ta till sig responsen på ett bättre sätt. Skriftlig respons förekommer som respons på inlämnade uppgifter, men kan också användas i kortfattad form i klassrummet och mellan studenter i relation till laborationer, presentationer eller på lärarens insatser. En förutsättning är att det finns formella ramar för responsen (se listan på metodiska tips sist i dokumentet).

## Alternativa uttrycksformer

När det gäller att använda alternativa uttrycksformer för att kommunicera respons inom högre utbildning är det fantasin och traditionen som sätter gränser. För att komma åt kärnan med respons gäller det kanske att tänka bort den akademiska kontexten, som liksom mycket annan utbildning grundar sig i upplysningstidens dualistiska syn på kunskap och kunskapsutveckling. Respons handlar om att göra något tydligt. Responsgivaren visar hur hon eller han uppfattar mottagarens alster, hur det fungerar och vad som kan utvecklas på vilket sätt. Bilder som kommunikativt media ligger nära till hands och metaforer kan användas för att lyfta upp det centrala i någon prestation. Var befinner sig mottagaren någonstans, vart är hon eller han på väg och hur kan hon eller han möjligen ta sig dit?<sup>16</sup> Drama och film kan också vara användbara för att på ett mer helhetligt och distansnerande sätt respondera i en process.

## Virtuell respons

Respons via virtuella medel kan ges såväl synkront – direkt, samtidigt – som asynkront – vid ett senare tillfälle.<sup>17</sup> Skillnader i tid får konsekvenser så väl för kommunikation som lärande, för möjlighet till

eftertanke hos såväl mottagare som responsgivare. De arbeten som har möjlighet att få respons virtuellt är skriftliga, ljudande och grafiska, samt olika kombinationer av dessa uttryck. Avstånd i tid och rum minimeras. En lärare kan ge sina studenter respons även om de befinner sig på andra sidan jordklotet. Om vi börjar med den synkrona responsen ställer den krav på tydlighet även om den är relativt lik direkt respons där responsgivare och mottagare befinner sig i samma tid och rum. "Chat" har sina begränsningar när det gäller spontanitet, liksom videokonferens, där turtagning än så länge dominerar. Olika personer är mer eller mindre mottagliga för, eller förmögna att ge respons. De personer som har svårt att framföra sin respons i "vanliga" kommunikativa sammanhang, kan möta än större utmaningar i en synkron virtuell miljö. Kravet på tydlighet kan vara gynnsamt för det lärande sammanhanget, men det gäller för alla parter att vara medvetna om det.

Den asynkrona responsen, där mottagaren förmedlar sitt arbete till den eller dem som förväntas ge respons på det i förväg, erbjuder möjligheter och kräver ansvarsfull behandling. Möjligheter för mottagaren är till exempel att lämna ifrån sig arbetet tillsammans med en reflektion eller förklaring kring var arbetet befinner sig och vilken form av respons som skulle vara mest fruktbar. "Hur ska jag gå vidare med den här labben?", "Hur relevant anser ni min analys av det här materialet vara", "Hur bemöter jag mina mellanstadieelever i den här situationen?", eller "Jag behöver slutgranskning på den här texten". Responsgivaren får god tid på sig att gå in i, och formulera respons till det dokument, den ljudfil, eller den videonutt som kommunicerats. Deltagare i varje kommunikativt sammanhang bör fundera över sina möjligheter.

Den respons som ges tillbaka asynkront i virtuella sammanhang, har på många sätt lika hög grad av kraft och makt som den skriftliga responsen, även om den inte alltid är av skriftlig karaktär. Den finns kvar och den är formulerad en gång för alla. Mottagaren har dessutom utelämnat sig genom att virtuellt dela med sig av sitt arbete. Följaktligen ställer detta krav på responsgivaren. Respons i de här sammanhangen bör ytterst bygga på respekt för mottagaren. Den asynkrona formen av respons erbjuder också demokratiska vinningar i form av att det finns utrymme för allas röster och reflekterade handlingar.

Virtuella medier kan dessutom användas i gruppsammanhang. Såväl synkron som asynkron grupprespons kan kommuniceras på många sätt via nätet. Kanske är det bara fantasin och teknologin som sätter gränser. Dock kan det vara bra att sätta upp regler och ramar, för att systemet skall kunna utnyttjas på ett gynnsamt sätt för alla deltagare. Ingen skall behöva känna sig utelämnad och alla bör bidra i lika hög grad till att de arbeten som finns i centrum skall ha möjlighet att utvecklas.

## Respons – mellan vilka, i vilka kontexter?

Mellan vilka individer och i vilka sammanhang kan respons användas som pedagogiskt redskap? Inom studenten själv, ofta benämnt "self-assessment" mellan lärare och student, handledare och doktorand, mellan studenter då benämnt "peer-assessment", samt kollegor emellan är några exempel.

