

Elevanpassad *feedback* – möjligheter och utmaningar

Maria Håkansson Ramberg, Uppsala universitet;

Karina Pålsson Gröndahl, Mariaskolan, Stockholms stad.

Inledning

Jag vill att min lärare ger mig återkoppling så jag vet vad jag behöver förbättra. Det är svårt att veta det själv bara genom att läsa igenom sin egen text.
(Elevcitatt, Pålsson Gröndahl, 2015)

Att elever lär sig att uttrycka sig i skrift är en av skolans viktigaste uppgifter. I styrdokumentet för moderna språk (Skolverket, 2022, 2025a, 2025b, 2025c, 2025d) framgår att eleverna i undervisningen ska ges möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga. Det innebär bland annat att formulera sig och samspela med andra i skrift, ha förmåga att anpassa sina texter till olika syften samt en ökande grad av språklig säkerhet i (tal och) skrift (Skolverket, 2025e; 2025f). En mycket viktig del av lärarens arbete handlar därför om att kunna utforma en god undervisning i skrivande och ge eleverna respons på olika sorters texter.

Utgångspunkten i den här texten är därför bedömning i **formativt** syfte, det vill säga användning av *feedback* för att främja elevers utveckling, med fokus på skrivande. Att lärares återkoppling gynnar lärande och utveckling är väldokumenterat (Hattie & Timperley, 2007; Lundahl, 2011), och att *feedback* dessutom uppskattas och efterfrågas av elever är något som kommer till uttryck i de elevintervjuer som tillhör den här modulen. Ibland kan det dock vara svårt att veta hur elevers ska stödjas i skrivprocessen och som undervisande lärare ställs man inför flera val för hur återkopplingen ska utformas till eleven.

I den här texten kommer vi att belysa några viktiga aspekter samt uppmärksamma och diskutera några i sammanhanget relevanta begrepp. Det handlar bland annat om varför *feedback* ges, vad vi som lärare bör uppmärksamma, hur återkopplingen kan utformas och när man som lärare bör ge elevrespons. Vi fokuserar på vad forskning har visat att eleverna förstår av lärares återkoppling och hur *feedback* kan användas i undervisningen för att stötta elevers lärande och skrivutveckling. Avslutningsvis kommer såväl möjligheter som utmaningar i arbetet med *feedback* att diskuteras. Texten lyfter sådant som kanske många av oss språklärare redan vet och gör, men genom att belysa olika aspekter av *feedback* är chansen större att vi ger återkoppling på ett mer medvetet och ändamålsenligt sätt.

Varför ges *feedback*?

Bedömningens pedagogiska funktion lyfts allt oftare fram (se även del 7 och del 8 i modulen om muntlig språkutveckling) och lärares *feedback* är en viktig komponent i en formativ bedömningsprocess. Det kan finnas olika skäl till att ge återkoppling på elevers skrivna texter. Det primära syftet handlar om att **stödja** och **utveckla** olika aspekter av elevers skriftliga språkförmåga som till exempel utvecklandet av ett adekvat ordförråd och en strukturering av texten med hjälp av inledning, avslutning, rubriker, och styckeindelning. Flera studier har visat att *feedback* har stora möjligheter att främja lärande (bland andra Russel & Spada, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998). Det har dock varit omstritt om korrigeringar av språkliga fel leder till lärande (Truscott, 2007), och det kan därför vara viktigt att fundera över hur återkoppling bör ges för att främja elevens utveckling (Ferris, 2010).

Lärares återkoppling på elevtexter syftar inte enbart till att eleverna ska förbättra sin skrivförmåga. Det handlar även om att lära elever att kunna bearbeta sina egna texter på ett mer **självständigt** sätt och bli mer **delaktiga** i skrivprocessen. En återkoppling som guidar eleverna till att göra egna revideringar och bidrar till ökad förståelse är därför eftersträvarsvärt, vilket även kommer fram i nedanstående elevcitat:

Jag tycker det är bra att få återkoppling så att jag kan bearbeta mina texter och göra texterna bättre och lära mig från mina misstag. (Pålsson Gröndahl, 2015)

