

Læring gennem **FEEDBACK**



Vejen til en optimeret pædagoguddannelse

Vejleder: Ole Ravn

20152634 Asker Højlund Pedersen

Anslag: 226.897

20093011 Sandy Nureddin Al-Jaff

Kandidat i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

31-05-17

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke Fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale x	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	--

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser	
Semester	10	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Asker Højlund Pedersen	20152634	
Navn Sandy Nureddin Al-Jaff	20093011	
Afleveringsdato	31.05.17	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Læring gennem feedback – vejen til en optimeret pædagoguddannelse	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	Speciale: 216.723 Artikel : 10.174 I alt : 226897	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Ole Ravn	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	6
1. Indledning	8
2. Problemfelt	9
2.1. Afsnit 1 - Pædagogisk fremtidsforskning i det 21. århundrede	10
2.1.1. ICT et nyt læringsmiljø	11
2.1.2. Viden i et nyt perspektiv	11
2.2. Afsnit 2 - Pædagoguddannelsens nye reform.....	12
2.3. Afsnit 3 - Evaluering og feedback på pædagoguddannelsens nye reform	14
2.4. Afsnit 4 - Forundersøgelse af pædagogseminarium	17
2.4.1. Forundersøgelsen er fra et specifikt pædagogseminarie.....	17
2.5. Hvad er feedback ifølge John Hattie	19
3. Problemformulering	22
4. Metode og design	22
5. Videnskabsteori	24
6. Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan arbejder studerende og undervisere med feedbackkulturen?	28
6.1. John A. C. Hattie.....	29
6.2. Pædagogisk praksis	30
6.3. Fokusgruppeinterview	30
6.4. Interviewets kvantitative eller kvalitative tilgang	32
6.5. kvalitativ tilgang i vores speciale	33
6.6. Anvendelse af hermeneutikken i interviewet	33
6.7. Forberedelser til interviewet	34
6.8. Udvalgelse af informanter	34
6.9. Tematisering og design af interviewguiden.....	35
6.10. Interviewguide	36
6.11. Interviewets validitet og reliabilitet	38

6.12. Før, under og efter interviewet	39
6.13. Transskribering	40
6.14. Fokusgruppeinterview og John Hatties feedbackbegreb.....	40
6.15. Delkonklusion	54
7. Undersøgelsesspørgsmål 2: Hvordan kan vi teoretisk forstå læring gennem feedback?	55
7.1. Knud Illeris	56
7.1.1. Præsentation af Knud Illeris.....	56
7.1.2. Læring.....	56
7.1.3. Læring i en teoretisk ramme	57
7.2. Albert Bandura.....	60
7.2.1. Den personlige kompetence	61
7.3. Guro Øiestad.....	67
7.3.1. Psykologien	68
7.3.2. Feedback har mange ansigter	69
7.3.3. God feedback på ni måder	71
7.3.4. At give feedback kræver mod	72
7.3.5. Modtage feedback er svært.....	73
7.3.6. Svært ved at give feedback.....	73
7.3.7. Man kan godt efterspørge feedback.....	74
7.3.8. Motivation	74
7.4. Teoretisk Analyse af feedback	76
7.4.1. Analyse 1	76
7.4.2. Analyse 2.....	77
7.4.3. Analyse 3.....	79
7.4.4. Analyse 4.....	80
7.4.5. Analyse 5.....	82
7.4.6. Analyse 6.....	83
7.4.7. Analyse 7.....	84
7.5. Delkonklusion	86
8. Diskussion	88
8.1. Læring gennem feedback.....	88

8.2. Karakter som feedback	89
8.3. Informativ løbende feedback.....	89
8.4. Feedback gennem relationer	89
8.5. Fejlagtig feedback hæmmer læringen	90
8.6. Motivation gennem feedback	90
9. Konklusion	91
10. Perspektivering	92
11. Litteraturliste	94
12. Bilag	96
12.1. Bilag 1. Forundersøgelsens interviewguide med underviser	96
12.2. Bilag 2. Forundersøgelsens interviewguide med praktikvejleder	97
12.3. Bilag 3. Forundersøgelsens interviewguide med studerende	98
12.4. Bilag 4. Forundersøgelsens transskribering med underviser.....	99
12.5. Bilag 5. Forundersøgelsens transskribering med studerende	109
12.6. Bilag 6. Forundersøgelsens transskribering med praktikvejleder	114
12.7. Bilag 7. Fokusgruppe interviewguide	121
12.8. Bilag 8. Transskribering af fokusgruppeinterview	122

ABSTRACT

This thesis examines how learning occurs through feedback on the pedagogy education. Our survey focuses on the way in which the teachers provide feedback to the students and how the students gain learning through feedback.

In the problem area we demonstrate the evolution of future pedagogy through a foresight research by Henry Egidius. In addition, a number of studies from various articles and EVA, Denmark's Evaluation Institute, are being researched in the problem area, whereas it appears that the new education program has been impaired. This trend is shown by the fact that every other student experiences getting too little feedback. Furthermore, the studies show that the quality of the education program has deteriorated as there is a lack of teaching, guidance and feedback in the new pedagogy education. To increase the credibility of the thesis, we have conducted a preliminary investigation. This feasibility study consists of three semi-structured interviews with three actors; A teacher at the educational program, a student on the 7th semester and an internship supervisor from a nursery. The feasibility study is based on gaining an understanding of the life of the actors in terms of the issues they are experiencing here and now. The primary issues are depreciation of resources and lack of feedback.

After this feasibility study, we decide to thoroughly research the feedback concept. The subject thus addresses the following problem formulation: "How can teachers in the pedagogy education improve student learning through feedback?". The keywords in the thesis are learning and feedback, which is investigated in research questions 1 and 2. The following study questions are in accordance with the problem formulation and creates a coherence in relation to the thesis. Question 1 reads: "How do students and teachers work with feedback culture?" And Question 2 reads: "How do we theoretically understand learning through feedback?". The empirical data in study question 1 is based on a focus group interview with three informants, including two 7th semester students and one teacher from the educational program. The study is also based on research results from professor John Hattie. Hattie has prepared a work on visible learning for teachers, where he involves feedback. In study question 2, empirical data is based on the theorists Knud Illeris, Guro Øiestad and Albert Bandura. Illeris contributes with his theory of learning and his theory has the primary purpose of illuminating the learning perspective. Øiestad contributes with her

existentialistic view of the understanding of the feedback concept. Bandura's theory illuminates a social cognitive angle of the feedback concept.

Study question 1 demonstrates that the quality of feedback received by students is impaired after the new education program has entered into force in 2014. In the focus group interview, we gain insight into the informants world of life about the feedback culture of the pedagogy education. It appears that there are a number of challenges after the new education program has entered into force. It appears, among other things, that the relationship between students and teachers has deteriorated. This turns out that the students do not receive feedback on their written assignments. The lack of feedback to the students results in impaired student learning. The collected data is put together with John Hattie's theory. The purpose of the composition is to link Hattie's theory on the feedback concept with the focus group interview, thus creating an understanding of the feedback culture of the education program.

In Study Question 2, it appears that theories are in interaction with each other when talking about learning and feedback. In Knud Illeris' learning triangle we get an insight into the three learning dimensions: Content, driving force and interaction. Illeris' learning triangle is generally about how human beings create learning from these three dimensions. Albert Bandura provides insight into a social cognitive perspective on feedback, which is illustrated by his theory of "faith in own competencies". Guro Øiestads theory contributes with an existential angle of feedback. Study Question 2 creates evidence that Øiestad and Bandura's theories contain Illeris' three dimensions for learning, which means that feedback is part of the learning.

In the final chapter, we discuss and conclude the results of the findings in Questions 1 and 2, which form the basis for the answer to our problem formulation.

The thesis ends with a perspective.

1. Indledning

S1 udtaler: ”Det føles også sådan lidt fladt på en eller anden måde, når man får for eksempel en karakter ikke ”også” så får du bare karakteren. Det betyder ikke noget ”hvad det hedder” fordi at du ikke ved hvad man kunne have gjort bedre eller hvad kunne jeg, for man vil jo gerne lære noget ”ikke også” og man vil det er, som om det er fladt der” (Bilag 8, s.134, L.260-263).

Ovenstående citat er fra et fokusgruppeinterview. En studerende har fået stillet spørgsmålet: ”*Hvordan anvendes feedback på pædagoguddannelsen*”. Citatet fra S1 omhandler manglende feedback på pædagoguddannelsen. Ud fra vores fortolkning forbinder S1 læring med feedback.

I dette speciale findes der løsninger på, hvordan undervisere på pædagoguddannelsen kan arbejde med, at forbedre de studerendes læring gennem feedback. Specialet giver en forståelse for feedbackkulturen på et dansk pædagogseminarium. Denne forståelse skabes ved, at koble professor John Hatties teori om feedback og et fokusgruppe interview på det pågældende seminarium. Efterfølgende vil man få et teoretisk indblik i feedback og læring gennem tre teorier. Professor Knud Illeris teori er anvendt til at skabe en bred forståelse for læring, professor Albert Bandura bidrager med hans sociale kognitive teori, hvor man blandt andet gennem feedback opnår troen på egne kompetencer. Til sidst belyser lektor Guro Øiestads teorien om feedbackbegrebet. De tre teorier vil sammenholdt give nye forståelser for læring gennem feedback.

Til sidst vil en diskussion koble feedbackkulturen på et dansk pædagogseminarium med den teoretiske viden. Denne kobling baner vej for ny erkendelse, som beskrives i specialets konklusion. Formålet med specialet er, at give perspektiveret forståelse på hvordan underviserne på et specifikt pædagogseminarium kan forbedre læring gennem feedback. Svaret på specialets problemformulering findes gennem to undersøgelsesspørgsmål og diskussionen.

2. Problemfelt

Samfundsudviklingen har i en årrække været påvirket af landets pædagogseminarier såvel lokalt som nationalt. Pædagogseminarierne tiltrækker især kvinder og formidler kundskaber om børnekultur og opdragelse (Engberg, 2017).

Pædagoguddannelsens hensigt er, at man som studerende skal erhverve sig viden, færdigheder og kompetencer, som er professionsrelevante. Formålet med at erhverve sig viden, færdigheder og kompetencer er, at man som studerende kan arbejde selvstændigt eller kan arbejde sammen om at formidle, udøve og udvikle lærings- og udviklingsopgaver. Disse opgaver omhandler omsorg set ud fra et samfundsperspektiv (Forskningsministeriet U. o., ufm.dk, 2014).

Denne beslutning leder os til overordnet at gribe problemfeltet an i 5 afsnit. De 5 afsnit vil i problemfeltet være anført med følgende overskrifter:

Afsnit 1 - Pædagogisk fremtidsforskning i det 21. århundrede

Afsnit 2 - Pædagoguddannelsens nye reform

Afsnit 3 - Evaluering og feedback på pædagoguddannelsens nye reform

Afsnit 4 - Forundersøgelse på pædagogseminarium

Afsnit 5 - Hvad er feedback ifl. John Hattie

Først en intro til de 5 afsnit. Afsnit 1 omhandler fremtidsforskning af Henry Egidius 2004, som handler om pædagogikken i det 21. århundrede. Denne del af opgaven har til hensigt at beskrive nogle af de udfordringer, som pædagogikken kan stå overfor i fremtiden. Dette leder os videre til afsnit 2, hvor vi nærmere fortolker uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside i Danmark. Meningen med dette valg er, at uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside kan dokumentere, at der ”som skrevet i fremtidsforskningen” forekommer udvikling i det pædagogiske felt.

I år 2014 er der gennemført en reform på pædagoguddannelsen. Problemfeltets afsnit 3 handler overordnet om, at skabe et overblik over den feedback og den evaluering der er kommet på de grundlæggende forbedringer, reformen har lovet. I den forbindelse er der fokus på praksis, studerende og underviser. Forståelsen af det overblik skaber grundlag for, at udlede en problemstilling. Problemfeltets afsnit 4 er en forundersøgelse, hvor vi undersøger om der i virkeligheden er et problem mellem de løfter regeringen har lovet gennem reformen og aktørenes virkelige opfattelse. Vi har gennemført denne forundersøgelse ved hjælp af semistrukturerede

interview af en praktikvejleder i en vuggestue- en underviser på pædagoguddannelsen og en studerende på 7. semester på pædagoguddannelsen. Efter interviewene med de tre aktører og transskriberingen fortolker vi os til en forståelse af, hvilket tema vi finder mest relevant. Afsnit 5 er en redegørelse af begrebet feedback ud fra professor John Hatties teori, hvilket danner grundlag for vores forståelse af feedbackbegrebet.

2.1. Afsnit 1 - Pædagogisk fremtidsforskning i det 21. århundrede

Med udgangspunkt i "Gyldendals den store danske" betegnes pædagogikken med begreberne opdragelse, undervisning og uddannelse. Disse tre begreber har alle relation til såvel læring som forandringsprocesser.

I forbindelse med uddannelsen i læring og forandringsprocesser finder vi det derfor naturligt, at dykke ned i pædagogikken og få et overordnet metaperspektiv på hvad fremtidsforskningen siger om udviklingen inden for dette felt. Vi arbejder for at fortolkningen af denne fremtidsforskning kan lede os på sporet af et videns hul, der kan danne grundlag for dette speciale.

Henry Egidius var lærer i psykologi og pædagogik ved lærerhøjskolen i Malmø fra 1964-1986 og herefter konsulent på det medicinske fakultet i Lund. Egidius har i hans bog pædagogikken i det 21. århundrede et kapitel der omhandler fremtidsperspektiver i forhold til det pædagogiske felt (Studenttlitteratur, i.å.).

Udgangspunktet for dette kapitel er at vække nogle tanker omkring nødvendigheden af, at forandre videregående uddannelser i fremtiden og beskrive hvilken betydning en forandring vil have. Et af Egidius fokusområder er: "*Hvordan kommer mennesker i fremtidens samfund og arbejdsliv til at håndtere deres læring og tilrettelægge de unges læring?*" (Egidius, 2004, s. 264).

Egidius mener at fremtiden peger mod, at erhvervslivet vil få mere og mere magt. Hans belæg kommer fra nutiden, hvor flere og flere repræsentanter fra erhvervslivet får magt i uddannelsessystemet. Egidius' forskning viser også at samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervslivet er gået fra, at det har været uddannelsesinstitutionens opgave at reklamere med deres eksistens, til det nu bevæger sig imod et direkte samarbejde. Det fremtidige samarbejde er i forhold til indholdet på eksisterende uddannelser og hvordan man fremadrettet kan lancere kommende uddannelser (Egidius, 2004, s. 265).

Egidius mener at det åbne marked har styrket Erhvervslivets magt. Denne styrkelse står i modsætning til den gang hvor den politiske ledelse stod for at regulere markedet og på den måde

beskytte nationen mod international konkurrence. En anden faktor Egidius mener spiller ind på fremtidens uddannelsessystem er computeriseringen, da denne er medvirkende til at der kræves andre kompetencer i fremtiden. Denne bevægelse i samfundet betyder, at der i fremtiden ”i stedet for krav om stabilitet” mere efterspørges kompetencer i kreativitet og fornyelse. Fremtiden får brug for mennesker der er gode til at samarbejde og kommunikere med alle slags mennesker. De job hvor arbejderen i høj grad er styret og ingen kontrol har, vil i fremtiden blive mere styret og arbejderen kan derfor helt miste kontrollen (Egidius, 2004, s. 266).

I det 21 århundrede vil man se, at enten er der en tendens til at organisationer starter deres egne uddannelser eller at der skabes nogle regioner som samarbejder med virksomhederne om, at tilrettelægge og drive uddannelsessystemet. Dette samarbejde kan være med til at neutralisere konkurrencen mellem den offentlige og private sektor. Det er disse tendenser Egidius mener, der vil komme til udtryk på såvel universiteter, videregående uddannelser som offentlige institutioner (Egidius, 2004, s. 267-268).

Grundlaget for Egidius fremtidsforskning indenfor pædagogik er grundlæggende baseret på 3 hoved punkter: ”1) ICT¹, 2) globaliseringen, 3) store forandringer i arbejdsliv og samfund, bl.a. med hensyn til udformningen og organisationen af arbejdslivet” (Egidius, 2004, s. 277).