### Inom studenten eller läraren själv

Individens inre dialog handlar i det här fallet om att hantera sin egen lärandeprocess.<sup>18</sup> Frågor som studenter och lärare bör ställa till sig själva är: Var befinner jag mig? Var är jag på väg? Hur kommer jag dit? Till vilken grad uppfyller jag de mål jag strävar mot? Uttrycker jag det jag vill uttrycka? Vad för mitt lärande framåt? Hur får jag tillgång till det? Vilka är styrkorna och svagheter i mitt arbete? Vad behöver jag? Denna inre dialog är något som behöver tränas och som utbildning bör uppmuntra och ta ansvar för att utveckla. Det handlar om att kunna kliva ut och se och bedöma sitt eget arbete, sin egen lärandeprocess. All form av respons influerar och samspelar med den inre dialogen. Utmaningen för mottagaren är att ta in och förhålla sig till den yttre responsen och utmaningen för responsgivaren är att formulera sig på ett sätt som ger positiv energi till den inre dialogen och erbjuder individen att skapa mening.<sup>19</sup> I ett större sammanhang gäller det också för akademien att skapa miljöer där inre dialog och respons har möjlighet att samspela på ett fruktbart sätt.



## Lärare och student

I undervisning förekommer respons mellan lärare och studenter ständigt, även om till exempel gruppstorleken inverkar på hur ofta och på vilket sätt studenten känner att han eller hon verkligen får respons. Frågan är hur medveten läraren är om hur hans eller hennes handlingar i klassrummet påverkar individens lärande. Det är viktigt att respons från lärare till studenter är återkommande, och hanteras av läraren i alla lärande miljöer. Att vara en del av ett akademiskt sammanhang där man som student får ständig respons, formell och informell, innebär att inkultureras, att börja forma sin akademiska identitet.<sup>20</sup> Läraren är den som kan traditionen och det ämne som studeras, och bidrar till att skola in studenten i dessa. Till viss del görs detta omedvetet, och till viss del medvetet. Frågan är hur läraren vill fungera i det här sammanhanget. Vilken respons skall ges på vilket sätt för att studenten skall utveckla de akademiska kompetenser som förväntas och samtidigt utvecklas som självständig kritiskt tänkande individ? Studenten förväntas vara aktiv, lära sig att ta emot respons, att förhålla sig till den och välja hur hon eller han bäst kan gå vidare. Det är en balansgång för läraren att ge lagom stort utrymme för studenten att skapa mening. Att ha en handledande roll som lärare betyder inte att släppa allt ansvar(referens). Det handlar i stället om att stödja och värdera den process studenten går igenom under sin utbildning. Läraren skall ge kontinuerlig feedback, men också sätta betyg. Läraren är ansvarig för det som händer i klassrummet och i övrig kommunikation under utbildningens gång. Samtidigt finns det ramar att förhålla sig till vad gäller mål, innehåll och metoder.

En studie av Dysthe et al visar bland annat att det är nyttigt för studenter att få träna på att ge och ta respons i olika sammanhang.<sup>21</sup> Grupphandledning visade sig till exempel vara ett forum för inkulturation och socialisering in i sätt att prata och tänka på som är vanliga i ämnet medan individuell handledning bidrog med mer djupgående respons och dialog kring det egna arbetet. Ett tredje sammanhang som studien fokuserade var ”kollokvier” – grupper utan lärare – vilket leder över till nästa stycke. De visade sig utgöra en trygg arena där känslomässiga aspekter av akademiskt arbete fick utrymme.

## Studenter emellan

Respons studenter emellan förekommer kontinuerligt inom hela utbildningen. Och med utgångspunkt i en kommunikativ syn på lärande, blir det naturligt att även den formen av respons utnyttjats som ett pedagogiskt redskap. Vad blir då lärarens uppgift i det sammanhanget? Som i all pedagogisk verksamhet gäller det att läraren är en förebild, bekräftar och utmanar, samt lägger tillräkta för att olika förmågor skall ha möjlighet att utvecklas - i det här fallet att kunna ge och ta respons. Det handlar alltså om att själv ge respons på ett föredömligt sätt, att kommentera och utmana det sätt som studenterna ger varandra respons på samt ge dem möjlighet att mer eller mindre strukturerat träna på att ge varandra respons i olika sammanhang. Studenterna kan också träffas i grupper utan lärare, där läraren på sätt och vis finns med i form av uppgifter och förväntningar på det som skall göras.