Om eleverna av olika anledningar inte använder den *feedback* de har fått kan det diskuteras om bedömningen är formativ även om läraren förstås har åsyftat det. För att återkopplingen ska bidra till elevers skrivutveckling är det givetvis viktigt att eleverna kan **använda** och **tillgodogöra sig** lärarens *feedback*. Flera forskare har därför betonat elevens roll i den formativa bedömningsprocessen (till exempel Sadler, 1989). Med tanke på hur mycket tid många av oss lärare lägger ner för att ge elever *feedback* är det viktigt att responsen utformas så att eleven kan ta emot och reagera på den. Det är emellertid inte alltid lärarens återkoppling når fram till eleven. En anledning till att *feedback* inte alltid ger önskad effekt kan vara att elever inte får tillräckliga förutsättningar i form av tid eller förklaringar att bearbeta den givna återkopplingen. Det är också viktigt att eleverna noterar och blir medvetna om varför de genomför ändringar i sin text. Hur väl elever noterar och självständigt kan använda sig av lärarens kommentarer kan vara olika från individ till individ och hänger även samman med elevernas språkliga nivå (Qi & Lapkin, 2001).

Lärares återkoppling kan även ha stor inverkan på elevens **motivation** och **självkänsla**. Elever som har lagt ner tid på en uppgift vill ofta känna att läraren har läst och kommenterar just deras text. Det har även visat sig att återkoppling som ger information om hur eleven ligger till för att nå ett visst lärandemål kan ha stor påverkan på dennes

motivation (Shute, 2008). För att undvika frustration och minskat intresse hos eleven är det viktigt att målen är rimliga. Lärarens stöd kan också vara avgörande för att motivera eleven att nå det uppsatta målet. Det är i det här sammanhanget också viktigt att tänka på att för mycket *feedback* kan ha motsatt effekt för elevers motivation. För många elever kan mycket *feedback* tyda på att texten inte är bra och det kan påverka deras motivation negativt. Vidare bör man även fundera över hur positiv *feedback* utformas, vilket kan illustreras av följande elevcitat:

Kommentaren ”Bra!” säger inte så mycket förutom att texten var bra och att det inte fanns något större fel direkt. (Pålsson Gröndahl, 2015, s.124)

Precis som vid förbättringsförslag behöver positiv *feedback* lyftas fram och beskrivas. Däremot kan för mycket positiv *feedback* tolkas som att texten inte tjänar på att förbättras och att eleven inte alls behöver använda sig av den konstruktiva delen av återkopplingen (Wiliam & Leahy, 2015).

Vilka **förväntningar** har elever själva på lärares *feedback*? Elever anger ofta att de gärna vill ha en återkoppling med tydliga förbättringsförslag. Responsen bör vara specifik och ge klara instruktioner om vad eleven bör göra för att utvecklas och varför. Även den positiva återkopplingen efterfrågas och ger effekt, inte minst för elevernas motivation och självkänsla (till exempel Beuie, 2016). Balansen mellan ris och ros kan behöva anpassas efter ålder, eftersom yngre elever tycks efterfråga positiva kommentarer i högre grad än exempelvis vuxna (Beuie, 2016). Vidare tycks elevers preferenser för hur *feedback* ska ges hänga samman med deras språkliga nivå; elever på en mer grundläggande nivå kan ha svårare att identifiera och revidera sina texter om läraren enbart stryker under det som ska ändras och detta gör att de efterfrågar en mer specifik *feedback*. Överlag föredrar elever en återkoppling som tar upp såväl aspekter gällande språklig form som grammatik och ordval som aspekter gällande innehåll och idéer (Hyland & Hyland, 2006). Elever uttrycker emellertid även individuella skillnader när det gäller hur *feedback* ska utformas på bästa sätt för dem. Det kan därför vara viktigt att ha en dialog med varje elev, både för att klargöra den givna återkopplingen, men också för att kunna anpassa till elevens behov.

Vad fokuserar *feedback* på?