2.1.1. ICT et nyt læringsmiljø

ICT er et udtryk for sammensmeltningen af it-, medie og telekommunikation. ICT får betydning for pædagogikken, da ICT skaber nye forudsætninger for læring, vare og tjenesteproduktion. Egidius mener at fremtidens undervisningsmiljøer vil ændre sig til ICT miljøer, hvor studerende er i kontakt med omverdenen og derfor selv kan indhente de ressourcer, der er nødvendige ligesom i Case og PBL metodik. Denne forandring vil erstatte grundlaget for at fylde læring på de studerende ”også kaldet tankpassermodellen”. De studerende vil i højere grad indgå i PBL grupper eller case seminarier, hvor de i en triangulering med vejleder og erhvervslivet løser opgaver. Denne form for undervisning skaber et grundlag for, at de studerende kan få kontrol over sin læring og på den måde tilpasse sig til drømmejobbet (Egidius, 2004, s. 268-270).

2.1.2. Viden i et nyt perspektiv

Egidius har en forståelse af, at fremtidens uddannelsessystem i højere grad vil opdele de studerende i forhold til de opgaver de skal løse frem for hvilket fag der undervises i. Viden vil ikke være bygget ud fra princippet om, at man kan opbygge et sikkert fundament af viden, men mere ud fra forståelsen om at man vender læringen i det perspektiv, der stemmer overens i den enkelte opgave.

¹ information and communication technologies på dansk (informations- og kommunikationsteknologi)

Egidius er optaget af de ændringer i uddannelsessystemerne der bygger på ideer om selvstændig studievirksomhed, ansvar for egen læring, bredspektret kompetenceudvikling i tæt samspil med praksis (Egidius, 2004, s. 7). Egidius siger at fremtidens undervisere skal lære de studerende selv at løse opgaver. De studerende skal undervises i selv, at finde hjælpemidlerne til at løse en opgave. Globaliseringen, ICT og de store forandringer i arbejdsliv og samfund er de faktorer der gør, at de underviste sandsynligvis har løsningen lige ved hånden (Egidius, 2004, s. 8). Dette udtrykker Egidius som følger:

”I grundskoler og på gymnasier, ved højere læreanstalter og på universiteter opfordrer man derfor lærerne og de lærende til i samarbejde at udvikle nye former for studier og eksaminationer, til at finde egne veje i videns søgningen og til at lade så meget som muligt af læringen tage sit udgangspunkt i den verden der findes uden for skolen” (Egidius, 2004, s. 10).

Egidius skriver at fremtidens uddannelsessystem ikke på samme måde vil fortælle hvad underviserne skal lære de studerende, men i samarbejde med erhvervslivet beskrive, hvilke kompetencer de studerende skal besidde og hvad de skal lære. Det bliver i høj grad de studerende der skal samarbejde med undervisere og erhvervslivet i arbejdet med, at lære og tilegne sig kompetencer som er til nytte. Det vil betyde at uddannelsessystemet ikke længere bestemmer de uddannelser der udbydes men i stedet arbejde sammen med praksis om, hvad de udbyder. Dette får betydning for, at alt læringsmateriale i højere grad skal fungere som et udgangspunkt for, at man kan bestride et job (Egidius, 2004, s. 271-272).

Ovenstående fremtidsforskning er publiceret i 2004 og peger i retning af, at uddannelsessystemet i den vestlige verden står over for en rivende udvikling eller omstrukturering. Det er disse diskurser der leder os videre til at skabe forståelse for det danske uddannelsessystem.

2.2. Afsnit 2 - Pædagoguddannelsens nye reform

På Uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside finder vi dokumentationsmateriale for en reform, der er vedtaget på pædagoguddannelsen den 26. september 2013. (Forskningsministeriet U. o., Bred enighed om styrket pædagoguddannelse, 2013).

Følgende citat dokumenterer reformen således: *”Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Enhedslisten, Liberal Alliance og Konservative er den 26. september blevet enige om at reformere Danmarks største uddannelse”* (Forskningsministeriet U. o., Bred enighed om styrket pædagoguddannelse, 2013).

Uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen godkender den 26. september 2013 reformen, hvilket betyder at kravene til de kommende pædagoger vil højnes. Hun siger:

”En forudsætning for at bryde med social arv og udleve sit fulde potentiale er en tryk og motiverende opvækst og hverdag. Det er derfor nødvendigt, at vi uddanner engagerede pædagoger med høj faglighed og de nødvendige handlekompetencer til at agere i den pædagogiske virkelighed i blandt andet vuggestuer, børnehaver, skoler, fritidsklubber, botilbud, plejehjem, krisecentre. Den nye pædagoguddannelse skærper kravene til de studerende og skal sikre, at vi tiltrækker de bedste studerende med lyst og faglighed til at gøre en forskel, siger Sofie Carsten Nielsen” (Forskningsministeriet U. o., ufm.dk, 2014).

Det er ifølge Nielsen essentielt at højne pædagogers handlekompetencer og faglighed på danske pædagogseminarier for at bryde den sociale arv. Denne forbedring skal tiltrække de mest kompetente studerende til pædagoguddannelsen.

På uddannelses- og forsknings ministeriets hjemmeside findes den aftale som er truffet i forbindelse med reformen. Aftalen er truffet mellem samtlige partier i folketinget og har til hensigt at optimere pædagoguddannelsen på fire områder:

- ”1-Højere faglighed og kvalitet
- 2-Handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis
- 3-Øget specialisering med mere arbejdsmarkedsrelevans
- 4-Styrkede tværprofessionelle kompetencer” (Forskningsministeriet U. o., ufm.dk, 2014).

Inde på uddannelses- og forskningsministeriets hjemmeside kan man læse om, hvor forskelligt politikerne ligger deres fokus i forhold til den nye reform. Uddannelsesminister Morten Østergaard har blandt andet fokus på at styrke pædagoguddannelsen, så den indrettes efter den fremtid der venter pædagogerne. Den nye reform skal medføre at man udnytter de bedste potentialer hos de børn og voksne, som har en hverdag i en institution. Børne- og undervisningsminister Christine Antorini ligger meget fokus på, at styrke det tværprofessionelle samarbejde i den nye reform. Social- og integrationsminister Karen Hækkerup har fokus på at den nye reform styrker pædagogernes speciale kompetencer, da det højner muligheden for, at yde den bedste hjælp i det enkelte tilfælde. Uddannelsesordfører for enhedslisten Rosa Lund mener, at den nye reform styrker koblingen mellem teori og praksis. Uddannelsesordfører fra dansk folkeparti Jens Henrik Thulesen

Dahl har også fokus på, at den nye reform styrker sammenhængen mellem teori og praksis, men også at hævede forventninger til pædagogerne giver bedre pædagoger. Uddannelsen vil være gældende for alle pædagogstuderende med optagelse fra sommeren 2014 (Forskningsministeriet U. o., 2013).

Afsnit 2 dokumenterer at der i 2014 er gennemført en reform på pædagoguddannelsen, hvilket er i tråd med Egidius' fremtidsforskning fra 2004, der omhandler udvikling inden for det pædagogiske felt. Egidius har fokus på hvordan mennesker i fremtiden vil håndtere læring set i et samfundsperspektiv og hvordan samfundet vil koordinere undervisningen. Denne interesse for uddannelsessystemet er i overensstemmelse med pædagogreformen punkt 1, som også har til formål at højne faglighed og kvalitet. Et andet af Egidius' fokuspunkter er, at styringen af uddannelsessystemet i højere grad vil overgå fra at være politisk styret, til at være styret af praksis. I overensstemmelse med dette håndhæver reformens punkt 2, at regeringen ønsker bedre sammenhæng til praksis.

På baggrund af den gennemførte nye reform undersøger vi om regeringens løfter i forhold til en bedre pædagoguddannelse er i overensstemmelse med de tilbagemeldinger, der er kommet sidenhen. Hvilket leder os videre til nedenstående afsnit.

2.3. Afsnit 3 - Evaluering og feedback på pædagoguddannelsens nye reform

I de følgende afsnit vil vi vise et udsnit af de tilbagemeldinger, vi fortolker som værende mest troværdige i forhold til den ny pædagoguddannelse. Det er vores intention, at disse tilbagemeldinger kan være med til at give indikationer og dermed en forståelse for, om der er nogle fejl eller mangler ved den nye pædagoguddannelse.

I dagens Danmark er pædagoguddannelsen landets største videregående uddannelse, men pædagoguddannelsen står nu over for et dilemma. Dette ses ud fra en foretaget undersøgelse blandt de studerende og undervisere, der viser en utilfredshed i forhold til kvaliteten. Denne utilfredshed peger på, at den nye pædagoguddannelse er blevet forringet. Ifølge Politikken fremgår det af den gennemførte undersøgelse, at hver anden studerende får for lidt feedback. Ligeledes oplever kun hver fjerde studerende, at de er fagligt udfordret, når de er under uddannelsen. Den daglige sekretær fra Pædagogstuderendes Landssammenslutning PLS Kira Angelbo Christensen kan bekræfte undersøgelsen, som er foretaget på den nye pædagoguddannelse. Den nye uddannelsesreform trådte i kraft i august 2014. Denne reform har ifølge Christensen ikke gavnet de studerende (Mainz, 2016).

Dette udtaler hun på følgende måde: *"De studerende mangler undervisning, vejledning og feedback, og der er stadig ikke en rød tråd igennem undervisningsforløbene. Vi er blevet lovet et kvalitetsløft med den nye uddannelse, og det har vi ikke fået"* (Mainz, 2016).

I en undersøgelse fra EVA, Danmarks Evalueringsinstitut er der i år 2016 blevet foretaget en undersøgelse, hvor de følger udfordringer i forhold til den nye pædagoguddannelse. Undersøgelsen er foretaget to år efter, at regeringen har gennemført reformen. Reformen havde til hensigt at styrke uddannelsen for de kommende pædagoger. Vi har derfor valgt at fremhæve to af de udfordringer fra EVA's undersøgelse, som er relevante i forhold til den nye pædagogreform.

Den første udfordring i undersøgelsen viser, at halvdelen af de pædagogstuderende vurderede, at kvaliteten på pædagoguddannelsen var positiv. Af alle deltagerne i undersøgelsen svarede 5 % at kvaliteten på pædagoguddannelsen er fremragende. 46 % af de pædagogstuderende har vurderet kvaliteten til at være god nok og 38 % har vurderet kvaliteten til at være rimelig, hvorimod 10 % har vurderet, at kvaliteten på uddannelsen var dårlig (EVA, A, 2016), hvilket ikke understøtter det kvalitetsløft, som blev lovet.

En anden udfordring som undersøgelsen fra EVA, Danmarks Evalueringsinstitut peger på er de pædagogstuderendes studieintensitet, som ifølge dem er vurderet til at være lav. De studerende bruger 30 timer ugentligt, hvilket ifølge EVA er lavt når det er en fuldtidsuddannelse, der normalt er svarende til 45 timer ugentligt. Når det handler om studieintensiteten spiller flere faktorer ind. En af faktorerne kommer til udtryk ved, at 90 % af underviserne har udtalt, at selve uddannelsesinstitutionerne skal have deres fokus rettet mod, at de studerende anvender mere tid på at studere under deres uddannelse. En anden faktor der påvirker studieintensitet er faldende motivation, som for de studerende sker under uddannelsen. Ifølge EVA er studieintensiteten på pædagoguddannelsen en vigtig indikation af motivationsfaktoren og læringsudbyttet, hvilket ikke er i overensstemmelse med reformens ønske om højnet intensitet gennem skærpede krav til de studerende (Pladsholder1). EVA's undersøgelser viser at motivationen er faldende gennem uddannelsen. Dette fald viser undersøgelsen gennem tre elementer.

Det første element kommer til udtryk ved, at 25 % af de studerende kun i lavere grad oplever sig udfordret til at yde optimalt. Det andet element udtrykkes ved, at de studerende selv tager ansvar for at organisere deres egen studietid for netop at forberede sig til undervisningen. I forlængelse af dette dokumentere undersøgelsen, at 20 % af de studerende møder op til undervisningen uden at være forberedt (EVA, B, 2016). Det tredje element i undersøgelsen omhandler undervisernes feedback til

de studerende på pædagoguddannelsen. I undersøgelsen oplever halvdelen af de studerende, at de ikke får megen feedback fra underviserne for deres projekter, opgaver og for deres undervisningsdeltagelse. Dog oplever underviserne i forbindelse med undersøgelsen, at de er opmærksomme på at give feedback, og at der bliver taget højde for feedbacken på den nye pædagoguddannelse (EVA, B, 2016).

På baggrund af ovenstående undersøgelse fra EVA, Danmarks Evalueringsinstitut fra år 2016 påpeger direktøren fra EVA, Mikkel Haarder at den nye pædagoguddannelse skal skrue op for feedbacken for, at løfte på uddannelsens kvalitet hvilket han påpeger på følgende måde:

”Undersøgelsen peger på, at de studerende ikke får nok feedback. Her må uddannelserne sætte ind. Vi ved fra megen forskning, at feedback i undervisning er centralt for at understøtte de studerendes læring. Det handler om at give en løbende forventningsafstemning om den studerendes indsats, følge den enkelte progression i læreprocessen, opstille målsætninger og afklare med den studerende, hvordan han eller hun når målet. Hvis uddannelserne udvikler en god feedbackkultur, vil det løfte uddannelsens kvalitet” (Mehlsen, 2016).

Ud fra ovenstående EVA undersøgelse og efterfølgende citat peger det på, at næsten halvdelen af de studerende oplever, at de på pædagoguddannelsen ikke får nok feedback på deres projekter, opgaver og for undervisningsdeltagelsen. EVA's Direktør Mikkel Haarder hævder, at feedback er væsentligt i forhold til de studerendes læring i undervisningerne. Med dette mener Haarder, at den enkelte studerende skal vide hvor denne ligger niveaumæssigt i forhold til dens læringsproces på pædagoguddannelsen. Den studerende skal have feedback i at opstille målsætninger for, hvorledes den enkelte studerende når målet for at klare uddannelsen. I forlængelse af dette siger Haarder, at feedbacken i bund og grund handler om en løbende afstemning af den studerendes indsats for selvudvikling og læring, hvilket den studerende også kan få øje på gennem dens progression af dens egen læringsproces. Mikkel Haarder understreger i citatet, at hvis der bliver udviklet en god feedbackkultur på pædagoguddannelsen, vil dette medvirke til at kvaliteten på uddannelsen vil blive forbedret (Mehlsen, 2016).

Direktøren Mikkel Haarder fra EVA, Danmarks Evalueringsinstitut citerer rammer for reformen på følgende måde:

”Reformen har kun to år på bagen, og det tager tid at implementere. Derfor er det for tidligt at konkludere på selve reformen. Undersøgelsen er ikke en anledning til at ændre på pædagoguddannelsens rammer, men en anledning til – inden for rammerne – at sætte ekstra ind på de svage punkter” (Mehlsen, 2016).

Ifølge Mehlsen er det for tidligt, at komme med troværdige udtalelser om reformen og EVA’s undersøgelse bruges kun til at rette eventuelle fejl, der ligger inden for den nye reform.

Med udgangspunkt i pædagogikken har vi i problemfeltet indtil nu været vidt omkring. I starten af problemfeltet har Egidius fokus på, at der i fremtiden vil komme til at ske radikale ændringer i det pædagogiske felt. Hans forskning peger på, at magten i uddannelsessystemet vil overgå fra politisk til praksis styring og at ICT får stor indflydelse på læring og dermed pædagogikken i fremtiden. Efter at have studeret Egidius’ forskning om fremtiden vælger vi at fordybe os i en reform, som er gennemført på pædagoguddannelsen i 2014. Reformen har fokus på at forbedre pædagoguddannelsen på 4 parametre, herunder højere faglighed og kvalitet, handlekompetencer og bedre sammenhæng til praksis, øget specialisering med mere, arbejdsmarkedsrelevans, styrkede tværprofessionelle kompetencer.

Efter at have fået forståelse for den gennemførte reform undersøger vi de tilbagemeldinger, der har været i tiden fra reformen gennemføres til i dag. I den forbindelse viser det sig, at der er adskillige problemer herunder: mangel på faglig udfordring, manglende feedback, motivation, vejledning, undervisningstimer og studieintensitet. Disse problemer leder os til i praksis, at undersøge et pædagogseminarium i Danmark. Denne undersøgelse er grundlaget for, at skabe forståelse for om der virkelig er problemer i praksis og i så fald vil vi ud fra vores forundersøgelse tage et valg om, hvilket problem vi vil beskæftige os med.