## Kollegial respons

Jag har valt att ta upp seminarier som responsssammanhang under rubriken kollegial respons, även om jag är medveten om att alla seminarier till karaktären inte är kollegiala. De exempel som tas upp i den responslitteratur jag kommit i kontakt med relaterar till *Högre seminarier* eller *Forskningsmöten* där seniora och blivande forskare lägger fram och diskuterar texter.<sup>22</sup> Även om det finns en hierarki mellan de roller som ikläds vid dessa tillfällen, och att de fungerar som en del i doktorandernas forskarutbildning, kan de som jag ser det kallas kollegiala. Inte minst eftersom flera seniora forskare också får tillfälle att ge respons till varandra. I seminarier tränas flera akademiska kompetenser, inte minst den att ge och ta emot respons. Genom att läsa, formulera och kommunicera respons, ta del av andras respons och att delta i det akademiska samtalet utvecklas kompetenser som kan sägas leda till en peer-reviewkompetens. I seminariet gäller det att alla deltagare får möjlighet att använda och utveckla sina kompetenser, samtidigt som det gäller att alla tar ansvar för att utveckla en seminariemiljö, där allas röster bidrar till det gemensamma lärandet och utveckling av de arbeten som seminariet kretsar kring. Väl värt att betona är att seminariet, precis som alla andra lärande sammanhang bygger på ett dialogiskt förhållningssätt vilket förutsätter att alla utifrån sin nivå och kompetens hjälps åt att skapa en kreativ dialog. Flera studier har visat att ramar för seminarier kan vara fruktbara för att skapa en högre grad av dialog i seminariet.<sup>23</sup> Just denna form för responsgivning har en lång tradition, inte alltid dialogisk, som



kan behöva stöttelelare för att ha möjlighet att utvecklas (se tips och trix listan nedan).

Kollegial respons som fokuserar undervisningspraktik, till skillnad från forskningstexter, kan ske i olika former. Syftet är att kritiskt granska och ifrågasätta det som sker i olika undervisningssituationer inom högre utbildning. Det är i denna kontext Handal utvecklat sitt *critical friends*-begrepp.<sup>24</sup> Han understryker att det kan vara lika känsligt att ta upp olika aspekter av en kollegas undervisning till diskussion som att prata om någons hygien. Därför är det grundläggande med en trygg atmosfär och tillit till den person som kallar sig ens kritiska vän. Olika faktorer kan spela in för att en kollega skall få det förtroendet. Att hon eller han är bekant sedan förut, har kunskap inom ämnet, utstrålar en vilja av att bekräfta och utmana, har en god pedagogisk kompetens, inte känner till mig sedan förut är exempel på egenskaper hos en kritisk vän. En annan viktig faktor kan vara vännens placering i den akademiska hierarkin. Det finns alltså inga sanningar när det gäller dessa egenskaper, utan det är upp till var och en att fundera över, formulera och motivera.

De olika former av kollegial respons som fokuserar undervisning jag tänker på är dels kollega-observation, där kollegor på uppmaning eller eget initiativ ”skuggar” varandras undervisning med ett överenskommet fokus. En mall som är möjlig att använda för ändamålet är en ”trippellogg”.<sup>25</sup> Den ger utrymme för den kritiska vännen att notera vad som sker, sina reflektioner över dessa händelser samt även för den undervisandes reflektioner över reflektionerna. En annan form är kollegial handledning där en speciellt intresserad eller kompetent kollega samtalar med en grupp lärare där gemensamma och enskilda utmaningar i undervisningen tas upp. Här finns också tillfälle att knyta an till och reflektera över gemensam litteratur. Läraren får alltså respons på sina utmaningar utifrån såväl kollegor och ”ledare” som litteratur. En tredje och sista form av kollegial respons ges i så kallad professionell vägledning.<sup>26</sup> Den påminner om den förra men sker oftast i en en-till-en situation. I samtliga former bör den som ger respons verkligen vara nyfiken på den eller de som undervisar. I den första handlar det kanske lika mycket om att vara nyfiken på sig själv, medan den undervisande i det sista exemplet helt och fullt skall vara i centrum. En avgörande aspekt är att rollerna, uppgifterna och ansvarsfördelningen i respons-sammanhanget är klargjorda.

## Utmaningar

### Att skapa ett tryggt och tillitsfullt klimat

Tidigare i texten har jag lyft fram Handals begrepp ”critical friend”.<sup>27</sup> Att få förtroendet att vara en kritisk vän är inte självklart i alla sammanhang, men det bör betonas att ett sådant klimat är en förutsättning för att respons ska fungera effektivt i lärandeprocesser. Förtroende bygger på tillit, trygghet och ömsesidig respekt. Hur avgörande förtroendet är för att respons skall tas emot på ett fruktbart sätt varierar från situation till situation. Individens erfarenhet och förutsättningar i relation till det som produceras och förväntas läras samt responsgivarens personlighet, erfarenhet och bakgrund samt social, kulturell och historisk kontext är några faktorer som spelar in. Det är viktigt att mottagaren litar på responsgivarens intentioner och att responsgivaren är lyhörd för hur responsen kan ges för att ha möjlighet att tas emot på ett bra sätt.