En viktig aspekt av *feedback* är förstås vad den fokuserar på. Läraren kan välja att kommentera en eller flera aspekter av elevens skrivande, återkoppla vad eleven kan och stimulera till fortsatt utveckling. Flera aspekter har förts fram som viktiga för vad lärares *feedback* ska fokusera på. Det handlar bland annat om att lärares *feedback* är i linje både med lärandemålen, det vill säga de mål du som lärare formulerat för arbetsområdet och den specifika skrivuppgiften, och med skrivundervisningen, att den ger information om hur väl eleven uppfyller dessa mål, att den är mångsidig och att den uppmuntrar till

användning av återkopplingen för att eleven ska kunna utvecklas vidare i sitt skrivande. Centrala aspekter i en formativ bedömning (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2007) handlar om att beskriva:

- **var** eleven befinner sig i läroprocessen
- **vart** eleven är på väg
- **vad** eleven behöver göra för att nå dit.

Feedback som är i linje med undervisningen och momentets lärandemål har visat sig främja elevers skrivutveckling (Parr & Timperley, 2010; Timperley & Parr, 2009). För att *feedback* ska fungera och bli tydlig för eleverna är det viktigt att läraren har kunskap om vilka färdigheter som eleverna har och behöver utveckla för att kunna sätta upp mål för undervisningen. Målen med läraaktiviteterna kan läraren sätta på grundval av ämnets mål, tidigare undervisningserfarenheter och elevernas tidigare texter. När läraren har identifierat elevernas lärandebehov utformas en undervisning med tillräckligt utmanande uppgifter som är inriktad på att stödja och utveckla elevernas skrivande. Det har visat sig att lärare inte alltid tar upp aspekter i undervisningen som de sedan förväntar sig att eleverna ska kunna (Blomqvist et al., 2016). Om målet med lärmomentet är att eleven ska utveckla sitt skrivande avseende olika aspekter av skrivförmågan, exempelvis en viss texttyp, innehåll och språklig form bör även undervisningen vara inriktad på att träna just detta.

Den efterföljande återkopplingen till eleven bör vara inriktad på hur väl eleven har uppnått skrivmomentets lärandemål. Om elever har fått tillgång till momentets lärandemål och möjlighet att förstå vad som utgör kvalitet i den specifika uppgiften genom att exempelvis läsa och diskutera några olika elevexempel redan innan skrivuppgiften genomförs, får de dessutom en bättre förståelse för vad som förväntas av dem. De kan också lättare ta till sig den *feedback* de får. I en studie av Timperley och Parr (2009) undersöktes hur lärare arbetade med och kommunicerade lärandemål i skrivundervisningen. Studien visar att när lärare förmedlar tydliga lärandemål som kan förstås av eleverna kan också eleverna lättare identifiera vad som krävs för att utveckla skrivande och vad som utmärker kvalitet i elevtext. Lärare som kommunicerar tydliga lärandemål ger också oftare en *feedback* som relaterar till de förmågor som uttrycks i målen. Konstruktiv kritik är en viktig del av återkopplingen för att visa på hur väl eleverna möter bedömningskriterierna. En konstruktiv *feedback* innebär att lärarens kommentarer inte bara visar på det som kan förbättras, utan dessutom presenterar tydliga strategier för hur eleven kan utvecklas på det området. Mest effektiv blir den här typen av återkoppling om eleverna har tillgång till lärandemålen och dessutom en klar förståelse av vad som förväntas av dem (Parr & Timperley, 2010).

Utmärkande för lärar*feedback* som kopplar till lärandemålen är att den också är mångsidig. När lärares *feedback* är inriktad på olika dimensioner i texten ges eleven fler möjligheter att tillgodogöra sig den. Vanligtvis skiljer man på om återkoppling är inriktad på en global respektive lokal textnivå. Responsen på en global nivå är till exempel inriktad på hur innehållet lyfts fram genom hela texten samt hur texten är organiserad, medan responsen på en mer lokal nivå fokuserar på exempelvis grammatik- och ordanvändning i enskilda meningar. Vidare tycks många språklärare överlag lägga stor vikt vid språklig form vid bedömning av elevtexter (Lee, 2009; Håkansson Ramberg, 2016). För att elever ska ges bättre möjligheter att tillgodogöra sig lärarresponsen och utveckla sitt skrivande kan det dock vara av vikt att ta upp såväl innehållsliga som språkliga dimensioner av skrivande. Elevers text studeras utifrån aspekter på en mer övergripande nivå som har med kommunikation, innehåll och textstruktur att göra. Det handlar bland annat om i vilken utsträckning innehållet är relevant för syftet med texten, om lämpliga anpassningar till situation och mottagare har gjorts och om textstrukturen är funktionell för ändamålet. Texten studeras även på en mer detaljerad nivå där aspekter som har med textens språkbruk, stavning och interpunktion fokuseras. Det handlar bland annat om huruvida eleven uttrycker sig varierat samt uttrycker sig med ett för syftet och nivån adekvat ordförråd.