2.4. Afsnit 4 - Forundersøgelse af pædagogseminarium

I dette afsnit vil vi beskrive forundersøgelsen og hvorfor vi har valgt en forundersøgelse. Vi vil dernæst inddrage valget af aktører og hvorfor vi har taget dette valg. I afsnittet vil vi beskrive metoden for forundersøgelsen.

2.4.1. Forundersøgelsen er fra et specifikt pædagogseminarie

I forbindelse med valget af empiri til vores forundersøgelse tog vi kontakt til flere pædagogseminarier. Vi vælger efterfølgende det pædagogseminarium som hurtigst vendte tilbage, da det så gav mulighed for at spare tid. Det valgte pædagogseminarium danner grundlag for den praktiske empiri vi anvender efter problemfeltet. Vi har valgt en forundersøgelse for at få et

praksisnært svar på om der i virkeligheden forekommer problemer og udfordringer på det valgte pædagogseminarium.

I vores forundersøgelse ligger vi vægt på, at indsamle empiri fra de aktører vi finder mest relevante herunder en underviser på det valgte pædagogseminarium, en studerende på 7. semester og en praktikvejleder i en vuggestue. De tre aktører er alle valgt af os ud fra forskellige kriterier. Vores valg af underviseren er truffet ud fra nogle kriterier, som vi på forhånd havde fremsendt til ledelsen på det valgte pædagogseminarium. Endvidere er vedkommende valgt på baggrund af mange års erfaring indenfor undervisning, da dette styrker vedkommendes positive og negative forståelse for reformændringerne inden for faget. Afslutteligt spillede vedkommendes reaktionstid på vores efterspørgsel også en rolle for valget. For at finde så tilfældig en informant så muligt søgte vi selv informanten gennem sociale medier. Vi havde kun et krav, hvilket var at informanten studerede på 7. semester. Dette krav stillede vi for at få en studerende, der i forvejen havde optimale kendskab til den nye pædagoguddannelse. Vi valgte praktikvejlederen fra vuggestuen efter 12 tilfældige opringninger til pædagogiske institutioner i seminariets nærområde. Det tilfældige valg styrker forundersøgelsens troværdighed og vi har en forståelse for, at informanten ikke på forhånd er påvirket. Forundersøgelsen består af tre semistrukturerede interviews, hvor underviseren og den studerendes interview foregår på det valgte pædagogseminarium. Praktikvejlederens interview afholdes i den pågældende vuggestue, hvor vedkommende arbejder.

Der er udarbejdet interviewguide (se bilag 1,2 og 3) og interviewene er estimeret til ca. 15 minutter pr. interview. Efter gennemførelsen af de tre interviews har vi transskriberet interviewene og gennemlæst dem for at udlede om de tre informanter, har nogle overordnede temaer de alle finder udfordrende.

Analysen af transskriberingerne viser flere udfordringer. Der er især to udfordringer der fylder meget hos alle tre informanter, nemlig nedskæringer og feedback. Vi vælger at træffe et valg ud fra den kontekst vi befinder os i som studerende og ud fra den empiri vi har indhentet. Denne overvejelse fører os til valget om at arbejde med feedback. Herunder er kommenteret de mest centrale citater i forhold til valget af feedback.

I interviewet med praktikvejlederen fra vuggestuen snakker vedkommende om, at de studerende der er i praktik ikke får nogen brugbar feedback, mens de er i praktik. Dette udtaler praktikvejlederen således: *"På en eller anden måde at få fremhævet, hvor god man har været eller dårlig selvfølgelig.*

Det kan gå begge veje selvfølgelig mere udspecificeret, hvordan ens praktik er gået” (Bilag 6, s.123, L.164-165).

Den studerende snakker i sit interview om, at der er rod i organisationen på pædagoguddannelsen. Vedkommende nævner endvidere, at der ikke er feedback på de afleveringer vedkommende afleverer. Dette forklarer den studerende således:

”Det bliver noget sideløbende, som vi bare skal aflever og aldrig får feedback på. Det er enormt frustrerende at skal sidde og aflevere sådan noget hele tiden uden rigtig at synes man kan bruge det til noget. Så er der en helt masse administrativt der slet ikke fungerer her, det er måske kun her det ved jeg ikke f.eks. havde jeg et valg modul i X, så fik jeg ikke at vide vi var startet på bachelor her i X, så jeg missede de første to intro gange” (Bilag 5, s. 113-114, L. 29-33).

Underviseren på pædagogseminariet har fokus på flere udfordringer på pædagoguddannelsen. Herunder besparelser, teorien bag den nye karakterskala og den manglende evaluering. Dette udtrykker underviseren således: *”En af de ting som det starter med det var jo man skulle evaluere hver eneste modul, og når man gøre det så har den studerende en del forventninger om altså lavet om til næste gang, men det kan vi ikke nå som undervisere”* (Bilag 4, s. 108, L. 170-172).

Underviserens udtalelser kobles med feedback ud fra professor i statsvidenskab Evert Vedung teori. Vedung kobler evaluering med feedback således: *”Al evaluering handler om feedback, det vil sige tilbageføring af information om styring og organisering med henblik på at stimulere til forbedringer af denne styring og denne organisering”* (Vedung, 2009).

Valget af at arbejde med feedback leder os videre til det næste afsnit af problemfeltet.

2.5. Hvad er feedback ifølge John Hattie

John Hattie definerer i dette afsnit begrebet om feedback. Det er Hatties definition af begrebet feedback, der gennem resten af specialet danner grundlag for vores forståelse af dette begreb.

I en artikel der er foretaget af en Adjunkt fra UCN pædagoguddannelsen Kirsten Hyldahl Pedersen, har hun med inspiration fra den newzealanske professor John A. C. Hattie skrevet artiklen: *”Feedback – en metode til kompetenceudvikling hos børn og unge i den pædagogiske praksis”* (Pedersen K. H., 2013). Hattie har forsket inden for feedback og har i denne sammenhæng udviklet en feedback-model. I denne model definerer han rammerne for, hvornår begrebet feedback skaber effektivitet for børn og unges læring. Hatties formål med modellen er, at kunne reducere en distance

mellem den viden man har på forhånd og den viden man ønsker at opnå. Dette betegnes som et læringsmål, som er ønsket hos det enkelte menneske. Hattie hævder at afstanden gør det muligt at reducere den effektive feedback, når der bliver fastsat synlige mål. Målet er ifølge ham en udfordring, da det er mere konkret og letforståelig. Ud fra hans opstillede model påpeger han endvidere, at det er essentielt at læreprocessen via den effektive feedback stillaseres, således at det enkelte menneske får fremmet vedkommendes udviklingskompetencer. Hattie definerer ydermere den effektive feedback ved, at der gives feedback ud fra tre feedbackspørgsmål, som han kalder for Feed Up, Feed Back og Feed Forward. Disse nævnte feedbackspørgsmål indgår alle i en feedbackløkke, der ifølge ham har fire forskellige niveauer såsom; *opgave-, proces-, selvregulerings- og personlighedsniveauet* (Pedersen K. H., 2013).

Vi vælger i opgaven udelukkende at se på tre af niveauer, hvilket betyder at vi har valgt at fravælge personlighedsniveauet. For at definerer feedbackløkken med de bestående tre forskellige niveauer, vil vi gøre rede for disse. Ifølge Hattie er opgaveniveauet det feedbackniveau, der fastgøres til en overfladelæring, som også fastgøres af den funderende og konkrete viden. Dette er ifølge ham indholds- og faktisk orienteret (Pedersen K. H., 2013). Et opgaveniveau for feedback kan ifølge Hattie lyde således:

”Dit læringsmål var at strukturere din redegørelse på en sådan måde, at den første ting, du skrev, var den første ting du gjorde (Feed Up) (...). Du har skrevet de første ting først, men derefter bliver det lidt rodet (Feed Back) (...). Du er mødt for at gå det igennem, som du har skrevet, og nummerere den rækkefølge, som tingene skete i. Derefter skal du omskrive det til den rækkefølge (Feed Forward)” (Pedersen K. H., 2013, s. 5).

Ud fra ovenstående citat har underviseren sat et mål for opgaven til den studerende, som er det Hattie kalder for Feed Up. Det som underviseren giver feedback på er fastsat til opgaveniveauet, hvilket både er indholdsorienteret og konkret. I forhold til underviserens Feed Back forklarer denne til den studerende, hvor den studerendes læringsproces befinder sig i forhold til den udførte arbejdsopgave. I citatet med Feed Forward relaterer underviseren til opgaveniveauet, som er fastgjort til indholdet for opgaven (Pedersen K. H., 2013).

Ifølge Hattie har niveauerne proces- og selvregulering en virkning for den enkelte studerendes kompetenceudvikling. Begge niveauer består af strategier og selvreguleringer. Strategierne befinder sig i de mange faglige kontekster. Ser man nærmere på procesniveauet er denne strategiskorienteret

og her har underviseren rettet sit fokus på, at give gode strategier for den studerende. Denne metode kan anvendes fremadrettet for den studerendes læreproces. Denne læreproces foregår gennem faglige opgaver (Pedersen K. H., 2013). Et procesniveau for feedback kan ses på følgende måde:

”Du sidder fast ved dette ord, og du kiggede på mig i stedet for selv at finde ud af det (Feed Back). (...) For eksempel kunne du prøve at se, hvordan de ligner hinanden, og hvordan de er forskellige. Hvordan de relaterer til hinanden eller kan du forsøge en anden strategi? (Feed Forward)” (Pedersen K. H., 2013, s. 5).

Med udgangspunkt i ovenstående citat forsøger eleven ikke at bruge egen strategi, til selv at løse sin opgave. Dette ses i citatet under Feed Back, hvor den studerende sidder fast i sin opgave og ikke ved, hvordan opgaven skal løses, selvom eleven kigger på underviseren, uden at spørge om hjælp. Underviseren kommer med Feed Back med strategier for den studerende. Det er for at højne den studerendes forståelse for den strategi, som er den feedback underviseren kommer med. I forhold til Feed Forward stilles der spørgsmål fra underviseren til den studerende. Dette gøres for at skabe mulighed for, at den studerende kan udvikle ideer og strategier til at løse opgaven gennem egen læring. Med denne type Feed Forward, er der fokus på at den studerende får igangsat og udviklet sin strategi og finder fejl gennem underviserens hints og svar. I Feed Forward får den studerende ofte stillet spørgsmål, for at skabe refleksion over egen læring (Pedersen K. H., 2013).

Med udgangspunkt i det tredje feedbackniveau, som Hattie kalder for selvreguleringsniveauet. Selvreguleringsniveauet handler om, at den studerende får øget og udviklet vedkommendes refleksion og ligeledes ser tingene gennem metarefleksion. Derudover sigter dette feedbackniveau på, at den studerende får øget og udviklet selvovervågning, ser egne fejl og får en selvevaluering på opgaven. Hattie påpeger at feedback på selvreguleringsniveauet er med til, at understøtte strategierne for den studerendes selvfeedback. På denne måde vil den studerende finde egne strategier for den fremadrettede læreproces. Feedback på selvreguleringsniveauet kan være på følgende måde:

”Du har tjekket dit svar i ressourcebogen og fundet ud af, at det er forkert (Feed Up og Feed Back). Har du nogen forslag til, hvorfor du har fået det forkert? Hvilken strategi kan du bruge? Kan du komme i tanke om en anden strategi, som du kan prøve, og hvordan kan du ellers finde ud af, om du har ret (Feed Forward)” (Pedersen K. H., 2013, s. 6)

På baggrund af ovenstående citat får den studerende feedback på selvreguleringsniveauet. Dette får den studerende ved, at få øje på egne fejl. Denne situation opstår, når den studerende er interesseret

i, at få selvfeedback med udgangspunkt i de fejl den studerende finder. I Feed Forward giver underviseren feedback til den studerende ved at stille spørgsmål, som den studerende kan reflektere over. I selvreguleringsniveauet modtager den studerende Feed Forward fra underviseren gennem dens feedback. På det selvregulerende niveau er det essentielt, at der stilles spørgsmål som kan skabe muligheder for, at danne refleksion og metarefleksion over egne fejl, ændringer og valg af hvilke strategiske metoder den studerende vil anvende for læreprocessen (Pedersen K. H., 2013).

Med udgangspunkt i egne erfaringer og læste teorier undrer vi os over, hvordan undervisere på den nye pædagoguddannelse formår at arbejde med, at forbedre den enkelte studerendes læring gennem feedback. Vi antager ud fra empirien i vores problemfelt, at undervisere på pædagoguddannelsen har udfordringer i, at give de studerende feedback for deres produktkravsopgaver og projekter. Ligeledes ser vi at udfordringen ligger i, at de studerende ikke får den feedback de burde have fra underviserne, for at kunne forbedre sig på pædagoguddannelsen og herved få skabt egen læring gennem feedback. På baggrund af vores fund antager vi dermed, at studerende finder dette problematisk.

Samlet har det ovenstående ført os frem til den følgende problemformulering:

3. Problemformulering

Hvordan kan undervisere på pædagoguddannelsen arbejde med at forbedre de studerendes læring gennem feedback?

For at vi kan lette besvarelsen af vores problemformulering har vi udformet to undersøgelsesspørgsmål som lyder:

- Hvordan arbejder studerende og undervisere med feedbackkulturen?
- Hvordan kan vi teoretisk forstå læring gennem feedback?

4. Metode og design

I dette afsnit vil vi systematisk skabe en forståelse for, hvordan specialet er opbygget og hvorfor vi har valgt den opbygning.

Først vil specialet have fokus på forståelsen af den videnskabsteori, som projektet tager afsæt i. Vi anvender i dette speciale hermeneutikken.

Vi anvender hermeneutikken som et redskab til, at belyse specialet fra en specifik vinkel. Dette leder videre til Undersøgelsesspørgsmål 1. For at besvare dette undersøgelsesspørgsmål 1 starter vi med, at skabe en forståelse for vores fokusgruppeinterview.

Undersøgelsesspørgsmål 1 er valgt med henblik på, at få en overordnet forståelse af feedbackkulturen på et dansk pædagogseminarium. For at undersøge feedbackkulturen på pædagogseminariet, har vi valgt at gennemføre et fokusgruppeinterview. Undersøgelsesspørgsmål 1 starter med en præsentation af John Hattie, herefter systematiseres fokusgruppeinterviewet i 12 afsnit, hvor vi uddyber processen fra start til slut. Disse afsnit har til formål, at give så nøjagtigt et billede af virkelighedsprocessen som muligt. Til at analysere fokusgruppeinterviewet inddrager vi John Hattie, som har forsket i feedbackbegrebet. Han bidrager med det teoretiske perspektiv. Ved at koble fokusgruppeinterviewet med Hatties teori om feedback, belyser vi feedbackkulturen på det pågældende seminarium. Undersøgelsesspørgsmål 1 leder videre til undersøgelsesspørgsmål 2.