God respons och tillit från mottagaren skapas i, samtidigt som det lägger grunden för, ett tryggt och tillitsfullt klimat. Ges responsen i en en-till-en situation från lärare till student, vilar ett stort ansvar på läraren. Det är lätt att ”gå på i gamla fotspår” och glömma att varje student är en unik individ, som just lämnat ifrån sig ett personligt alster. Handlar det om respons i ett lärande sammanhang med en lärare och en grupp studenter, är läraren viktig som förebild och guide. Att ge ramar för hur responsen bör ges, att uppmana studenterna att ge den positiva responsen först, att motivera och att ställa frågor, kan vara en väg mot att skapa ett gott och kreativt klimat. När det så kommer till respons mellan undervisande och forskande kollegor fördelas ansvaret för att skapa och upprätthålla ett klimat på samtliga deltagare i större grad, vilket är viktigt att komma ihåg och kontinuerligt arbeta med. Inte minst är det viktigt då nya kollegor kommer in i sammanhanget.

## Att mötas i kommunikationen

En viktig förutsättning för att kunna möta den som förväntas ta emot responsen är att målet eller målen med det arbete som kommenteras är klart för båda parter. I vissa sammanhang finns formulerade lärandemål för studenters arbete, men i andra är det mottagaren själv som förutsätts formulera och kommunicera målen. Till exempel kan det handla om ett syfte för en artikel eller en laboration. Det kan också vara en målgrupp som sätter ramarna för arbetet: Vem är läsaren av den färdiga texten? Vart strävar mottagaren och hur kan responsgivaren hjälpa till på vägen mot målet? Om det inte framgår av ramarna är det alltså viktigt att mottagaren formulerar och kommunicerar sina behov av respons. Förutom mål för arbetet handlar det också om att klargöra var i processen, var på vägen mot målet, arbetet befinner sig. Ett exempel är det pågående projektet: Textseminarier baserade på skriftlig respons.<sup>28</sup> Här har färger valts för att definiera placeringen av ett arbete. (se listan med metodiska tips i slutet av dokumentet). En grön text är ett utkast, en röd är en text mitt i skivarprocessen, och en svart text är i princip färdig. I kombination med färgsättningen kommuniceras också ett antal frågor eller kommentarer som visar på (i detta fall) textens behov av respons. Varje kommunikativt sammanhang bör dock sätta sina egna ord på dessa faser eller nivåer och ständigt diskutera dem för att en intersubjektiv förståelse av begreppen skall skapas och utvecklas.

Denna intersubjektivitet gäller förstås respons i alla kommunikativa sammanhang. Studier har visat att studenter inte alltid förstår vad lärare menar i sin respons, och att respons inte alltid uppfattas på det sätt som avses.<sup>29</sup> Det kan ha att göra med självförtroende och dagsform hos samtliga inblandade aktörer, men för att uppnå en intersubjektiv förståelse är en kontinuerlig diskussion kring de begrepp som används nödvändig. I den muntliga situationen är det viktigt att vara lyhörd för hur responsen uppfattas för att ha möjlighet att korrigera, och i den skriftliga responsen är motivering i många sammanhang avgörande för att undvika missförstånd och att möjliggöra en gemensam förståelse. Ju närmare en gemensam förståelse responsgivare och mottagare kommer desto större möjlighet för att responsen skall fungera som en lärande injektion på väg mot uppsatta mål.<sup>30</sup>

## Gruppens sammansättning

Bakhtin betonar flerstämmigheten, och inte minst spänningen mellan de olika stämmorna som en grund för konstruktion av ny kunskap.<sup>31</sup> Med det i åtanke öppnar sig kanske möjligheter för responsgrupper i flera sammanhang. Kanske kan gemensam ämnestillhörighet, eller enhetlig placering i den akademiska hierarkin ifrågasättas som allennärådande riktlinjer för sammansättningen av en grupp där respons på uttryck och prestationer är i fokus? Vad är det då som blir avgörande för att en responsgrupp skall fungera? I homogena grupper finns det möjlighet att ge respons som på djupet kommenterar disciplinära och tekniska aspekter. Gruppens kunskap om fältet och hantverket kan bidra till en disciplinär utveckling. Utmaningen i en homogen grupp är att inte fastna i invanda mönster och traditioner. Det behövs input som förskjuter horisonter, utmanar barriärer och sätter saker och ting i ett nytt ljus. I en heterogen grupp görs detta kontinuerligt. Utmaningen blir då i stället att kommunicera sin mer övergripande respons på ett respektfullt sätt, vilket bygger på en nyfikenhet på det okända, men också på vars och ens kännedom om sina generiska kompetenser. Om responsgivaren inte kan så mycket om impressionismen kanske det går att ge respons på hur väl framställningen kommunicerar sitt budskap. Det gäller att ta vara på gruppens och individernas kompetenser, att lita på varandra och se varandras olikheter som tillgångar. När en responsgrupp sätts samman är det klokt att ha ett syfte för verksamheten, som också tydligt anger varför var och en är en del av gruppen samt vilka förväntningar och vilket ansvar som följer med deltagandet.<sup>32</sup>