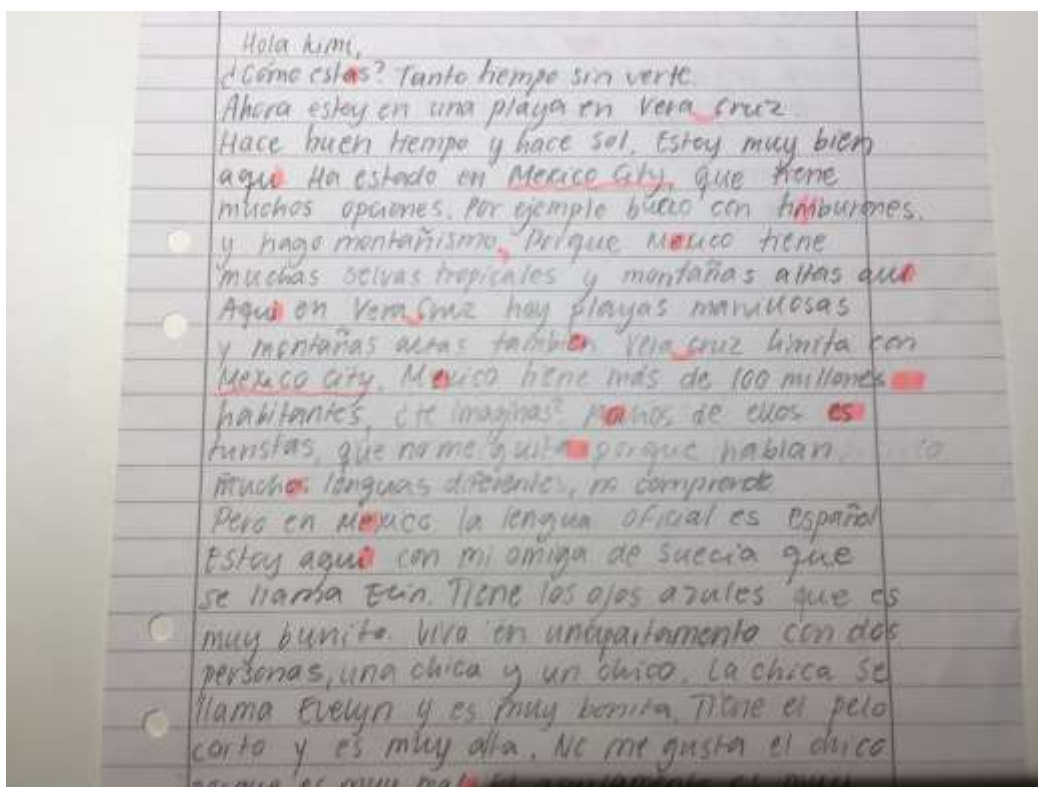
Vidare bör responsen utformas så att elever förstår meningen med lärarens återkoppling och blir motiverade att använda sig av den (Stobart, 2011). En förutsättning är att eleverna har en förståelse för att skrivande är en process och ser lärares *feedback* som avgörande för att de ska kunna utveckla sina texter (Kvithyld & Aasen, 2011). Det är även viktigt att lyfta fram textens styrkor för att visa eleven vad som var bra och varför. Det kan öka elevernas lust att bearbeta texten, men även hjälpa eleverna att utveckla en förståelse för såväl vad som fungerar bra som vad som fungerar mindre bra. Däremot vet vi att den återkoppling som riktar sig till eleven som person inte är effektiv för elevens skrivutveckling, eftersom personliga kommentarer om eleven inte är relaterade till uppgiften eller ger information om hur texten ska förbättras. Det har dessutom visat sig att skrivna kommentarer utan ett betygsliknande omdöme är mer effektiva än om läraren ger ett omdöme på uppgiften eller kombinerar kommentarerna med ett sådant (Butler, 1987). När elever ges ett betygsliknande omdöme på en uppgift tillsammans med kommentarer tycks de ha svårare att ta till sig kommentarerna. För att vara tydlig: betygsliknande omdömen kan vara motiverade i slutet av ett lärmoment, men bör alltså inte ges under själva lärprocessen. Det finns då en risk att elevens uppmärksamhet riktas mot vad de ska göra för att erhålla ett visst betyg i stället för mot det som de ska lära sig (Skolverket, 2025g, s. 20).