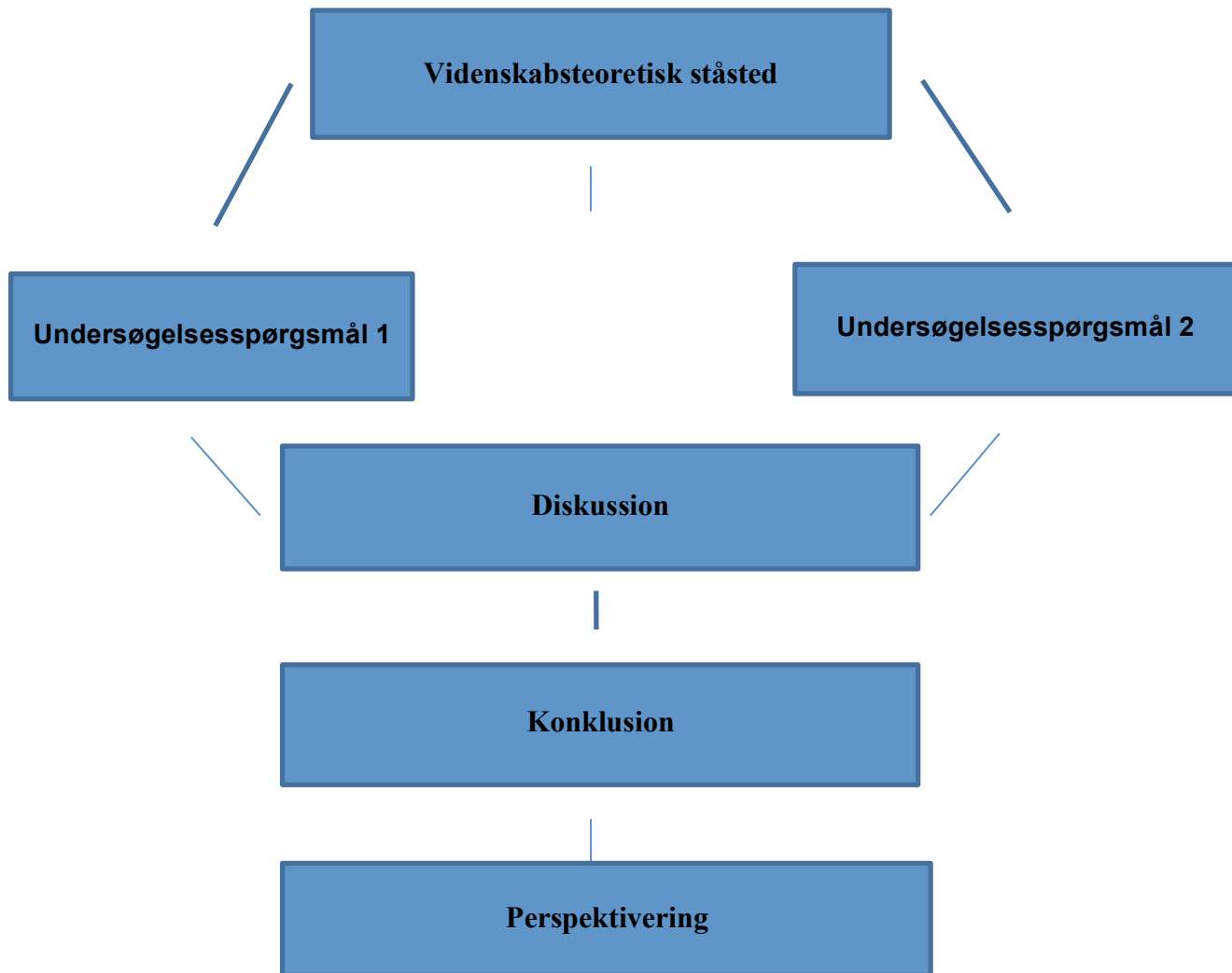
Undersøgelsesspørgsmål 2 består af teori og analyse af de tre teoretikere herunder; Knud Illeris, Albert Bandura og Guro Øiestad. Teoriafsnittet bidrager med den teori som er anvendelig i forbindelse med svaret på afsnittets undersøgelsesspørgsmål. I analysen bidrager Illeris med forståelsen af læring ud fra hans læringstrekant og fungerer som en kobling af de tre teoretikere. Bandura bidrager med hans socialkognitive teori, som anvender feedbackbegrebet i hans teori om, at opnå troen på egne kompetencer. Formålet med hans teori er at se feedbackbegrebet i anvendelse. Øiestad bidrager i undersøgelsesspørgsmål 2 med en eksistentiaalistisk vinkel på feedback begrebet og hun har fokus på, hvordan det enkelte menneske anvender begrebet og hvad det betyder for omverdenen. De tre teoretikere i undersøgelsesspørgsmål 2 analyseres sammen. Disse forskellige koblinger bidrager med forskellige perspektiver på læring gennem feedback og svarer derigennem på undersøgelsesspørgsmål 2.

Efter undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 samler vi den forståelse vi har opnået i et diskussionsafsnit. Formålet med diskussionsafsnittet er, at diskutere alle vores resultater fra undersøgelsesspørgsmål 1 og 2. Resultaterne fra de to undersøgelsesspørgsmål og diskussion bidrager til vores konklusion, som har til hensigt at besvare vores overordnede problemformulering.

Specialet afsluttes med en perspektivering, som har til hensigt at se specialet i andre perspektiver.

Vores metode og design kan grafisk illustreres således:

Visualisering af undersøgelses designets opbygning (afsnit 1)



Visualisering af projektets overordnede undersøgelsesdesign (Pedersen & Al-Jaff, 2017).

5. Videnskabsteori

For at kunne besvare problemformuleringen er det relevant, at vælge hvilken videnskabsteoretisk metodetilgang undersøgelsen vil tage udgangspunkt i. Det er relevant at udpege vores videnskabsteoretiske metode, da der forefindes adskillige videnskabsmetodiske tilgange. Disse adskillige videnskabsteoretiske tilgange har aspekter fra virkeligheden, hvilket resulterer i de mange resultater. Disse resultater er påvirket ud fra hvilken virkelighed og metodisk tilgang som forskeren

vælger, at tage udgangspunkt i. De metodiske tilgange hører under forskellige forskningstraditioner, som kan opdeles i paradigmer. Disse paradigmer sammenlægger en kendetegnende metodisk indfaldsvinkel til den virkelige verden. Når vi udvælger et paradigme i vores projekt er det relevant, at vi ikke udelukkende kun har vores fokus på undersøgelsens produkt, men derimod at vi som forskere i stedet retter vores fokus mod selve processen, som har væsentlig betydning for vores projekt.

I dette afsnit vil vi belyse projektets videnskabsteoretiske overvejelser. Vi har valgt at tage afsæt i den filosofiske hermeneutik. I vores projekt vil vi til empirisk indsamling arbejde mod den primære hermeneutiske retning (Thisted, 2013, s. 57), herunder det hermeneutiske paradigme.

Den hermeneutiske metode blev førhen i tiden brugt som en tilgang til, at fortolke tekster af teologer og jurister. Hermeneutikkens formål var, at finde ud af sandhedens mening med teksterne eksempelvis fra et bibelstykke eller gennem en lovtekst, som man fortolkede ud fra meningen med teksterne og ikke ind i selve teksterne. Filosofen Friedrich Schleiermacher udviklede i 1800-tallet hermeneutikken og meningen var at man med den hermeneutiske metode kunne fortolke på alle tekster, dog ikke tekster skrevet af teologer eller jurister. Der sker en videreudvikling af hermeneutikken i det 20. århundrede, hvilket omhandler teorien om mennesket som værende et forstående og fortolkende væsen. Den filosofiske hermeneutik udvikles af to teoretikere i det 20. århundrede herunder Martin Heidegger (1889-1976) og Hans-Georg Gadamer (1900-2002) (Fuglsang, Bitsch, & Rasborg, 2014, s. 291).

Vi vil i vores speciale tage udgangspunkt i Hans-Georg Gadamers opfattelse af den filosofiske hermeneutik, der handler om mulighedsbetingelserne for, at kunne forstå og fortolke verden ude fra. I forlængelse af dette handler det om, at vi mennesker vil undersøge hvorfor det er, at vi som mennesker er et fortolkende væsen og hvorfor vi fortolker. Filosofen Gadamer beskriver ud fra hans opfattelse følgende:

(...) at fortolkning og forståelse er et grundvilkår for den menneskelige eksistens. Det betyder, at opnåelse af forståelse ikke begrænser sig til metodiske teknikker eller redskaber, der giver os den rette og sande fortolkning af tekster eller sociale processer og relationer, (...) men at forståelse er det, vi som mennesker er (Fuglsang et al. 2014, s. 299).

Med udgangspunkt fra ovenstående citat af Gadamer forefindes der tre indikatorer, der karakteriserer menneskets væren altså det at være menneske. Ifølge Gadamers opfattelse er

mennesket; et *fortolkende væsen*, et *historisk og endeligt væsen*. Derudover er mennesket ifølge Gadamer et *sprogligt væsen* (Fuglsang et al. 2014, s. 300).

Ifølge Gadamer omhandler den traditionelle og den filosofiske hermeneutik; *forståelse, udlægning og applikation*. Begge hermeneutiske tilgange skal forstås ved: "*Forståelse er at forstå noget som noget. Dette skal kunne tydes (udlægges og fortolkes) og anvendes i praksis (applikation)*" (Fuglsang et al. 2014, s. 292). De to hermeneutiske retninger adskiller sig ved, at den traditionelle hermeneutik har fokus på teologi, filosofi og jura, hvorimod den filosofiske hermeneutik har fokus på, at man ser mennesket som et forstående og fortolkende væsen. Begge hermeneutiske tilgange handler om forståelsen, altså det at forstå noget som noget. Derefter ser man på udlægningen, som ifølge hermeneutikken bliver udlagt og fortolket ud fra selve forståelsen, hvilket vil sige at det der er i udlægningen, er det man som menneske fortolker på. Hermeneutikkens applikation handler om, at det omtalte applikation bliver anvendt i praksis. Ifølge Gadamer er forståelsesprocessen fuldkommen, når denne bliver bragt i anvendelse. I forlængelse af dette handler applikationen grundlæggende om, at man som menneske anvender det man selv forstår. Ifølge Gadamer handler det om selvforståelse og hans opfattelse af forståelsen beskriver han ved: "*Det der forstås som noget, er noget, den enkelte kan relatere sig til*" (Fuglsang et al. 2014, s. 307). Dette betyder at det ikke er muligt for den enkelte, at forstå den anden, men derimod er det som man selv forstår, noget man kan relatere til.

Vi er i vores projekt bevidste om, at der findes forskellige grene i hermeneutikken eksempelvis er der den metodiske, den filosofiske, den traditionelle også er der den kritiske hermeneutik. I den filosofiske, traditionelle og metodiske har de alle den hermeneutiske cirkel til fælles (Fugl sang et al. 2014, s. 292). I vores speciale tager vi udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik, hvor vi vil beskæftige os med den hermeneutiske cirkel.

I hermeneutikken er det essentielt at nævne den hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske cirkel bliver beskrevet som en spiral, fordi der hos mennesker ikke er observeret en begyndelse eller en slutning. Den hermeneutiske cirkel har et grundprincip, hvilket er blevet beskrevet til at være en uendelig og uafsluttet proces. Spiralen udgør en vekselvirkning mellem det der sker i del og helhed (Fuglsang et al 2014, s. 292). Delene i vekselvirkningen kan kun forstås, hvis helheden medregnes og omvendt kan helheden kun forstås, når delene er med. Dette skal forstås ved, at man som

menneske ikke forstår at fortolke, når der ikke er en helhed uden delene og omvendt hvis mennesket uden delene ikke forstår helheden. Der er i den hermeneutiske cirkel en sammenhæng mellem helhed og dele, da de til sammen udgør det som værende meningskabende: ”*det er relationen mellem de enkelte dele og helheden, der muliggør, at vi kan forstå og fortolke*”(Fuglsang et al 2014, s. 292).

I den filosofiske hermeneutik beskriver Gadamer, at fortolkeren har en aktiv rolle i fortolkningsprocessen og dette bliver fortolket således:

”Fortolkningen er ikke en metode; fortolkning er en måde at være på. Det betyder at anvendelse af metoder ikke er ensbetydende med opnåelsen af sand viden eller sand erkendelse. Derfor er den hermeneutiske cirkel hos Gadamer et ontologisk princip” (Gadamer 1989, s. 293, set i Fuglsang et al. 2014, s. 293).

Hans-George Gadamer beskriver ligeledes den hermeneutiske cirkel med begreberne; *fordomme, forforståelse* og *forståelse*. Ifølge ham er de alle indlejret i en cirkulær begrundelsesstruktur, der har en kontinuitet mellem den hermeneutiske cirkel og begreberne *fordomme, forståelse* og *forståelse* (Fuglsang et al. 2014, s. 302).

I dette paradigme er et af kendetegnene, at mennesket med sin forforståelse ser verden. Med udgangspunkt i dette er det vores ansvar som forskere, at vi ser bort fra egen forforståelse og i stedet ser på menneskets forforståelse. Et eksempel kunne være at vi ser på vores informanternes forforståelse, for at finde den oprindelige virkelighed. Gadamer definerer forståelseshorisonten således: ”*Horisonten er et synsfelt som omfatter alt hvad der kan ses fra en bestemt synsvinkel (...). Vi taler om en snæver horisont, at åbne op for nye horisonter (...)*” (Gadamer 1989, s. 296 set i Fuglsang et al. 2014, s. 302).

Ud fra ovenstående definition af forståelseshorisont skal vi som forskere forsøge, at forstå verden ud fra vores informanternes forståelseshorisont. Dette forstås ved at vi skal finde den oprindelige virkelighed gennem deres forståelseshorisont.

Med udgangspunkt i vores problemformulering er det relevant, at vi som forskere er bevidste om egen forforståelse af begrebet feedback og læring samt fordomme om begrebet feedback. Vi er endvidere bevidste om at vi som pædagogisk uddannede har forforståelse for pædagoguddannelsen. Vi har begge kendskab til ordet feedback og læring og har begge erfaringer med begreberne. Dette

medvirker til at vi på forhånd allerede har dannet os en forforståelse og har fordomme om begreberne feedback og læring. Vi har her i vores speciale valgt, at samle empiri ind på en pædagoguddannelse. Vi har i forbindelse med indsamling af empirien på det specifikke pædagogseminarium opnået forforståelse og fordomme for begrebet feedback. Dette kan vi perspektivere og referere til den hermeneutiske cirkel, da vi i vores speciale skal bruge vores forforståelse, når vi fortolker på feedbackbegrebet. Med dette mener vi, at vi under forskningen får indsamlet informationer, hvilket danner grundlag for en forforståelse af hvad vi fremadrettet fortolker. Der er en sammenhæng i mødet mellem fortolkningerne og forskerne og ligeledes det vi opfatter i verden.

Dette kapitel leder videre til specialets 1. undersøgelsesspørgsmål.

6. Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan arbejder studerende og undervisere med feedbackkulturen?

Dette kapitel består overordnet af 2 afsnit. Det første afsnit består af 12 underafsnit, hvor vi detaljeret beskriver forskningen på et specifikt pædagogseminarium. Det andet afsnit er en analyse, hvor Hatties teori kobles med empirien fra praksis. Formålet med dette afsnit er at vi gennem Hattie skaber en forståelse for feedbackkulturen på X-pædagogseminarium.

Afsnit 1 som omhandler fokusgruppeinterviewet starter med et underafsnit om pædagogisk praksis. Dette underafsnit har til hensigt overordnet at skabe forståelse for forskningsfeltet og bidrage til en helhedsforståelse af feedbackkulturen. Underafsnit 2 omhandler en redegørelse for fokusgruppeinterviewet. Dette underafsnit skaber en forståelse for hvad et fokusgruppeinterview består af. Dette leder videre til underafsnit 3 der handler om interviewets kvantitative eller kvalitative tilgang. Dette underafsnit beskriver overordnet to forskningsmetoder og hvordan de anvendes som analysemetode. Formålet med dette er overordnet at skabe forståelse for metodernes forskellighed. Underafsnit 4 beskriver den kvalitative tilgang i specialet. Under dette afsnit belyser vi hvad der ligger til grund for vores anvendelse af den kvalitative tilgang. Formålet med dette afsnit om kvalitativ tilgang er, at inddrage vores måde at arbejde på til indsamling af empiri til fokusgruppeinterviewet. Underafsnit 5 omhandler hvordan vi anvender hermeneutikken i interviewet. Formålet med dette afsnit er beskrive hermeneutikken ud fra vores forforståelse og

forståelseshorisont for virkeligheden i forhold til fokusgruppeinterviewet. Underafsnit 6 handler om forberedelser til interviewet. Under dette afsnit redegøre vi processen inden fokusgruppeinterviewet. Formålet med underafsnittet er at skabe en forståelse over forberedelsen for kvaliteten af interviewet. Underafsnit 7 omhandler en redegørelse af fokusgruppens udvælgelse af informanter. Formålet med dette underafsnit er at få indblik i de udvalgte informanter til fokusgruppeinterviewet. Underafsnit 8 er en redegørelse af tematiseringen og designet for interviewet. Formålet med tematiseringen er at skabe overblik over de tre centrale spørgsmål for interviewguiden. Formålet med designet er at skabe en forståelse for det semistrukturerede interviews design til interviewguiden. Dette leder videre til underafsnit 9 der handler om udarbejdelsen af interviewguiden. Formålet med dette afsnit er at få en forståelse af interviewguiden som et værktøj til udførelsen af denne. Underafsnit 10 omhandler interviewets validitet og reliabilitet. Formålet med dette afsnit er at gennemgå en kontrol over interviewets kvaliteter med validitet og reliabilitet. Underafsnit 11 handler om en redegørelse af interviewet før, under og efter. Formålet med dette afsnit er, at skabe en forståelse for vores virkelighed med interviewet før, under og efter. underafsnit 12 omhandler transskriberingsprocessen for vores fokusgruppeinterview. Formålet med dette afsnit er, at skabe en forståelse for udførelsen af transskriberingen til fokusgruppeinterviewet.