## Flerstämmighet kontra inkulturation

I Dysthes tidigare nämnda studie tas flerstämmigheten i grupphandledning fram som en avgörande aspekt, samtidigt som just den undervisningskontexten också fungerar som plats för inkulturation i akademien.<sup>33</sup> Flerstämmighet och inkulturation behöver naturligtvis inte ses som någon dikotomi, men akademien är i många fall en stark traditionsbärande av hur dess aktörer bör och förväntas uppträda och uttrycka sig. Responsgivning i grupphandledning handlar om att ge studenterna möjlighet att utveckla sin akademiska identitet, samtidigt som de på olika sätt skall bidra till att utveckla varandras arbeten. Här gäller det att vara en reflekterande lärare som hela tiden erbjuder studenterna flera vägar att gå för

att utveckla sin identitet – inom de disciplinära ramarna – och i det sammanhanget blir flerstämmigheten avgörande. Flerstämmighet bland lärare är också ett sätt att inbjuda studenterna till flerstämmighet. Även här finns det blandade åsikter – studenter kan bli förvirrade av mångfaldig respons. Detta förhållande ställer alltså krav på att syfte med respons och responsens form måste vara föremål för kontinuerlig förklaring och omförhandling för att förvirring skall undvikas.

## Ansvarsfördelning

Olika historisk, kulturell och social kontext påverkar hur respons ges och tas emot, utifrån den syn på lärande och kommunikation som texten grundar sig på. I den sociala kontexten tänker jag på olika roller som individerna intar, konserverar och utvecklar. Professorer förväntas till exempel bidra med en annan form av respons än nyblivna studiekamrater. Handledare baserar sin respons kanske i första hand på sin solida kunskap medan färskas responsgivares bidrag är att sätta saker och ting i ett nytt ljus. Olika roller för också med sig olika former av ansvar. Frågan är hur tydlig ansvarsfördelningen skall vara i olika högskolepedagogiska sammanhang. Kan spontanitet och mod i responsgivning påverkas av allt för tydliga förväntningar? Det gäller att alla tar sitt ansvar, vilket ledaren för det kommunikativa sammanhanget, om det finns en sådan, kan ge instruktioner om. För att kunna vara delaktig på ett sätt som leder till möjlighet för de involverade att skapa mening, är det viktigt att var och en får möjlighet att utveckla ett ägandeskap. Om en student eller en kollega kommunicerar ett arbete för respons, bör hon eller han inte känna sig utelämnad. Det skall finnas möjlighet att påverka situationen, och vederbörande bör också ta ansvar för att den respons som kommer tillbaka har chans att bli en del i ett lärande sammanhang. Tydlighet, men också öppenhet som släpper in de nya rösterna och låter dem mötas i dialog, är avgörande för delaktighet och växt.

Hur styrande skall då de regler och instruktioner som styr en del handlingar före och under en sammankomst? Regelbundet aktivt deltagande, författarinstruktioner till texter, tydlighet vad gäller nivå på den text som skall bearbetas, klart ledarskap samt tidsramar har visat sig vara framgångsfaktorer. Samtidigt finns bland vissa en rädsla för att spontaniteten försvinner. Deltagare i och ledare för varje enskilt respons-sammanhang måste prova och hitta sina egna ramar och regler. Det viktiga är att respons är ett redskap som aktörerna behärskar, reflekterar över och drar nytta av inom högre utbildning. Förhoppningsvis inbjuder den akademiska miljön till att samtliga inblandade hela tiden strävar efter att utveckla sin responskompetens.

## Respons som en del av akademisk kompetens

Vikten av att hantera och ta makten över respons som pedagogiskt redskap inom högre utbildning har betonats och belysts ur flera perspektiv i denna text. Vad responskompetens kan vara och varför den är viktig att utveckla i högre utbildning står förhoppningsvis också klart. För den som vill ha lite idéer för hur kompetensen kan tränas och hur redskapet kan utvecklas, avslutas dokumentet med en lista på metodtips.