Hur och när ges feedback?

Lärare utformar *feedback* på olika sätt: exempelvis genom att stryka över det felaktiga ordet och rätta, genom att enbart stryka under ordet, eller genom att stryka under ordet eller meningen och ge en ledtråd kring vad felet handlar om. Detta visas i följande autentiska exempel av en elevtext på spanska där läraren har givit eleven återkoppling.

Bild 1

Exempel på elevtext med lärares *feedback*, spanska som språkval, årskurs 9



Att lärare använder olika typer av *feedback* blir tydligt i exemplet ovan där läraren strukit över den felaktiga bokstaven i ordet *timburones* och därmed tillhandahållit den rätta stavningen *tiburones* (hajar). Det finns även exempel där läraren enbart strukit under ordet som i 'Mexico City' (som på spanska skrivs '*la Ciudad de México*') för att låta eleven fundera över vad som bör ändras. I elevtexten ovan finns även exempel på när läraren markerat ett textställe och försökt leda eleven rätt; läraren har markerat bokstaven 'i' i 'aquí' och samtidigt givit en ledtråd kring vad felet handlar om i marginalen: '*tilde*' (användning av accenttecken). Läraren som har kommenterat texten har också använt en symbol mellan orden '*Vera Cruz*' för att markera och försöka förklara att namnet på den mexikanska staden skrivs samman, '*Veracruz*'. Även vid

användning av symboler är det viktigt att förklara för eleverna vad en sådan symbol betyder så att de förstår den och förstår vad de ska göra.

Genom att dela in *feedback* i olika kategorier kan vi beskriva och tala om *feedback* som mer och mindre **explicit** eller **implicit** till sin karaktär (Ellis, 2009). När läraren i exemplet ovan stryker över en bokstav och därmed rättar ordet som i '~~tim~~burones' är det en mer explicit form av *feedback*, medan enbart understrykningen av 'Mexico City' är mer implicit och därmed kanske mer utmanande för vissa elever. Lärare och elevers uppfattningar om vad som kännetecknar en explicit respektive en implicit *feedback* kan däremot skilja sig åt. Även om lärarens intention har varit att ge en återkoppling som ska uppfattas som mer explicit, kan den för eleven i stället bli svår att förstå och att använda.

Feedback som presenterar förklaringar på en metalingvistisk nivå, som hänvisningen till accenttecken i exemplet ovan, är tänkta att fungera som en ledtråd för eleven. Även här kan återkopplingen uppfattas som mer explicit eller mer implicit, beroende på elevens språkliga nivå. Det är viktigt att tänka på att elever som inte har svenska som sitt starkaste språk ska förstå till exempel grammatisk terminologi på svenska. Det bästa i det här sammanhanget tycks vara att välja en gyllene medelväg där inte allt i elevtexten kommenteras och där en anpassning efter elevers individuella skillnader görs.

Feedback kan även ges digitalt i texten vilket ger möjlighet att använda till exempel överstrykningar i olika färger och infogande av kommentarer som kan användas eller ignoreras, men som lärare handlar det fortfarande om att vara medveten om att elever ska dela lärarens återkopplingsspråk för att förstå och kunna tillgodogöra sig lärarens kommentarer. Hur läraren väljer att utforma sin *feedback* till eleven, som vi senare kommer att lyfta fram, kan få betydelse för elevens förståelse och användning av lärarens respons, men även för hur utmanande eleverna uppfattar den.