Afsnit 2 omhandler fokusgruppeinterviewet, som er foretaget på X-pædagogseminarium. Vi nævner i dette afsnit vores informanters udtalelser til feedbackkulturen på det specifikke pædagogseminarium. Endvidere inddrager vi Professor John Hattie for at underbygge hans teori til fokusgruppeinterviewet for at skabe en forståelse for feedbackbegrebet.

Vi vil forneden kort præsentere John Hattie under et afsnit for sig, da vi anvender ham under afsnit 2.

6.1. John A. C. Hattie

John Allan Clinton Hattie (1950-) er uddannet professor og er leder ved institut for Melbourne Education Research på University of Melbourne i Australien. Han er også hædersprofessor på University of Auckland i New Zealand. Vores begrundelse for at inddrage Hattie er på baggrund af hans bog: *Visible Learning*, som også er blevet udgivet på dansk. I bogen antyder Hattie at læringen er synlig, hvilket omhandler lærerens effekt for undervisning gennem feedback til eleverne.

Endvidere handler bogen om lærerens mål for undervisning til eleverne. Vi finder Hattie relevant i forhold til vores speciale, da han arbejder med lærernes effektive undervisning via feedback til eleverne i folkeskolen (Hattie, 2013, s. 7).

6.2. Pædagogisk praksis

I dette afsnit vil vi gøre rede for, hvor vi har været henne, og hvad det er for et sted vi har valgt at foretage vores interview til specialet.

Pædagoguddannelsen har beliggenhed et sted i Midtjylland, og har knap 800 studerende. De studerende har mulighed for, at vælge tre specialiseringer som er; dagtilbudspædagogik, skole- og fritidspædagogik og social- og specialpædagogik. De studerende skal ud over deres valgte specialisering have et særligt kompetenceområde og disse består af; kreative udtryksformer, natur og ude liv, sundhedsfremme, bevægelse, medier og digital kultur. Det pædagogiske personale på pædagoguddannelsen er bestående af 21 ansatte inklusiv undervisere, praktikkoordinator, studievejleder, SU-vejleder, internationalkoordinator, studiekoordinator, sekretærer og en studieleder.

6.3. Fokusgruppeinterview

Vi har i vores speciale beskæftiget os med et fokusgruppeinterview, som Kvale og Brinkmann kalder for fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviewet anvendes som forskningsmetode, for at svare på vores overordnede problemformulering. Her i dette afsnit vil vi redegøre for, hvad fokusgruppeinterview indebærer.

I henhold til vores fokusgruppeinterview som er et fokusgruppeinterview blev denne til i 1920'erne, men dengang hed det bare gruppeinterview. Det var først efter 1950'erne, at denne forskningsmetode blev udbredt af markedsforskerne. Senere udviklede markedsforskerne begrebet gruppeinterview til fokusgruppeinterview. Efter 1950'erne brugte man fokusgruppeinterview for at undersøge forbrugermotiver og samt produktpræferencer (Kvale & Brinkmaan, 2014, s. 205). I dag bliver fokusgruppeinterview anvendt af forbrugerforskerne til reklamekampagner. Ifølge Kvale og Brinkmann forståelse skal der i et fokusgruppeinterview være seks til ti deltagere udover en moderator. Et fokusgruppeinterview har en ikke-styrende interviewstil, hvilket betyder at man ikke taler ud fra det emne der er i fokus, men at man taler ud fra forskellige synspunkter. Dette gør man for, at få mange meninger på banen i forhold til det der bliver spurgt om. En regel for et fokusgruppeinterview er at gruppemoderatoren præsenterer alle emnerne inden fokusgruppeinterviewets påbegyndelse. Det gør moderatoren for, at give fokusgruppen et indblik i,

hvad det er der skal diskuteres om og hvordan sammenspillet faciliteres. Endvidere er det gruppemoderatorens opgave, at skabe en permissiv atmosfære, således at fokusgrupperne kan komme med personlige og uoverensstemmende synspunkter til de præsenterede emner, der er i fokus. Det er især relevant, at fokusgrupperne får udtrykt deres personlige og uoverensstemmende synspunkter i forbindelse med emnerne. Fokusgruppen har ikke til formål, at de opnår enighed omkring emnerne. Formålet er heller ikke, at de skal komme med forslag til løsninger til de spørgsmål de får stillet og som de alle diskutere omkring. Derimod er formålet, at de får set de mange forskellige synspunkter, som kommer til syne under fokusgruppeinterviewet. Deltagerne i et fokusgruppeinterview danner et samspil med hinanden og er med til at reducere moderatorens kontrol, fordi de ytrer deres mange synspunkter. Dette livlige samspil som deltagerne i fokusgruppeinterviewet danner, kan skabe et kaotisk spor i interviewforløbet (Kvale & Brinkmaan, 2014, s. 205).

Vi har i forbindelse med fokusgruppeinterviewet på pædagogseminariet interviewet tre informanter, bestående af to 7.semesters studerende og en underviser. Derudover var vi to gruppemoderatorer, der skiftevis fremførte de seks spørgsmål til fokusgruppen. Vi interviewede fokusgruppen i en pædagogisk praksis på et pædagogseminarium i X-by. Formålet med fokusgruppeinterviewet var, at vi som gruppemoderatorer²/interviewer fik skabt en forståelse ud fra informanternes eller fokusgruppens virkelighed. Denne virkelighed kan skabes ved, at de diskuterer de mange forskellige synspunkter, og ved at diskutere deres holdninger og meninger til vores overordnede begreb feedback. Vores formål med dette fokusgruppeinterviewet var ligeledes at finde ud af, hvordan de forstod begrebet feedback og hvordan feedback forekommer i den pædagogiske praksis i X-by. Derudover var vores formål at finde ud af, hvordan læring sker gennem feedback både for underviseren og for de to udvalgte studerende, som deltog i fokusgruppeinterviewet. Vi har valgt at anonymisere fokusgruppen og derfor kalder vi dem for fokusgruppen/informanterne. Endvidere har vi valgt at anonymisere byen (Kvale, 1997, s. 120). Vi har valgt ikke at anonymisere informanternes baggrunde. Vi informerede underviseren om at vi vil lave et fokusgruppeinterview, hvor underviseren er inkluderet i interviewet sammen med de andre informanter, for at vi kan undersøge hvad problemet er på den pågældende pædagoguddannelse i x-by. Informanter er informeret om, at det er et fokusgruppeinterview og at vi lydoptager samtalerne under interviewforløbet. Endvidere gøres de opmærksom på at samtalen anvendes til transskriberingen for specialeopgaven. (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37).

² Ifølge Kvale & Brinkmann betegner de gruppemoderator for at være interviewer der stiller spørgsmåls til informanterne.

6.4. Interviewets kvantitative eller kvalitative tilgang

Her i dette afsnit vil vi inddrage de kvantitative eller kvalitative forskningsmetoder, som forskere kan arbejde hen imod i et forskningsprojekt. Dette vil vi gøre rede for i det følgende afsnit.

Der findes to forskellige hovedtraditioner, når vi taler om den kvantitative og den kvalitative tilgang. Disse to hovedtraditioner; den naturvidenskabelige og den humanvidenskabelige tradition udspringer af både den kvantitative og den kvalitative forskningsmetode (Thisted, 2013, s. 80). Den kvantitative forskningsmetode har udgangspunkt i den naturvidenskabelige tilgang til at opklare, at søge viden og se på virkeligheden på en målbar, objektiv og dokumenterbar måde. I forhold til den kvalitative forskningsmetode som har sit udgangspunkt i den hermeneutiske tilgang, vil man som forskere undersøge den viden eller det fænomen, som skal undersøges ud fra en fortolkende tilgang. (Thisted, 2013, s. 80). Forskellen mellem den kvantitative og den kvalitative tilgang er, at den kvantitative i forhold til den kvalitative kan have med mange data at gøre. Dette giver en forståelse af, at den kvantitative tilgang behandler flere data end den kvalitative. I forlængelse af dette kan den kvantitative forstås mere repræsentativ og pålidelig end den kvalitative forskningsmetode. Dette kan begrundes med, at den kvantitative metode er mere målbar, objektiv og dokumenterbar. Den kvalitative analysemetode er ikke reguleret på samme måde, som den kvantitative analysemetode. Med den kvalitative analysemetode kan man som forskere opnå en bredere forståelse. Denne forståelse opnås ved at se den undersøgte viden eller et fænomen ud fra et større perspektiv (Thisted, 2013, s. 29-30). Ligeledes kan man som forsker grave dybere ned i undersøgelsens fænomen og se på de dele der hører til den indsamlede empiri.

Kvale beskriver i det nedenstående citat, hvad det kvalitative fokusgruppeinterview er præget af:

”Det kvalitative fokusgruppeinterview forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer. Det kvalitative fokusgruppeinterview er et produktionssted for viden” (Kvale, 1997, s. 15).

Ud fra ovenstående citat citerer Kvale, at man i det kvalitative fokusgruppeinterview vil forstå informanternes livsverden ud fra deres perspektiver, holdninger, meninger og erfaringer. Ifølge Kvale kan man indsamle empiri ved, at udforme et kvalitativt fokusgruppeinterview.

6.5. kvalitativ tilgang i vores speciale

I dette afsnit uddyber vi den kvalitative tilgang i specialet og belyser hvorfor vi anvender denne metode.

Vi har i vores speciale valgt at tage udgangspunkt i den kvalitative tilgang for indsamling af empiri. Dette har vi gjort fordi vi mener, at det kvalitative fokusgruppeinterview sætter en dialog i gang mellem de interviewede personer og dem der interviewer. I en kvalitativ tilgang opstår der begrænset misforståelser i dialogen mellem informanterne og dem der interviewer. Dette begrundes med at den kvalitative tilgang har fokus på at opnå konsensus gennem dialogen. Det kvalitative fokusgruppeinterview er ligeledes med til, at give den der interviewer mulighed for at uddybe spørgsmålet yderligere, så der ikke opstår misforståede spørgsmål. Derudover kan intervieweren i dialogen uddybe det, der er vigtigt og interessant at tale om i interviewet. I forlængelse af dette kan den eller dem der bliver interviewet få lov til, at fordybe sig i egne svar og dermed svare ud fra dens eller deres virkelighed. De har altså muligheden for bidrage med det de finder relevant at tale om under dialogen (Thisted, 2013, s. 170).

I forhold til specialet har vi en opfattelse af, at empirien til fokusgruppeinterviewet er troværdigt. Denne troværdighed bygger vi ved at opleve informanternes holdninger og meninger i forhold til de stillede spørgsmål. I forbindelse med det kvalitative fokusgruppeinterview oplever man informanternes forskellige perspektiver, hvilket giver mulighed for at danne en ny forståelse på baggrund af det de svarer under samtalen.

6.6. Anvendelse af hermeneutikken i interviewet

Under dette afsnit finder vi det relevant at gøre rede for, hvordan vi beskæftiger os med hermeneutikken i vores fokusgruppeinterview.

Med afsæt i den hermeneutiske tilgang er det relevant, at vi opnår en bevidsthed i forhold til vores egen forforståelse, det uddyber vi nedenfor. I den hermeneutiske tilgang kan vores forforståelse i forskningsmæssige kontekster være med til at påvirke processen, da forforståelsen kan være med til at sætte grænser op for vores forståelseshorisont (Thisted, 2013, s. 62).

I forhold til vores anvendelse af hermeneutikken i interviewet, har vi været bevidste om at have en åben tilgang til vores fokusgruppeinterview. Dette har vi valgt at gøre, for at interviewet ikke bliver begrænset eller fejlfortolket, da vi har vores erfaringer og forforståelse med i interviewet.

Vi har i interviewet haft en forforståelse ud fra vores faglige synspunkter og ligeledes har vi gjort brug af vores egne erfaringer. Vi har i vores gruppe et gruppemedlem der er uddannet lærer og

vedkommende har erfaringer gennem arbejde som underviser. Et andet gruppemedlem er uddannet pædagog og har erfaringer som studerende på pædagoguddannelsen. Endvidere har vedkommende erfaringer fra den pædagogiske praksis, da denne har været under tre praktikophold under pædagoguddannelsen (Thisted, 2013, s. 60).

Vi erkender, at vores almene forforståelse har haft indflydelse for, de interesser og valg af emner vi har foretaget i forbindelse med specialet. I forhold til vores interesse for specialeemnet, er vi påvirket af den samfunds debat der finder sted i nutidens Danmark, hvilket omhandler manglende feedback på pædagoguddannelserne efter den nye reform.

Med udgangspunkt i vores forforståelse og forståelseshorisont er vi åbne for den påvirkning, vi får gennem vores opnåede bevidsthed og erfaringer udefra. I forhold til den hermeneutiske tilgang er vi bevidste om, at vi bringer vores forforståelse ind i vores interview og analyse. Da vi kun har lavet et fokusgruppeinterview, har vi valgt efterfølgende at transskribere interviewet for at opnå en ny forforståelse. Ligeledes opnår vi en ny forståelseshorisont på baggrund af vores analyse.

6.7. Forberedelser til interviewet

For at komme nærmere ind på vores forberedelser til vores fokusgruppeinterview, vil vi i dette afsnit redegøre for processen inden interviewet.

Vi skal i forbindelse med forberedelsen være omhyggelige med gennemførelsen af vores kvalitative interview. Det er vores forberedelser til interviewet, der er afgørende for det kvalitetsniveau vi opnår. I forbindelse med forberedelsen af vores kvalitative interview, må vi være omhyggelige med indsamlingen af empiri. Endvidere må vi være opmærksomme på den viden vi modtager i forbindelse med interviewet. Vi skal i vores kvalitative interview forsøge at højne kvaliteten af interviewet. For hvis kvaliteten af interviewet er høj, så vil den indsamlede empiri i det kvalitative interview også være høj. Hvis vi som udgangspunkt forbereder os omhyggeligt med gennemførelsen af vores kvalitative interview, vil kvaliteten af interviewet samt den indsamlede empiri også være høj (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 100).

6.8. Udvalgelse af informanter

Til et semistruktureret interview er det relevant, at man fremskaffer informanter til besvarelse på problemstillingerne. Vi vil under dette afsnit redegøre for vores udvælgelse af informanter til specialet.

For os er det relevant at gennemtænke, hvilke informanter der kan bidrage til indsamling af empiri til besvarelse af problemformuleringen inden interviewet. Det er ikke afgørende i den kvalitative forskning, hvad antallet af informanter er. Det er op til interviewerens selv at afgøre, hvor mange mennesker man gerne vil interviewe, for at indhente den viden man har behov for til at afklare emnet (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 134). Det er vigtigt at man er opmærksom på tidsperspektivet, og ligeledes de ressourcer informanterne stiller til rådighed i forbindelse med fokusgruppeinterviewet. Vi havde i starten en intention om, at få gennemført tre separate interviews med hver af vores informanter. Efter at have læst om forskellige interview metoder ændrede vi vores valg til fokusgruppeinterview, som vi tidligere i kapitlet har argumenteret for. Det var ikke svært for os at indkalde informanter til vores interview, da vi fik støtte af den ene informant, som er underviser på pædagoguddannelsen. Han rekrutterede de to 7.semesters studerende til fokusgruppeinterviewet.

Vi havde i forbindelse med gennemførelsen af vores fokusgruppeinterview brug for at fremskaffe informanter, som har erfaringer omkring læring og feedback på pædagoguddannelsen. Vi havde fra starten valgt at inddrage seks informanter, men det lykkedes os kun at finde tre informanter til vores fokusgruppeinterview. Dette begrundes med at vi havde overladt opgaven til underviseren og vedkommende havde ikke kunne fremskaffe de informanter vi ønskede. Slutteligt blev fokusgruppeinterviewet afviklet med de to studerende fra 7.semester samt underviseren, hvilket blev til et reduceret fokusgruppeinterview med tre informanter. Ifølge Kvale og Brinkmann gennemføres et normalt fokusgruppeinterview med minimum seks informanter.