Figur 1. Att ge respektive ta emot respons som akademiska kompetens

Kompetens att ge respons innebär att kunna:	Kompetens att ta emot respons innebär att kunna:
Hitta det centrala i ett arbete, uttryck eller prestation	Dela med sig av det arbete som skall utvecklas i god tid och på ett tydligt sätt
Möta mottagarens behov	Kommunicera vilken form av respons som önskas
Formulera motiveringar som är tydliga och konkreta	Fungera i det kommunikativa sammanhanget
Ta upp det positiva först	Lyssna på responsen utan att gå i försvar
Ge konstruktiv kritik på rätt nivå, bekräfta och utmana, komma med alternativa lösningar	Lita på att responsen är till för att arbetet skall växa och att dina kompetenser skall utvecklas
Respektera mottagaren och arbetet	Bjuda in till dialog
Vara tydlig	Vara tydlig

## Metodtips – Hur bör respons ges?

Den bör vara konstruktiv och positiv<sup>34</sup>

- Var konstruktiv
  - Synliggör det goda
  - Visa det som är värt att ta vara på
  - Visa det som är oklart och ge förslag på hur det kan klargöras
  - Ge riktning för arbetet som inte är färdigt
  - Ge lust och energi till det arbete som återstår
- Ge positiv respons och feedback
  - Notera de kvaliteter du ser. Dela med dig av dem först. Motivera dem. Ge utrymme för det du menar mottagaren kan, innan du går över till det problematiska. Avsluta med att framhäva kvaliteterna och ge konkreta förbättringsråd.
  - Undvik rituell ”rosning”, alltså motivera alltid även bekräftande respons.

- Skapa balans mellan stöd och styrning
- Fråga och samtala om syftet med arbetet och förhållandet till resten av utbildningen. Försök att klargöra för alla inblandade vart arbetet är på väg någonstans.
- Var lyhörd för mottagarens egen stämma och försök att stötta och stärka hans eller hennes egna idéer.
- Ge inspiration och egna idéer, men se upp för att ta över styrningen och låta dina egna idéer ta över arbetet.

## Den bör vara konkret och kriteriebaserad

- Var konkret
  - Ge konkreta exempel på det som bekräftas eller utmanas, och säg på vilket sätt det är bra eller dåligt.
  - Peka på konkreta förhållanden som kan bli bättre, och ge konkreta exempel på hur det kan förbättras. Förklara också varför förslagen förbättrar arbetet.
  - Ge studenten möjlighet att genomskåda och värdera de kvalitetskriterier som ligger bakom dina kommentarer, genom att göra kriterierna tydliga varje gång du värderar arbetet.
- Ge studenten förståelse för akademiska kvaliteter
  - Kom ihåg att respons inte bara skall förbättra ett konkret arbete, utan också klargöra arbetsprocessen för mottagaren. Det handlar alltså om att låta mottagaren erfara arbetets utveckling och få förståelse för hur förbättringar uppnås.
  - Förklara de kvalitetskriterier som kommentarerna baseras på.
  - Kommentera användningen av element och medel tydligt, tala om dem explicit.
- Hjälp studenten att hålla fokus
- Ge respons på rätt nivå
- Ta vara på och använd studentens egen bedömning av sitt arbete
- Lagg tillrätta för ett effektivt arbetssätt och ta hänsyn till arbetsprocessen

## Övriga tips

- Ge respons inte allt för lång tid efter att arbetet kommunicerats. Ju snabbare respons desto bättre kan stöd i lärandeprocessen.
- Var förberedd

## Hur kan respons guidas?

Respons kan guidas genom modeller. Dels är individer viktiga modeller för hur respons kan ges. Men modeller för hur responsarbete kan organiseras är också viktiga. Modellerna kan vara enkla: Ge den positiva responsen först! Motivera responsen? Vad tycker ni om det här och varför? Vad fungerade och vad fungerade inte och varför? Modellerna kan också vara mer komplicerade. De kan sätta ramar för hur och när respons skall beställas, ges, behandlas och användas.

Samara ger exempel på grupphandledning där huvudaktiviteten var respons på essäer studenter emellan.<sup>35</sup> I handledningsseminarier som varade i tre timmar fick två till tre personer respons på sina utkast. Inför samlingen skulle mottagaren skicka en text på ett överenskommet antal sidor tillsammans med en kommentar om var i processen texten befann sig, och komma med konkreta frågor eller teman som hon eller han önskade respons på. De andra i gruppen, responsgivarna, ombads att förbereda konkret respons, som också tog hänsyn till mottagarens frågor. Deltagarna fungerade som ledare för samlingen i turordning, passade tiden och höll diskussionen fokuserad. Mottagaren fick fem minuter för

att introducera sitt utkast samt medföljande kommentar, innan läsarna gav sin respons. Mottagaren noterade utan att svara, ursäkta eller försvara texten. I slutet av sessionen hade deltagarna en reflektionsrunda kring positiva och negativa upplevelser i relation till processen.