Lärares *feedback* kan vara selektiv för att visa eleven vad som är betydelsefullt att fokusera på. För att eleven ska klara av att bearbeta och tillgodogöra sig lärarens *feedback* kan det vara viktigt att återkopplingen individanpassas till elevens språkliga nivå. Att lärare begränsar sin *feedback* till en rimlig mängd och till elevens nivå har en positiv effekt för elevens skrivutveckling (Kvithyld & Aasen, 2011). Det är kanske inte så konstigt att eleverna förstår och klarar av att bearbeta en begränsad information om de ges möjlighet att koncentrera sig på några aspekter av texten. Däremot skulle ett sådant förhållningssätt i längden kunna leda till att flera potentiella problem i elevtexterna inte hinner tas upp, och hänsyn tas då inte heller till i vilken mån det finns individuella skillnader i hur eleverna kan ta till sig *feedback* (Ferris, 2010). Ett alternativ kan också vara att ge *feedback* i olika steg där man i ett första steg fokuserar på en eller ett fåtal aspekter för att i nästa steg fokuserar på fler dimensioner i texten. Att försöka korrigera allt i en text är inte bara tidskrävande för läraren utan kan också undergräva elevens motivation att ta till sig av *feedback* och kan i förlängningen också leda till att

eleven tappar lusten att bearbeta sin text. Därför är det viktigt för läraren att individanpassa återkopplingen, inte bara till den språkliga nivån utan även till motivationsnivån hos eleven (Murtagh, 2014).

En annan viktig fråga att förhålla sig till är vid vilken tidpunkt feedback bör ges för att möjliggöra en utveckling av elevernas skrivande. Det har visat sig att elevers skrivande gynnas när eleverna **i skrivprocessen** får *feedback* på sina utkast och därmed ges möjlighet att använda sig av återkopplingen innan de lämnar in sin färdiga text (Igland, 2008; Kronholm-Cederberg, 2009). Läraren har då möjlighet att stödja eleverna både genom att ge *feedback* på de enskilda texterna och genom att ge stöd för elevernas skrivande i undervisningen. Av den anledningen blir det relevant att organisera undervisning i skrivande så att elever ges denna möjlighet (se del 6 i denna modul). Viktiga frågor att ställa sig inför planeringen av ett skrivprojekt kan då vara: när ska eleverna få *feedback* på sina utkast och vad kommer jag att fokusera på, hur lång tid ska eleverna få arbeta med min återkoppling, hur vill jag att eleverna ska arbeta med återkopplingen och hur säkerställer jag att eleverna tagit del av den *feedback* som de fått. Ytterligare en viktig fråga att ställa sig är att fundera över sådant som kan vara svårt för eleverna att förstå i återkopplingen för att ligga ”steget före” och se till att de kan använda och tillgodogöra sig den.

Vad förstår elever av *feedback*?

Feedback är kommunikation och, som med all kommunikation i undervisningen, behöver vi vara intresserade av hur den tas emot och används av våra elever. Därför blir det viktigt att fundera över vilka svårigheter som kan uppstå från elevernas perspektiv. Det är lätt att vi förutsätter att eleverna på egen hand förstår den *feedback* som vi ger och har de resurser som krävs, för att kunna gå vidare och använda den. Det finns dock flera studier som pekar på att lärarens val att enbart ge skriftlig *feedback* kan vara problematiskt (Skolforskningsinstitutet, 2018), eftersom detta ställer höga krav på mottagaren. Den Gemensamma europeiska referensramen i språk, GERS (Europarådet/Skolverket, 2009, s. 184), lyfter fram att återkoppling enbart fungerar om mottagaren kan:

- uppfatta
- ta emot
- tolka
- ta till sig informationen.

Detta innebär vidare att eleven behöver rikta sin uppmärksamhet mot de olika typerna av *feedback* som läraren gett i texten, förstå att någon form av förändring behöver göras och känna att det är relevant att göra dessa förändringar. Sedan måste eleven uppleva att

den *feedback* som ges är rimlig att ta itu med och ha de kunskaper som krävs för att genomföra de förändringar som läraren föreslår, i stället för att ignorera förslagen. Utöver detta måste eleven ges tid för att gå igenom de punkter som lärarens *feedback* riktar sig mot och komma ihåg de genomförda förändringarna till nästa skrivuppgift.