6.9. Tematisering og design af interviewguiden

I dette afsnit redegør vi for de relevante tematiske overvejelser vi har haft i arbejdet med fokusgruppeinterviewet.

Tematisering i et fokusgruppeinterview omhandler, hvorledes man som forskere formulerer sine forskningsspørgsmål og ligeledes hvordan man udreder en teoretisk afklaring af det tema, som der er blevet undersøgt. I forhold til tematisering har vi anvendt de centrale spørgsmål, som et redskab til at højne refleksivitet. I forbindelse med tematisering til planlægningen af et fokusgruppeinterview, er der følgende centrale spørgsmål; *hvorfor*, *hvad* og *hvordan*. Spørgsmålene til tematiseringen vil vi skrive således:

- Hvorfor det er vi vil undersøge dette?
- Hvad er det vi vil undersøge?
- Hvordan vil vi gerne undersøge dette?

Ovenstående spørgsmål har givet os forståelse for, hvad målet er med vores fokusgruppeinterview. Ud fra disse spørgsmål har vi gået i dybden med vores valgte emne, hvilket gav os en ny forståelse af emnet. De tematiserede spørgsmål bidrog med støtte til at træffe beslutninger for, hvad vores interview præcist skulle handle om. Herefter vidste vi helt nøjagtigt, hvordan vi ville fuldføre vores interview (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 125).

Vi har som tidligere nævnt anvendt det semistrukturerede interview. Dette har vi gjort for at få underviserens oplevelse af, hvordan underviseren giver feedback til de studerende. Vi har ligeledes anvendt det semistrukturerede interview for at få de studerendes oplevelse af, at modtage feedback fra underviseren. Formålet med det semistrukturerede interview er, at vi får indblik i vores informanternes beskrivelser af deres livsverden i forhold til det valgte emne, som bliver taget op under fokusgruppeinterviewet. Vi indsamler som forskere vores informanternes opfattelse af virkeligheden og derefter fortolker vi på betydningerne på baggrund af de gængs fænomener. Et semistruktureret interview minder delvist om en hverdagssamtale, dog har det et formål og er særligt struktureret. Det semistrukturerede interview er til dels struktureret, da vi før interviewet har udarbejdet en interviewguide med adskillige spørgsmål til et specifikt fokusområde. Ligeledes bruger man det semistrukturerede interview til, at se problemstillingerne ud fra informanternes synsvinkel og hvad deres syn er på problemstillingerne. Når der skal føres en interviewsamtale med informanterne i et semistruktureret interview bliver interviewet styret af en eller flere interviewere. I forbindelse med interviewet kan det semistrukturerede interview give anledning til, at informanterne kommer med en række oplysninger, som interviewerens ikke har kendt til på forhånd. Det semistrukturerede interview som metode giver anledning til eksplorative elementer, hvilket betyder at der er mulighed for, at man får nye indsigter. Man kan ligeledes få indsigt i noget som man ikke forventede. Derudover giver det semistrukturerede interview anledning til, at anvende det på en struktureret måde således det bliver lettere at komme ind på de emner, vi selv har valgt at få svar på (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 133).

6.10. Interviewguide

Vi vil under dette afsnit gøre rede for den interviewguiden, vi har udarbejdet til fokusgruppeinterviewet.

Vi har udover interviewet udarbejdet en interviewguide (Se bilag 8). Dette har vi valgt at gøre, da interviewguider tit bliver anvendt i et semistruktureret interview. Interviewguiden er et script, som strukturerer interviewforløbet og højner dermed kvaliteten af de spørgsmål i interviewet der stilles informanterne. Formålet med interviewguiden er at den fungerer som et værktøj til at guide interviewet. Interviewguiden består af afdækkede emner og eventuelt en deltaljeret rækkefølge af de formede spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2008, s. 151).

Med udgangspunkt i interviewets tematik leder vi efter spontanitet, uventede og levende svar fra informanterne, hvilket har til formål, at få sandheden gennem de svar informanterne udgiver. I forhold til interviewets tematik er det relevant, at der er en overordnet struktur i selve guiden, da det senere hen vil gøre den begrebsmæssige strukturering for interviewets analyse lettere. I forhold til vores interviewguide har vi tematiseret det vigtige begreb feedback, som kan give anledning til vores besvarelse på problemformuleringen (Kvale & Brinkmann 2008, s. 151 + 152).

Inden fokusgruppeinterviewet har vi gjort os overvejelser om formuleringen af de spørgsmål, som skal stilles til informanter. Vores hensigt med spørgsmålene var, at de skulle være lette at forstå for vores informanter. Desuden er hensigten at spørgsmålene er åbne, da de åbnede spørgsmål kan bidrage til, at vi får nogle mere grundige og fortællende svar fra informanterne.

Vi har informeret vores tre informanter om hvad formålet er med fokusgruppeinterviewet. Vores informanter havde i fokusgruppeinterviewet mulighed for, at komme med spørgsmål til vores brug af de indsamlede data fra interviewet. I forlængelse af dette beskriver Kvale på følgende måde: *"Der bør for interviewpersonerne skabes en kontekst for interviewet gennem forudgående briefing og efterfølgende debriefing"* (Kvale 1997, s. 132).

Der forefindes adskillige måder at udforme interviewspørgsmål på. I forhold til vores interviewguide består den af indledende-, sondrende-, direkte- og fortolkende spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2008, s. 156 + 157). Vores intention med de nævnte interviewspørgsmål og interviewguiden var, at styre og starte fokusgruppeinterviewet. Hensigten med vores fokusgruppeinterview var, at interviewet skulle fremgå som dialog mellem interviewerne og informanterne. Vi fik mulighed for at følge informanternes livsverden gennem de anvendte spørgsmål, som interviewguiden bidrog med (Kvale 1997, s. 129).

6.11. Interviewets validitet og reliabilitet

I dette afsnit belyser vi forståelsen for begreberne validitet og reliabilitet. Ydermere kobler vi forståelsen for begreberne til fokusgruppeinterviewet.

Begrebet validitet er det samme som gyldighed, hvilket betegnes som værende: *"hvor sikkert man måler det, der skal måles"* (Thisted 2013, s. 141). Validitet handler om at være sikker på det man måler på, at være korrekt. Begrebet reliabilitet betegnes som pålidelighed og her stiller man som forsker spørgsmål om: *"hvor pålideligt man måler det, der faktisk måles"* (Thisted 2013, s. 141). Med udgangspunkt i reliabilitet handler det om, at det man som forskere måler på, skal være pålidelig nok.

Det er relevant for os at gøre rede for validiteten og reliabiliteten af vores semistrukturerede kvalitative fokusgruppeinterview. Dette gør vi ved at gennemgå en kvalitetskontrol for den producerede viden, vi har fået gennem fokusgruppeinterviewet. Vi har med udgangspunkt i designets- og metodens hensigtsmæssighed i forhold til undersøgelsens formål valgt det semistrukturerede interview som forskningsmetode (Kvale 1997, s. 232).

Formålet med vores interview er, at skabe forståelse af vores informanternes livsverden og hvordan de har kendskab til det de støder ind i, samt hvordan de oplever det i praksis. Som forskere skal vi have en forståelse for, hvordan vores informanternes forståelse forekommer i den verden de interagerer i og som de lever i. Vi har i det semistrukturerede fokusgruppeinterview givet vores tre informanter mulighed for, at de kunne bidrage med at nuancere samt være deltageret i forhold til vores interviewspørgsmål (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 31).

Interviewets validitet består af kvaliteten for selve interviewet og derudover består validiteten af vores tre informanternes troværdighed. Kvaliteten i validiteten har som udgangspunkt den betydning, at der bliver foretaget en kontinuert kontrol af den viden, man som forskere får indsamlet og valideret i interviewet. I forhold til kvaliteten er det muligt, at vi som interviewer kan spørge ind til hvad informanternes udsagn er, i forhold til meningen i det de siger (Kvale 1997, s. 232). Reliabiliteten af interviewet består af, at kontrollere vores tre informanternes svar og ligeledes at verificere vores fortolkninger, når vi interviewer dem. Med kontrollen af informanternes svar menes der, at vi som interviewer formår at stille vores informanter ledende spørgsmål for, at kontrollere reliabiliteten for deres svar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 318). Vores opfattelse er, at det semistrukturerede interview har givet os indblik i de tre informanternes oplevelser af, hvordan deres livsverden forekommer i praksis, hvilket vi har fået gennem vores interviewguide og

fokusgruppespørgsmål. Vi er af den opfattelse, at vores tre informanternes udsagn er pålidelige. Vi er også af den opfattelse, at de alle tre har formået, at besvare de stillede spørgsmål ud fra deres livsverden med hver deres opfattelser, holdninger og meninger. I forhold til gyldigheden i interviewet kan vi ikke være helt sikre på, om deres udsagn er gyldigt. Vi mener at gyldigheden er op til vores tre informanter, da vi ikke ved om de vil svare sandt på de stillede spørgsmål. I realiteten kan deres svar være falske uden at vi aner det. Dette kan eksempelvis skyldes at informanterne har en vis tavshedspligt til deres praksis.

6.12. Før, under og efter interviewet

I dette afsnit vil vi redegøre for tiden før vi tog kontakt til underviseren på pædagoguddannelsen samt tiden under og efter vores interview med vores informanter.

Vi kontaktede pædagoguddannelsen en måned inden interviewet og dette gjorde vi ved at skrive E-mail til den pågældende underviser. I vores skrevne E-mail underrettede vi underviseren om, at vi ønskede at foretage et interview på pædagoguddannelsen. Vi fik efterfølgende respons fra underviseren på pædagoguddannelsen, hvor vedkommende ytrede sin villighed til at deltage i interviewet. Vi aftalte en dag hvor vi afholdte et møde med underviseren, hvilket foregik i et mødelokale. Samme dag fik vi aftalt en ny tid for interviewet. En måned senere afholdte vi fokusgruppeinterviewet, hvilket foregik i et mødelokale på seminariet og varede omkring 50 minutter.

Vi startede vores interview med en almindelig samtale for at gøre vores informanter trygge og skabe en god samt rolig atmosfære. Når vi kunne fornemme at de alle var afslappede i rummet, kunne vi påbegynde vores interview i samspil med vores informanter.

Til vores fokusgruppeinterview var vi to hovedinterviewere tilstede, hvilket var en beslutning vi havde truffet forinden interviewet. Vi aftalte med vores informanter under interviewets påbegyndelse, at den der er hovedinterviewer også er ordstyrer til de forberedte spørgsmål. Under interviewet observerede vi, at der var plads til at informanterne kunne komme med egne livsoplevelser samt holdninger og meninger. Desuden observerede vi, at de gav plads til hinanden og havde øjenkontakt. På den måde blev der ikke afbrudt, når den ene talte og vi oplevede ikke at de talte i munden på hinanden. Efter vores interview med vores informanter spurgte vi om de havde mere at tilføje, hvilket ikke var tilfældet. Slutteligt sagde vi pænt tak for at vi måtte interviewe dem med fokusgruppeinterviewet og sagde farvel til hinanden.

6.13. Transskribering

I dette afsnit vil vi gøre rede for transskriberingsprocessen for vores fokusgruppeinterview.

Vi har transskriberet et fokusgruppeinterview bestående af en underviser og to 7.semesters studerende på pædagoguddannelsen i X-by.

Med udgangspunkt i vores interview har vi gjort brug af Kvaales tilgang, dog har vi valgt at vi i vores transskribering ikke vil tilføje øh, ih eller æ, da det for os ikke har været relevant (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 203). Der kan opstå konsekvenser i transskriptionen der gør at en del af informationerne går tabt. Årsagen til disse kan blandt andet være at vi ikke får kropssprog, mimik og reaktioner med i transskriberingen. Derudover kan en konsekvens være, at der i interviewet kan forekomme sproglige fænomener herunder ironi, hvilket er besværlige at få nedskrevet i transskriberingen (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 43-45).

Vi brugte omkring 8 timer på transskriberingen af fokusgruppeinterviewet. Vi oplevede en række fordele og ulemper, da vi skrev vores transskribering. Det var en fordel at høre samtalen igen, hvilket skærpede vores refleksioner. En af ulemperne ved at transskribere var tiden til. Dette kan begrundes med, at det var svært at forstå det som blev sagt, fordi man skulle spole frem og tilbage i diktafonen. Vi havde især svært ved at høre underviseren, fordi vedkommendes stemme var dyb, hvilket medvirkede til misforståelser. De opståede misforståelser skyldes også at vedkommende anvendte fremmedsprog og fremmedord som vi ikke havde kendskab til. Vi har forsøgt at skrive transskriberingen på et hverdagsprog, for at få forståelse for det der blev sagt i diktafonen.

Vi valgte at udføre transskriptionen af fokusgruppeinterviewet samme dag som vi lavede interviewet. Vi tog det valg da informanternes mimik og reaktioner stadig var i vores erindringer, da optagelsen ikke giver mulighed for, at se den mimik og de reaktioner som informanterne udtrykker (Kvale 1997, s.161-163).

6.14. Fokusgruppeinterview og John Hatties feedbackbegreb

For at vi kan besvare undersøgelsesspørgsmålet, vælger vi at inddrage de udtalelser vi har fra fokusgruppeinterviewet, analysere dem og sætte udtalelserne op imod teorien. Vi har valgt, at anvende Professoren John Hatties feedbackbegreb til at finde ud af, hvordan der arbejdes med feedbackkulturen mellem undervisere og studerende.

I vores problemfelt hævder vi på baggrund af en EVA undersøgelse, at halvdelen af de studerende der går på pædagoguddannelsen, ikke får nok feedback på deres projekter, opgaver og for

undervisningsdeltagelsen. Dette kan vi bekræfte ud fra vores fokusgruppeinterview, hvor en af vores informanter S1, der er 7.semesters studerende på x-uddannelse siger, at:

(...) vi føler sådan lidt på bar bund omkring det her med den skriftlige fordi vi aldrig rigtig har fået noget feedback. Vi ved ikke hvad vi skulle gøre bedre for at kunne oppe os i vores produkt, men også generelt set vil produktkravene som jo også ifølge os har været inde på der altså der jeg tror der går meget læring tabt i de her produktkrav fordi man ikke ved, men er det godt eller er det skidt eller også videre (Bilag 8, s. 141, L. 479-482).

Vores informanter er af den opfattelse, at de ikke får feedback nok på deres skriftlige produktkrav, desuden ved de ikke hvordan de skal arbejde på at forbedre sig, når de laver produktkrav opgaver. Vi fortolker på baggrund af ovenstående citat, at de ikke har nogen anelse om deres afleverede produktkrav er gode eller dårlige, da de ikke modtager feedback på deres produktkrav. Dette betyder at deres læring går tabt, da de ikke får feedback på deres opgaver og dermed ikke ved, hvad de kan gøre bedre til næste opgave. Ifølge professoren John Hattie giver det anledning til at inddrage fremskridtsfeedbacken, hvor feedback gives i begyndelses- og slutpunktet. Fremtidsfeedbacken kommer til udtryk igennem den studerende ved en forventet standard, til præsentationer og til succes eller fiasko i forhold til en kendetegnet del i selve opgaven. Han hævder yderligere fremskridtsfeedbacken på følgende måde: *"Det er her, det er mest værdifuldt at give hurtig formativ feedback – især i forhold til kriterier for målopfyldelse snarere end i forhold til det sted, hvor andre elever befinder sig"* (Hattie 2013, s. 187). Ifølge Hattie er det betydeligt for de studerende, at de modtager en formativ kritisk feedback på deres afleverede opgave. Dette kommer til udtryk i forbindelse med ovenstående citat, hvor vores informant udtaler, at underviserne på pædagogseminariet ikke formår at give fremskridtfeedback og formativ feedback på deres afleverede produktkravopgaver. Dette medvirker til at de studerende ikke ved, om det de har lavet er godt eller skidt, altså om deres opgave er en succes eller fiasko. Vi fortolker at, de studerende ikke får bedømmelser på deres skriftlige opgave, hvilket er en problematik for de studerendes læring.