En liknande modell, som jag hänvisat till i texten, med än mer bestämda ramar och regler erbjuder ett responsbaserat textseminarium, vid ett av landets lärosäten.<sup>36</sup> Professorer, lektorer och doktorander har möjlighet att lägga fram texter för respons. Jämfört med exemplet ovan skall den skriftliga responsen kommuniceras till samtliga deltagare några dagar innan själva seminariet. Nivåbeskrivningen definieras med hjälp av en färg, enligt nedanstående modell. Dessutom kompletteras nivån med en kommentar, eller frågor kring texten, precis som ovan. När responsgivarna formulerat sin egen respons får de ta del av de andras - detta för att ge utrymme för flerstämmighet och undvika likriktning. När seminariet äger rum är det mottagaren som bestämmer vilken del av responsen som skall diskuteras. Han eller hon själv bestämmer också sin grad av aktivitet och deltagande under seminariet.

Figur 2. Nivåindelning av texter och respons, efter Samara (2003).

Nivå i skrivprocessen	GRÖN text Tanketext, idéanteckningar	RÖD text Tidigt – sent utkast	SVART text Sista utkast
Vad ska vara i fokus för responsen?	Innehåll, tankar och idéer. Ge inte respons på själva texten, utan dess innehåll av tankar och synsätt. Fundera över idéernas bärkraft och potential.	Fokus, form, sammanhang och förståelse i texten. Klara syften och balans mellan textens olika delar	Ordval, meningsbyggnad, rättskrivning och andra formalia. Begrepp och nivå på begrepp. Variation och konsekvens av ord och begrepp. Stil och genre.
Frågor som stöd vid responsarbetet	Hur uppfattar du syftet? Beskriv hur du uppfattar textens budskap, vad vill skrivaren förmedla?	Här är texten anpassad i relation till vald genre? Hur uppfattar du syftet? Vad är den röda tråden? Vilka är de tänkta mottagarna? Hur uppfattar du textens styrkor och svagheter?	Mottagarmedvetenhet, vilka uppfattar du som tänkta mottagarna? Hur uppfattar du textens styrkor och svagheter?

Några tips för att guida en responsgrupp

- Skapa trygghet genom överenskomna regler
- Se till att alla kommer till tals
- Underlätta för deltagarna att lyssna på varandra
- Se till att deltagarna inte hamnar i angrepp och försvar
- Förhindra att samtalet utvecklas till en diskussion som det handlar om att vinna
- Se till att gruppen håller sig till ämnet

Hur kan responsgivning tränas?

- Be studenterna skriva upp förutsättningar för god responsgivning
- Be studenterna dela med sig av respons som fungerat bra
- Kliv in i roller, så som "journalisten", "recensenten", "domaren", "jurymedlemmen", "den gode handledaren" eller "utredaren"
- Låt studenterna formulera kriterier för respons på ett visst arbete, och låt dem sedan använda



dem

- Träna på att ge bekräftande och utmanande respons
- Var förebildande som lärare
- Håll en levande diskussion kring respons ur alla tänkbara perspektiv
- Prova att låta mottagaren inte besvara responsen, utan att lyssna och fundera i lugn och ro
- Låt deltagare utforma en svart lista över hur respons skall ges för att inte ge energi till mottagarens lärandeprocess

### Hur gör jag mina studenter delaktiga?

- Kom ihåg att alltid se studenterna som aktiva subjekt, som påverkas av och förväntas bry sig om och lära sig hantera den respons de får
- Ge utmanande respons i form av frågor
- Ge studenterna möjlighet att ge riktlinjer för responsen

# Noter

- <sup>1</sup> Dysthe, O. & Samara, A. (red.) (2006).
- <sup>2</sup> Dewey, J. (1916).
- <sup>3</sup> Bakhtin, M. (1988).
- <sup>4</sup> Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. (2007).
- <sup>5</sup> Handal, G. (1999). Ferm, C. (2004a).
- <sup>6</sup> Dewey, J. (1916), Ferm, C. (2007).
- <sup>7</sup> Wennergren, A-C. (2007), Ferm, C. (2007).
- <sup>8</sup> Laurillard, D. (2002).
- <sup>9</sup> Ferm, C. (2004; 2007).
- <sup>10</sup> Juwah, C.; et al (2004).
- <sup>11</sup> Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2002).
- <sup>12</sup> Wennergren, A-C. (2007).
- <sup>13</sup> Cavallin, C. (2006).
- <sup>14</sup> Dysthe, O. & Samara, A. (red.) (2006).
- <sup>15</sup> Kjeldsen, J. E. (2006), Lauvas & Handal (2005). M fl.
- <sup>16</sup> Juwah, C.; et al (2004).
- <sup>17</sup> Dysthe, O. (2003).
- <sup>18</sup> Bakhtin, M. (1988), Laurillard, D. (2002).
- <sup>19</sup> Laurillard, D. (2002).
- <sup>20</sup> Dysthe, O; Samara, A. & Westrheim, K. (2006).
- <sup>21</sup> Dysthe, O.; Samara, A. & Westrheim, K. (2006).
- <sup>22</sup> Rörtveit, G. (2006).
- <sup>23</sup> Dysthe, O. & Samara, A. (red.) (2006), Wennergren, A-C. (2007).
- <sup>24</sup> Handal, Gunnar (1999).
- <sup>25</sup> Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. (2007).
- <sup>26</sup> Hägg, K. & M. Kouppa (1997).
- <sup>27</sup> Handal, G. (1999).
- <sup>28</sup> Wennergren, A-C. (2007).
- <sup>29</sup> Chanock, K. (2000).
- <sup>30</sup> Nystrand, M. (1983).
- <sup>31</sup> Bakhtin, M. (1983).
- <sup>32</sup> Dysthe, O. (2003).
- <sup>33</sup> Dysthe, O. (2006).