De typer av *feedback* som verkar vara svårast att förstå verkar vara de mer implicita formerna (Pålsson Gröndahl, 2015). En understrykning av ett ord kan få en elev att fundera länge kring om ordet är rättstavat, om det är fel tempus eller om ordet är adekvat, det vill säga rätt i sammanhanget. Det är inte heller givet att alla elever förstår användandet av grammatiska termer som till exempel ”sing/plur” eller att kommentarer som ”se över kongruens” eller ”utveckla röd tråd”. Svårigheter att förstå lärarens *feedback* får därmed direkta konsekvenser för elevens användning av den. Dessutom förklaras inte alltid hur eleven ska gå tillväga för att till exempel utveckla den röda tråden i sin text, något som de kanske är mer vana vid i ämnet svenska och engelska. Därför behöver undervisning i skrivande ha en central plats även i moderna språk så att elever ges möjlighet att formulera sig och kommunicera i skrift (Skolverket, 2022; 2025a, 2025b, 2025c, 2025d).

Hur främjar vi elevers förståelse och användning av *feedback*?

Hur kan vi som lärare visa eleverna att vi är intresserade av hur de tar emot och förstår den *feedback* vi ger? Flera studier pekar på att försök till att öppna upp för en **stöttande dialog** med eleverna, är gynnsamt för deras förståelse och för deras skrivutveckling (Skolforskningsinstitutet, 2018). Det handlar om en dialog som ger utrymme för att ”förklara, förtydliga och konkretisera samt för att förhandla och kompromissa” (s. 26). En sådan dialog gör det också möjligt att anpassa *feedback* till elevernas behov och språkliga nivå.

En dialog som från lärarens håll präglas av nyfikenhet, respekt och en vilja att förstå elevernas svårigheter bidrar långsiktigt till en **god relation** med eleverna. En god relation mellan lärare och elev är gynnsam, inte bara för elevernas förståelse utan också för deras användning av *feedback* (Stobart, 2011). Elevernas benägenhet att använda sig av och tillgodogöra sig *feedback* är också beroende av andra faktorer som exempelvis motivation, språklig nivå och vana vid ett formativt förhållningssätt i undervisningen. En annan viktig främjande aspekt, som många av oss vet, är tid. Eleverna måste få tid att läsa igenom lärarens återkoppling, tid till att förstå den och sedan tid för att använda återkopplingen för att bearbeta sina texter.

Vi lärare har goda möjligheter att höja kvaliteten på den återkoppling vi ger till våra elever. Ett sätt att utveckla *feedback*kompetens är när lärare diskuterar elevtexter tillsammans. Detta kan ske genom medbedömning, där varje lärare först bedömer kvaliteten i elevers skrivna texter mot färdiga kriterier och sedan diskuterar texten med

varandra, men ännu hellre genom sambedömning av elevexempel, där kollegor bedömer och diskuterar på samma gång. Denna typ av kollegiala samtal kan leda till en ökad förståelse och samsyn om vad som utgör kvalitet i elevers skrivna texter (Parr & Timperley, 2010).

Avslutande sammanfattning

För att våra elever ska förstå och använda den *feedback* vi ger dem behöver vår återkoppling:

- innehålla en tydlig, mångsidig och motiverande respons
- vara anpassad till eleven och vara i lagom mängd: varken för lite eller för mycket återkoppling
- få ta tid för att eleverna ska förstå och använda vår återkoppling
- ske i dialog, både med våra elever och våra kollegor.

Lärares *feedback* kan också behöva kompletteras med andra former av bedömning som till exempel kamratbedömning som kan öka elevers medvetenhet av till exempel mottagarperspektiv och genre (Berggren, 2013) samt självbedömning. Det är i sammanhanget också relevant att reflektera kring vad som är en realistisk *feedback*praktik för en lärare med många elever och undervisningsgrupper. Ibland kan det därför vara motiverat att ge *feedback* både muntligt och skriftligt där den del av återkopplingen som berör många elever ges till hela gruppen samtidigt. Det kan vara viktigt att vara medveten om de olika val och möjligheter som arbetet med *feedback* ger så att läraren ska kunna utforma en undervisning där elever ges möjligheter till fortsatt utveckling av sitt skrivande i språk.