I forlængelse af dette udtaler en af vores studerende informanter, at vedkommende ikke har fået feedback gennem pædagoguddannelsen, hvilket han udtrykker således: *"altså skriftlige opgaver har jeg ikke fået noget på... også bare eksamen vi har en skriftlig eksamen der fik vi heller ikke nej. Der fik vi en karakter"* (Bilag 8, s. 133, L. 248-249). I forlængelse af dette fremhæver vores informant i forbindelse med endnu et citat, hvordan vedkommendes oplevelse med bedømmelseskarakter er, hvilket kommer til udtryk på følgende måde: *"Det føles også sådan lidt fladt på en eller anden måde*

når man får for eksempel en karakter ikke også så får du bare karakteren det betyder ikke noget ... fordi at du ikke ved hvad man kunne have gjort bedre eller hvad kunne jeg for man vil jo gerne lære noget ... det er som om det er fladt der" (Bilag 8, s. 134, L. 260-263).

Ifølge den studerende informant, har karakteren for opgaven ikke en betydning for ens læringsproces. Hvilket den studerende udtrykker ved, at udtale at det er fladt, når man kun modtager karakter på en opgave og dermed ingen feedback. De studerende har ingen anelse om, hvad de kunne gøre anderledes i deres skriftlige opgaver. Dette får betydning for deres mulighed for at opnå læring fremadrettet. I nedenstående citat beskriver Hattie forholdet mellem feedback og karakter på følgende måde:

"Giv aldrig elever karakterer, mens de stadig er ved at lære (...) Eleverne ser alt for ofte karakter som "afslutningen" på læringen. Den vigtigste grund, som har at gøre med beskaffenheden og strukturen af de arbejder, der giver karakter for, er, at de er produkter af lektioner, og læringen er mere tilbøjelig til at forekomme i løbet undervisningen, end efter at læringen er afsluttet (eller "afleveret")" (Hattie 2013, s. 212).

Ifølge ovenstående citat siger Hattie, at underviseren ikke skal give karakter, når den studerende stadig lære. Da det kan medføre at den studerende opfatter karakteren som en afslutning på lærerprocessen. I forbindelse med de studerendes læring er det essentielt, at de modtager feedback på hvad de kan gøre anderledes. Som studerende vil en karakter ikke være afgørende for dens videre læring, da det bare er en anden form for bedømmelse på, hvor man ligger. Det er svært for den studerende, at vide hvad der er godt eller skidt, når de udelukkende kun modtager en karakter, som bedømmelse på deres skriftlige produktkrav opgave. Det viser sig ifølge vores informant, at det er en problematik, at de studerende på pædagoguddannelsen ikke får feedback på de skriftlige opgaver de udarbejder på pædagoguddannelsen moduler, men at de i stedet bare modtager en karakter på det de har lavet, som afslutning på den læring de fik under modulet.

I fokusgruppeinterviewet hævder vores undervisende informant fra x-pædagoguddannelse, at karakter er en form for feedback (Bilag 8, s. 129, L. 110). Dette er vores studerende informant uenig i, da den studerende informant mener, at karakterer ikke er en form for feedback. Dette kan vi bekræfte ud fra vores informants udtalelser, som lyder på følgende måde:

”(…) på modul 10 som jeg nok mente det hed det tværfaglige der skrev vi nemlig en selvstændig skriftlige opgave hvor vi så fik en karakter (...), men der har vi sådan ikke kunnet hvad skal man sige været så trykke i det fordi der har vi ikke sådan en anelse om hvordan vi ligger skriftligt fordi dem vi har gået op og de eksamener vi har været tilsammen eller har vi skrevet en skriftlig ting til som egentlig ikke havde noget betydning også går man op og forsvarer man det (...) Så den skriftlige del tror jeg der er mange inklusiv os selv der mangler en form for feedback. Det kan være grammatisk altså det er ikke så vigtigt men også hvordan man skriver fordi nu ved jeg selv at ude i praksis hvis man skal bruge det så er der meget skriftligt arbejde altså det er vigtigt at kunne kommunikere skriftligt så godt” (Bilag 8, s. 134, L. 283).

På baggrund af ovenstående citat udtrykker informanten, at de oftest i skriftlige opgaver kun har modtaget en karakter, uden at modtage feedback på det de har skrevet om. Vores informant udtaler yderligere, at de har oplevet, at lave et skriftligt produkt som de så skulle forsvare mundtligt, hvor de så modtager karakter på baggrund af deres mundlige fremstilling. Den studerende udtaler endvidere i citatet, at der er mangel på feedback i forhold til den skriftlige del, hvilket ifølge den studerende er relevant at kunne beherske, når man skal være god til grammatikken og kunne kommunikere skriftligt ude i praksis. Det er relevant, at de studerende får feedback på deres skriftlige niveau i forhold til deres opgave og produkt, for at vide om det de har lavet er rigtigt eller forkert. Dette beskriver Hattie på følgende måde: *”Feedback på opgave- og produktniveauet er virkningsfuld, hvis den er mere informationsfokuseret (om noget for eksempel er rigtigt eller forkert), fører til erhvervelsen af mere eller en anden type information og opbygger mere overfladeviden”* (Hattie 2013, s. 188).

Ifølge Hattie modtager den studerende feedback på opgave- og produktniveauet fra underviseren. Feedbacken på dette niveau er bedre, hvis den studerende modtager information sammen med feedbacken. Hattie påpeger, at feedback på opgave- og produktniveau bliver anvendt i skolen såvel som på professionsbacheloruddannelser, hvilket er noget de studerende har kendskab til på nuværende tidspunkt. Denne form for feedback kaldes for ”korrektiv feedback” og eller ”viden om resultaterne”. Disse to betegnelser for feedback på opgave og produktniveauet betyder, at den studerende får kommentarer for, hvad der er rigtig og forkert i de skriftlige opgaver. Endvidere betyder feedback på opgave og produktniveauet at den studerende modtager kommentarer for, om der i opgaven mangler svar og om der skal tilføjes yderligere informationer. Den studerende får korrektiv feedback når vedkommende modtager kommentarer på opbygning af opgavens empiri (Hattie 2013, s. 188-189).

Vi forstår ud fra vores informants udtalelse, at manglende feedback på de skriftlige opgaver, får betydning for, at de ikke får korrektiv feedback på opgave-produktniveau på den nye

pædagoguddannelse. Når de studerende får skriftlige opgaver tilbage ved de ikke, hvor gode eller dårlige de er grammatisk. Dette kan forbedres ved at kommentere den feedback den studerende modtager. Derudover er vores forståelse af Hatties teori, at undervisere kan arbejde på at give korrektiv feedback på følgende måde: *"Du har skrevet den første ting først, men derefter bliver det uklart. Du må gå det, du har skrevet, igennem, nummerere den orden, tingene skete i, og omskrive dem i den orden"* (Hattie 2013, s. 189).

Med udgangspunkt i begrebet feedback, udtaler en af vores studerende informanter følgende: *"Jeg tænker konstruktivitet altså det er noget du kan bruge fremadrettet at det ikke bare er en karakter, men at det er noget man kan arbejde videre med i et feedback"* (Bilag 8, s. 128, L. 91-92). Vores informant påpeger, at feedback ikke bare er en karakter, men noget som den studerende kan arbejde videre på i forhold til læreprocessen under pædagoguddannelsen. I forhold til vores undervisende informant findes der to forskellige rum i forhold til feedback på pædagoguddannelsen, hvilket han udtrykker således:

"Når I siger det tænker jeg ja er der forskel på den feedback hvis man har lavet en opgave og et produktkrav også man kommer alene eller i gruppe eller efter en eksamen fordi der er to forskellige rum. Og der får I også en feedback, når man får sin karakter så er det jo en form for feedback" (Bilag 8, s. 129, L. 108-110).

Med udgangspunkt i dette citat påpeger informanten, at der er forskel på at modtage feedback på en produktkravopgave og en specifik opgave. Ligeledes er feedbacken forskellig, hvis man som studerende vælger enten at arbejde alene eller at udføre en opgave eller produktkrav i en gruppe. Den studerende informant udtaler, at der også kan være forskel på modtagelse af feedback til en eksamen. Den studerende informant forklarer, at der er to forskellige rum for, hvordan man som underviser giver de studerende feedback. I ovenstående citat forklarer den studerende informant, at de studerende både får feedback og karakter i begge rum, altså både det skriftlige og mundtlige rum. I forlængelse af dette har vores undervisende informant på pædagoguddannelsen en klar holdning til, hvad feedbackbegrebet egentligt er. Dette udtrykker den undervisende informant således:

"For mig er feedback en dialog altså når du siger at det er noget konstruktivt ikke også, så er det også vi går igennem en dialog når vi siger så du ikke bare modtager det vi siger hov ok nu går jeg videre, men måske kan gå ind i en snak om hvordan kan jeg så forandre det ikke også?" (Bilag 8, s. 128 + 129, L. 94-96).

Ifølge den undervisende informant på pædagogseminariet er konstruktiv feedback en dialog mellem underviseren og den studerende, hvor man taler om, hvordan man kan gøre noget bedre til en anden gang. En studerende skal ifølge vores undervisende informant ikke få en følelse af, at der gives konstruktiv feedback gennem dialogen, uden at vide hvad denne skal gøre anderledes. Formålet med feedbacken ifølge Hattie er, at se sine fejl og forandre dem for at opnå målet, hvilket han beskriver således:

”En central opfattelse er, at feedback trives ved fejl, men fejl bør ikke betragtes som et privilegium for lavt præsterende elever. Ikke alle elever (eller lærere) lykkes med en opgave første gang, de prøver, de ved heller ikke altid, hvad de nu skal gøre, og opnår heller ikke altid perfektion. (...) Fejl er forskellen mellem det, vi ved og kan nu, og det, vi sigter på at vide og kunne – og dette gælder for alle (både de talentfulde og de, der har svært ved det, både elever og lærere). At kende sine fejl er grundlæggende for at bevæge sig videre hen imod målet ” (Hattie 2013, s. 184).

I ovenstående citat beskriver Hattie, at en effektiv feedback forekommer ved, at man får øje på de fejl man har lavet i forbindelse med en skriftlig opgave. Den enkelte studerende og eller underviser ved ikke på forhånd, hvad det er de gør rigtigt eller forkert, det er derfor godt at modtage feedback på de fejl og mangler, der er i en opgave. Det er essentielt at den enkelte studerende og underviseren får belyst opgavens fejl gennem feedback, for således at nå målet. Med udgangspunkt i dette opnår den enkelte studerende og eller underviser at få skabt læring omkring sine fejl. Denne læring kan den studerende eller underviseren så tage i med til næste opgave og dermed lære at undgå at lave samme fejl én gang til. Vi får at vide gennem vores informanter, at begrebet feedback er en fremadrettet feedback gennem en dialog mellem studerende og undervisere, hvor man modtager kritik på de fejl og mangler der er i en specifik opgave. Dog udtaler en af vores informanter, at de ikke oplever at modtage den fremadrettede feedback gennem dialogen, som man burde få for at kende til sine fejl.

I forhold til feedback gennem dialogen er det essentielt, at få den fremadrettede feedback på en sådan måde, at den studerende får en faglig udbytte ud af det. I fokusgruppeinterviewet har vores undervisende informant en holdning til feedback gennem dialogen i forbindelse med eksamen, hvilket han udtrykker på følgende måde:

”Ja fra fagligt synspunkt så vil jeg sige ja men det afhænger enormt meget af den studerende der sidder overfor om det er relevant eller ej fordi at sådan men med kendskab til jer der vil jeg sige ja fordi I er meget konstruktivistiske i forhold til det men jeg tænker da også på nogle af de studerende jeg har siddet ved overfor en rimelig kritisk feedback hvor der bare ikke

bliver lyttet også ender vi den samme feedback næste gang fordi der ikke skete en forandring også bliver det ikke den faglige udvikling med den der om det er en personlig kritik (...), så jeg synes der godt kan være nogle dilemmaer i om det er relevant eller ej" (Bilag 8, s. 144, L. 569-575).

Den undervisende informant beskriver, at det kan være et dilemma, hvis en underviser giver en studerende feedback, uden at den studerende tager underviserens kritiske feedback til sig. Dette kan medføre, at de studerende der ikke får lyttet efter underviserens kritiske feedback på opgaven, produktkravet eller eksamen udvikler sig. Ifølge vores undervisende informant kan vedkommende mærke på de studerende, der har modtaget kritisk feedback, da det betyder at de flytter sig fagligt, personligt og udviklingsmæssigt gennem pædagoguddannelsen. I ovenstående citat har vores undervisende informant det svært med, at skelne om det er relevant at give kritisk feedback på en opgave eller et produktkrav, hvis den studerende alligevel ikke formår, at lytte efter og flytte sig udviklings- og læringsmæssigt. Efterfølgende taler vores undervisende informant om relevansen ved, at give feedback til de studerende på pædagoguddannelsen. Dette udtrykker vedkommende på følgende måde:

"Hvis med udgangspunkt ja, men det skal der virkelig øves i og som I sagde tidligere den enkelte underviser skal være meget opmærksom på den relation med den man har og der kan jeg tage jeres klassehold i forhold til praktik altså nogle gange er det lykkedes for mig andre gange virker det ikke" (Bilag 8, s. 144, L. 575-578).

På baggrund af ovenstående citat kan det være relevant at give feedback til de studerende, men det er noget begge aktører skal øve sig på. God feedback kan medføre en underviser- studerende relation. Ifølge Hattie taler han om feedbackfrekvens, som undervisere kan give til de studerende, for at de får øje på deres udvikling med egen læreproces. Dette beskriver han således: "*Lærerne giver feedback, som passer til det sted, hvor eleverne befinder sig i deres læring, og søger vidnesbyrd om, at denne feedback bliver passende modtaget*" (Hattie 2013, s. 193). I dette citat er det ifølge Hattie relevant, at underviser giver de studerende feedback på deres ståsted i forhold til deres faglige læring. Når undervisere giver feedback, er de opmærksomme på om den feedback de giver nu også er rigtig og om den virker på den studerende. Endvidere er de opmærksomme på, om feedbacken passer til det sted de er faglig såvel som udviklingsmæssigt. Den studerende udtaler i ovenstående citat, at det er vigtigt at underviseren formår at formidle feedback på en måde, så den studerende får en forståelse af, hvad det er den skal arbejde videre på. Underviseren kan danne et overblik over, hvor den studerende er henne såvel fagligt som udviklingsmæssigt, hvis den

studerende første gang har lyttet til underviserens feedback og tager læringen til sig til næste opgave eller eksamen.

I fokusgruppeinterviewet sammenligner en af vores studerende informanter på 7.semester, den form for feedback studerende giver til hinanden og hvordan at en underviser giver feedback til de studerende. Dette citerer den studerende informant således:

”Jeg tror helt sikkert der vil være en anden kvalitet i det sådan senere i vores uddannelse i hvert fald, når vi snakker pædagoguddannelsen. Også i forhold til man får selvfølgelig får man mere viden og kan give mere og mere kvalitativ feedback og derudover så vil lærerne eller underviserne også kunne give en bedre feedback vil jeg mene i sidste ende, men det er en anden feedback end studerende kan give” (Bilag 8, s. 129 + 130, L. 124-128).

Ud fra ovenstående citat udtaler den studerende informant, at underviserne giver bedre feedback til de studerende end den feedback de studerende får fra hinanden. Begrundelsen ligger i, at undervisere bedre kan informere den studerende, om hvad den studerende kan forandre gennem feedback og hvad den studerende kan forbedre fagligt til den næste opgave eller eksamen. Ifølge Hattie kommer feedback gennem adskillige kilder, hvilket han beskriver følgende: *”(..) det meste af den feedback, lærere giver, gives til hele klassen, og det meste af den modtages ikke af nogen elev – fordi ingen enkelt elev mener, at den har med ham eller hende at gøre! Feedback kan endvidere komme fra mange kilder”* (Hattie 2013, s. 193). Under dette citat giver undervisere feedback til en hel klasse, dog er det ikke alle studerende, der tager imod den feedback. Årsagen kan være som beskrevet i citatet nemlig, at den enkelte studerende ikke har gavn af at tage imod en undervisers feedback. Det at en studerende modtager feedback fra undervisere, er en ud af mange kilder til feedback. Hattie nævner, at feedback kan komme fra mange andre kilder, som for eksempel bøger eller internettet eller kilder fra omverdenen eksempelvis fra ens kammerater (Hattie 2013, s. 193). Vi forstår ud fra vores studerende informants udtalelse samt Hatties forklaring, at undervisere er tilbøjelige til at give fremadrettet feedback. Endvidere får vi forståelse for, at feedback er mere korrekt fra underviser til studerende end fra studerende til studerende. Til gengæld kan det være et problem, hvis underviseren giver feedback til de studerende og den studerende ikke formår, at modtage feedback af egen vilje for egen læreproces.