<sup>34</sup> Översikten nedan bygger på Kjeldsen, J. E. (2006).

<sup>35</sup> Samara, A (2003).

<sup>36</sup> Wennergren, A-C (2007).

## Litteraturlista

- Bakhtin, Michael (1988). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Cavallin, Clemens (2006). Gruppebasert veiledning med én veileder I masterstudiet. I Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.
- Chanock, Kate (2000). *Comments on essays: Do students understand what tutors write?* Teaching in higher education, Vol. 5, No. 1, 2000. p. 95-105.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos Förlag
- Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.
- Dysthe, Olga (2003). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga; Akylina Samara & Kariane Westrheim (2003). En tredelet veiledningsmodell i masterstudiet. I Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner. I Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekencrantz, Stefan (2007). *Feedback – key concepts, tips on links and literature*. Stockholm: UPC Undervisningsmaterial.
- Ferm, Cecilia (2004a). Critical friends in instrumental practice – as improvement for learning. Presented at ISME, Tenerife, 2004, 6-11 July. Proceedings.
- Ferm, Cecilia (2004b). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaction*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Ferm, Cecilia (2007). Aesthetic Communication in Higher Composition Education – Dimensions of Awareness. Submitted for *Nordic Research in Music Education. Yearbook 10*.
- Handal, Gunnar (1999). Consulting Critical Friends. *Knew directions for teaching and learning*, No. 79, Fall 1999, pp. 59-69.
- Hoel, Torlaug, L. & Ove Kr. Haugaløkken (2006). Student Collaboration When Working with Portfolios. In Fan, Yihong; Torlaug L. Hoel, Arild Tjeldvold & Gunnar Engvik (eds.) (2006). *Assuring University Quality. Cross-Boundary Collaboration*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Hoel, Torlaug, L. (2006). *Støtteark vid Respons- och textseminar i Luleå 4-5 september 2006*.
- Hägg, Kerstin & Maria Kouppa (1997). *Professionell Vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Juwah, Charles; Debra Macfarlane-Dick, Bob Mathew, David Ross & Brenda Smith (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. <http://heacademy.ac.uk/>
- Kjeldsen, Jens, E. (2006). Tilbakemelding på text. I Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.
- Laurillard, Diana (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge Falmer
- Lauvås, Per & Gunnar Handal (2005). Optimal Use of Feedback in Research Supervision With Doctoral Students. *Nordic Educational Research. Vol. 25, pp. 177-189*.
- Lendahls Rosendahl, Birgit & Karin Rönnerman (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma*.

Kalmar: Lenanders Grafiska AB

Mutch, Alistar (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active learning in higher education*, VOL. 4(1), pp.24-38.

Nystrand, M. (1983). Learning to Write by Talking about Writing: A Summary of Research on Intensive Peer Review in Expository Writing Instruction at the University of Wisconsin Madison. In Nystrand, M (ed.) (1983). *The structure of written communication* Orlando: Academic Press. p.179-211.

Renberg, Bo (2004). *Bra skrivet, väl talat.Handledning I skrivande och praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.

Rörtveit, Guri (2006). Forskningsmøter som kollektivt veiledningsforum. I Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.

Samara, Akylina (2003). Skrivegrupper som ingang til PhD-studiet. En kasusstudie. I Dysthe, Olga & Akylina Samara (red.) (2006). *Forskningsveiledning på masters och doktorgradsnivå*. Oslo: Abstract forlag.

von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?* Göteborg: Daidalos Förlag

Weaver, Melaine R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, No. 3, June 2006, pp. 379-394.

Wennergren, Ann-Christine (2007). Textseminarier baserade på skriftlig respons. I Synnöve Matre & Torlaug Lökensgard Hoel (Red), *Skrive i nåtid och fremtid II*, s. 117-29. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Wennergren, Ann-Christine & Karin Rönnerman (2007). The relation between tools in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*. 14(4)., pp. 547-568.

Young, Pat (2000). 'I might as well give up': Self-Esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24, No. 3, 2000.