Avslutningsvis vill vi framhålla att elevantpassad *feedback*, har stora möjligheter att främja elevers motivation till att skriva och bidra till deras skrivutveckling, även om det ibland kan tyckas vara en snårig process. Oavsett hur, när och varför vi ger *feedback* till våra elever är det viktigt att undervisningen och den *feedback* vi ger berikar varandra, vilket följande citat från Nancy Sommers belyser:

The key to successful commenting is to have what is said in the comments and what is done in the classroom mutually reinforce and enrich each other.
(Sommers, 1982, s.155)

Referenser

- Berggren, J. (2013). *Learning from giving feedback: Insights from EFL writing classrooms in a Swedish lower secondary school*. [Licentiatavhandling, Engelska institutionen, Stockholm universitet].
- Beiue, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), s. 1–28.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. GL Assessment.
- Blomqvist, P., Lindberg, V. & Skar, G. (2016). Vad behöver eleverna undervisning i för att utveckla sitt skrivande? Förväntansnormer och didaktiska beslut i svensklärares bedömningssamtal. *Acta Didactica Norge*, Vol. 10(1), s. 1–22.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), s. 474–482.
- Europarådet/Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning, bedömning*. Skolverket. Hämtad 2019-04-20 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144>.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), s. 97–107.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), s. 181–201.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81–112.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), s. 83–101.
- Håkansson Ramberg, M. (2016). *Was bewerten Lehrer? Die Bedeutung grammatischer und lexikalischer Faktoren bei der Benotung von Schülertexten im Fach Deutsch als Fremdsprache*. [Licentiatuppsats, Linnéuniversitetet].
- Igland, M. A. (2008). *Mens teksten blir till. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. [Doktorsavhandling, Oslo universitet].

- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden Om Læsning*, (9), s. 10–16.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal Volume 63*(1), s. 13–22.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Murtagh, L. (2014). The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions. *Curriculum Journal*, 25(4), s. 516–541.
- Parr, J. M. & Timperely, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing*, 15(2), s. 68–85.
- Pålsson Gröndahl, K. (2015). *EFL pupils' understanding and use of teacher written feedback: A case study in two Swedish lower secondary classrooms*. [Licentiatavhandling, Institutionen för språkdidaktik, Stockholm universitet].
- Qi, D. & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), s. 277–303.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: a meta-analysis of the research. I: J. M. Norris & L. Ortega (Red.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (s. 133–164). John Benjamins.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), s. 119–144.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), s. 153–189.
- Skolforskningsinstitutet. (2018). *Feedback i skrivundervisningen. Systematisk översikt 2018:01*. Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2022). Kursplan för moderna språk. Hämtad 2024-07-01 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>.

Skolverket. (2025a). Ämnesplan moderna språk – nybörjare. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODY%26courseCode%3DMODY1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODY1000X.

Skolverket. (2025b). Ämnesplan moderna språk – grund. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODG%26courseCode%3DMODG1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODG1000X.

Skolverket. (2025c). Ämnesplan moderna språk – fortsättning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODO%26courseCode%3DMODO1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODO1000X.

Skolverket. (2025d). Ämnesplan moderna språk – fördjupning. Hämtad 2025-07-01 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/amne-gy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMODF%26courseCode%3DMODF1000X%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a#anchor_MODF1000X.

Skolverket. (2025e). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Grundskolan.* Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13291>.

Skolverket. (2025f). *Kommentar till ämnesplanerna i moderna språk – fortsättning och fördjupning på gymnasial nivå.* Hämtad 2025-07-01 från [https://www.skolverket.se/download/18.5e8cb66197a1e39a7028e9d/1751377797817/Kommentarmaterial%20till%20moderna%20spr%C3%A5k%20\(Gy25\).pdf](https://www.skolverket.se/download/18.5e8cb66197a1e39a7028e9d/1751377797817/Kommentarmaterial%20till%20moderna%20spr%C3%A5k%20(Gy25).pdf).

Skolverket. (2025g). *Betyg och prövning. Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning.* Hämtad 2025-07-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13283>.

Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(29), s. 148–156.

Stobart, G. (2011). Validity in formative assessment. I: J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (2:a uppl., s. 233–242). Sage Publications.

Timperley, H. S., & Parr, J. M. (2009). What is this lesson about? Instructional process and student understandings in writing classrooms. *Curriculum Journal*, 20(1), s. 43–60.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), s. 255–272.

Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I: C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 53–82). Erlbaum.