I vores fokusgruppeinterview udtaler en af vores studerende informanter at: *”Jo det er det vi har kørt nogle gange det her med pear to pear altså de studerende til de studerende, hvor det kan være*

en anden form for feedback end lærer til elev” (Bilag 8, s. 129, L. 105-106). Med udgangspunkt i dette citat opfatter de studerende, at den feedback de modtager fra medstuderende, adskiller sig i forhold til den feedback de modtager fra underviseren. Vores informant påpeger, at de studerende har givet hinanden feedback på en fremlæggelse de har haft på pædagoguddannelsen. Den studerende informants oplevede i forbindelse med vedkommendes fremlæggelse, at de studerende der skulle give vedkomne feedback, ikke rigtig gav noget feedback, men i stedet bare udtalte *”at det var fint og tak*”. Den studerende informant påpeger i nedenstående citat, at de andre gruppers fremlæggelse varede i ca. 5-10 minutter. Dette udtaler den studerende informant på følgende måde:

”Ja for der var faktisk på det her modul det sidste vi i produktkrav vi fremlagde hvor det var sådan individuelt eller gruppevis fremlæggelser hvor J og jeg sammen med seks andre grupper skal fremlægge, så er vi de eneste der ikke får særlig meget det var sådan det er fint tak, hvor resten det var meget altså hvor de stod i 5-10 minutter og fik noget” (Bilag 8, s. 144, L. 599-602).

Hattie påpeger hvordan elev-elev-feedback fungerer på en klasse. Dette udtaler han således:

”At modtage feedback fra kammerater kan føre til en positiv effekt med hensyn til at opnå et omdømme som en god elev, til målopfyldelse og til en reduktion af usikkerhed, men den kan også føre til en negativ effekt i form af et omdømme som en dårlig elev, skam, afhængighed og devaluering af selvværd. Hvis der er positive relationer imellem eleverne i klassen, er feedbacken (især kritisk feedback) mere tilbøjelig til at blive betragtet som konstruktiv og mindre krænkende” (Hattie 2013, s. 206).

Ud fra ovenstående citat kan den feedback, som de studerende giver til hinanden være mindre troværdigt, da denne både kan have en positiv og negativ effekt. Det kan derfor være en udfordring for de studerende, at give hinanden korrekt kritisk feedback, hvis de har en positiv relation til hinanden. For ikke at destruere den relation de studerende har til hinanden, så er det nemmere at give konstruktiv feedback, hvilket også for de studerende er mindre krænkende.

Hattie påpeger i et andet citat, at feedbackinformationen mellem studerende til studerende oftest bliver vurderet til at være ukorrekt. Dette udtaler han på følgende måde: *” (..), at 80 procent af den verbale feedback kommer fra kammerater – og at det meste af denne feedbackinformation er ukorrekt! (...), at elev-elev-feedback var meget udbredt, men ofte meget fejlagtig*” (Hattie 2013, s. 184). Vi er bevidste om at ovenstående citat er forskning gennemført med børn i skolen. Dette kan medføre en vis upålidelighed, da vi overfører forståelsen til studerende på pædagoguddannelsen. Vi har dog i en vis grad fundet forskningen anvendelig, da Hatties grundlag for den ukorrekte

feedbackinformation skyldes relationer. Vi mener også relationer eksisterer blandt studerende på et pædagogseminarium. Vi har derfor ud fra Hatties teori observeret og fundet problemet overvejende anvendeligt i vores speciale.

På baggrund af vores informanternes udtalelser, har de kørt med pear to pear-feedback, hvilket også er det som Hatties omtaler til elev-elev-feedback. Under et andet citat fra vores studerende informant, har de ikke fået en konstruktiv feedback på deres fremlæggelse, men derimod fik de bare ros. Hattie påpeger, at elev-elev-feedback kan have konsekvenser for den studerendes læring, da feedbackinformationen kan være ukorrekt. Dette kan forekomme, hvis de studerende har en god relation til hinanden, hvilket så kan medføre, at de studerende i stedet kommer med en konstruktiv feedback, for ikke at påvirke eller krænke relationen. At arbejde med pear to pear-feedback er som omtalt for oven, en anden form for feedback end den man modtager fra en underviser.

I forhold til feedbackbegrebet stiller vores informanter spørgsmålstegn ved, om feedback også er det samme som vejledning og evaluering, hvilket også er en del af kommunikationen på pædagoguddannelser. En af vores informanter der er studerende udtaler følgende:

”Men når jeg tænker de to begreber overfor hinanden så tænker jeg at vejledninger er sådan en fremadrettet altså jeg ved ikke hvorfor, men jeg tænker vejledning er fremadrettet og feedback det giver sig selv ligger feedback ordet, men om så det så er evaluering på et eller andet” (Bilag 8, s. 132, L. 208-210).

I nedenstående citat hævder vores undervisende informant, at vejledninger ligesom feedback er fremadrettet, og vedkomne er en anelse i tvivl i forhold til, om det kan være det samme som evaluering. Vi fortolker ovenstående citat med vejledninger og feedback til at være fremadrettet. I forlængelse af dette udtaler vores undervisende informant, at feedback eller vejledning er noget, den studerende skal have for at komme igennem uddannelsen. Dette uddyber den undervisende informant i nedenstående citat:

”Jeg har lidt det samme selv, men alligevel hvis jeg nu skal ind til nogle studerende og får at vide at det er feedback eller vejledning, så tænker jeg som underviser at det er noget I skal bruge videre hen i jeres uddannelse om det er på et produktkrav opgave I får af vide I skal ændres til næste gang er det feedbacken som så bliver til vejledning fordi det skal endda tilbage til os eller er det en relation med studiesamtale og sådan nogle ting på noget du har gjort, men du får også vejledning på hvad der kan forandres” (Bilag 8, s. 132, L. 221-226).

Ifølge vores informant bliver feedbacken på et produktkrav omdannet til en vejledning, for de studerendes videre læring under uddannelsen. Vi fortolker i citatet, at vores informant betegner vejledning som værende det samme som feedback. Derudover fortolker vi ud fra citatet, at de studerende skal give tilbagemeldinger eller evaluere, ud fra den feedback de får, mens de fortsat er under uddannelse. Evalueringen fra den studerende gives videre til en studievejleder, hvor de sammen har en dialog for egen læreproces. På denne studiesamtalen har de mulighed for at modtage vejledning på, hvad der kan forandres hos den enkelte studerende.

De studerende har ifølge vores studerende informant mulighed for selv, at vælge om de vil modtage feedback, når de får evaluering til eksamen. Vælger de at modtage, så får de også god feedback på deres eksamen. Dette udtaler denne på følgende måde:

”Noget af det bedste det er da når man har været til eksamen også bagefter altså jeg tror fordi vi selv har valget de spørger en vil du gerne have feedback... siger man ja det vil jeg gerne – godt som C også siger så giver det faktisk en super god feedback og det ja det er virkelig også...” (Bilag 8, s. 136, L. 328-330).

Den studerende informant udtrykker at feedback øger den studerendes udvikling. Dette udtrykker vores studerende informant således: *”(...) ja fordi det udvikler det gør at man ikke bare står stille i sin uddannelse både positivt og negativt at du får noget fremadrettet”* (Bilag 8, s. 143, L. 566-567).

I forhold til ovenstående er vores fortolkning, at feedback kan påvirke den studerende på en positiv eller negativ måde, hvilket er med til at udvikle den studerende fremadrettet, så den studerende ikke står stille i udviklingen. Ifølge vores studerende informant, er feedback relevant, da den er med til at fremme den studerendes læring (Bilag 8, s. 143, L. 561-562).

Hatties ytrer i nedenstående citat, hans forståelse for evaluering i forhold til feedback:

”Lærerne må i stedet koncentrere sig om, hvad eleverne gør, siger, fremstiller eller skriver, og derpå modificere deres teori om eleverne med udgangspunkt i disse observationer (eller denne evidens). Feedback fra en sådan evaluering er det, lærere må søge, så de derefter kan modificere deres undervisning” (Hattie 2013, s.184).

I ovenstående citat skal undervisere have fokus på, hvordan de studerende arbejder med en specifik opgave. Dette gør underviseren ved at observere de studerendes kompetencer og derudfra evaluere med feedback på deres opgave. Underviserne skal se på de studerendes handlinger, hvad de siger mundtligt for eksempel til undervisning og eller til en eksamen. Endvidere skal underviserne se på, hvordan de studerende fremstiller eller skriver et produktkrav, og søge forståelse for, om de har

arbejdet ud fra det, de er blevet bedt om. Underviserne kan ved hjælp af evaluering forbedre og forandre deres egen undervisning med udgangspunkt i de studerendes skriftlige produktkrav opgaver.

På baggrund af ovenstående informanternes udtalelser er begrebet feedback og vejledninger fremadrettet, fordi man som studerende får af vide, hvordan de kan arbejde på at forbedre sig til næste gang. Når de studerende modtager vejledning, er det lige nu og her, at de bliver guidet til råds af en underviser, for eksempel med henblik på, at skabe et godt produktkrav. I forhold til feedback begrebet som også er fremadrettet, modtager de studerende feedback, vurdering eller tilbagemelding på deres ståsted og hvordan de fremadrettet kan undgå at lave samme fejl. I forlængelse af dette udtaler en af vores informanter, at de bliver spurgt om de gerne vil modtage feedback på deres opgave, om den studerende vil modtage feedback for egen læreproces bestemmer vedkommende selv. I forhold til dette udtaler en af de studerende informanter, at hvis de studerende ønsker at modtage feedback, så kan dette både gives på en positiv og en negativ måde, hvilket underviserne evaluerer ud fra de studerende ståsted. Når en underviser giver feedback, så vejleder de for at påvirke de studerende til, at skabe en forandring til næste gang. Hattie betegner feedback som evaluering til, at søge viden om hvad de studerende kan gøre anderledes til næste gang. Vi fortolker at underviserne gennem evaluering til de studerende er selvregulerende for egen læreproces, hvilket modificerer deres måde at undervise de studerende på.

Når de studerende modtager feedback fra underviserne, er det relevant det motiverer dem til at forbedre samt forandre sig i deres læreprocesser, mens de stadig er under læring på uddannelsen. En af vores informanter der er studerende udtaler følgende:

”(...) i starten i uddannelsen hvor vi havde lavet en fremlæggelse for ham hvor han så skulle give os noget feedback jamen sådan en som mig som har følt mig skidt tilpas i skolen jeg har sgu aldrig været god i skolen men her er måske noget jeg faktisk kan (...) på den måde så har det ligesom givet motivation til at fortsætte til at, gerne ville ok jamen jeg kan gøre noget rigtigt her og det (...) han fortalte mig det her kunne jeg godt gøre bedre jamen ok så har det gode med det søde givet mig energi til at gøre det ja” (Bilag 8, s. 145, L. 614-620).

Med udgangspunkt i ovenstående citat, er feedback med til at motivere den enkelte studerende yderligere, når der gives feedback fra underviseren. Den måde underviseren giver feedback på er fremadrettet feedback, hvilket ifølge vores studerende informant motivere vedkommende til at fortsætte sit gode arbejde og det den studerende skal gøre bedre til en anden gang.

”(...) det er netop det der med at få vide konkret af hvor er det du kan forbedre dig henne hvis du gerne vil forbedre dig og du så får at vide hvor det så er du godt kan forbedre dig så har du også en chance for der skal du jo ligesom en der kan se det objektivt (...) og også nok en som er bedre vidende der ved mere end dig til ligesom at fortælle dig hvad det er du kan gøre bedre for at blive bedre (...) så du har så mulighed for at lære for hvis du bare får at vide jamen sådan godt klaret så lærer du ikke, der skal lidt kritik til her” (Bilag 8, s. 145, L. 625-631).

Ovenstående citat understøtter vores forståelse med, at motivationen kommer den studerende til gode, når den studerende får en klar melding om, hvordan de kan forbedre fagligheden. Den studerende fortæller ligeledes, at det skaber motivationen, at modtage kritik på hvordan den studerende kan arbejde videre på sin læring i uddannelse. Ifølge vores studerende informant nytter det ikke, at få ros for ens arbejde, da rosen ikke giver motivation for at lære om egne fejl.

Hatties beskriver motivation i forhold til feedback således: *”Elever, som har udviklet deres vurderingskompetencer, er bedre i stand til og motiveret for at tilegne sig, fortolke og bruge information på måder, der bekræfter eller fremmer deres læring”* (Hattie, 2013, s. 198). Ud fra ovenstående forstår vi, at de studerende der har udviklet deres vurderingskompetencer, er motiveret for at tage imod underviserens feedback og efterfølgende fortolke på feedbacken. Den læring den studerende opnår gennem fortolkningen, kan den studerende så anvende i forbindelse med fremadrettede læring.

Med udgangspunkt i vores studerende informanter og Hatties teori om motivation i forhold til feedback, forstår vi, at de studerende vil blive motiveret til, at fremme egen læring ved at modtage feedback fra underviseren. Denne feedback må dog indeholde svar på, hvad de kan forbedre til næste gang. Derudover finder vi det relevant, at der skal kritik til, fordi kritik kan motivere de studerendes læring fremadrettet. I forhold til Hattie forekommer motivationen blandt de studerende, når de er klar over de informationer, der fremmer deres læring gennem feedback.

Vi vil belyse vores informants udtalelse om anerkendelse i forhold til feedbackbegrebet. Vores undervisende informant definerer anerkendelse i forhold til feedback således: *”Jamen anerkendelse er det man går og gør på en eller anden måde er altid motiverende men man skal jo ikke bare anerkende og roses hele vejen igennem det synes jeg I begge har givet udtryk for ja det er godt men der er også nogle ting der skal skimme det af ikke også ”* (Bilag 8, s. 146, L. 640-642).

Ovenstående handler fortolket set om anerkendelse gennem feedback, at anerkendelse ikke bare handler om, at man skal anerkende de studerende med ros. Ros kan motivere dem til at gøre det godt, men har ingen effekt på studerendes videre læring. Vi får af vide af vores studerende

informant, hvordan de fik ros under en fremlæggelse, hvilket lyder således: ” (...) så er vi de eneste der ikke får særlig meget det var sådan det er fint – tak, hvor resten det var meget altså hvor de stod i 5-10 minutter og fik noget” (Bilag 8, s. 145, L. 601-602). Vores forståelse af citatet er, at de fik anerkendelse og ros for det de havde fremlagt, grundet det var fint og godt, men de fik ikke meget mere ud af det. De andre fik 5-10 minutter feedback, hvor de fik kritik for deres fremlæggelse. Vi fortolker, at de to studerende efter deres fremlæggelse, havde brug for yderligere respons for deres arbejde. De havde ligesom de andre brug for at vide, hvad de kunne forbedre i forhold til deres fremlæggelse. dette blev dog ikke tilfældet for dem, da de kun modtog ros fra de studerende og underviser.

På baggrund af ovenstående, vil vi se på Hattie definition af anerkendelse i forhold til feedback, hvilket han udtrykker på følgende måde:

”Der er voksende evidens for, at ros kan have en svækkende effekt på læring... Effekterne af ros er i særlig grad negative, ikke når eleverne gør fremskridt, men når de begynder at begå fejl eller ikke forstår lektionen (...) Hyland & Hyland bemærkede, at næsten halvdelen af lærernes feedback var ros, og at forhastet og uberettiget ros forvirrede eleverne og modvirkede revisioner. Lærerne brugte som oftest ros til at mildne kritiske kommentar, hvilket faktisk svækkede den positive effekt af sådanne kommentarer. Den måske mest skadelige effekt af ros er, at den støtter tillært hjælpeløshed: (...) Ros har i bedste fald en neutral eller ingen effekt, når elever lykkes med deres skolearbejde, men den er tilbøjelig til at være negativ, når eleven ikke lykkes, fordi dette fører til en mere ”hjælpeløs eller håbløs” reaktion”. (Hattie 2013, s.184).

I forhold til Hatties ovenstående citat forstår vi, at ros kan svække de studerendes læring, da det at give ros ikke fremmer de studerendes læring. Ifølge Hattie giver halvdelen af underviserne feedback gennem ros og anerkendelse. Dette gør de for, ikke at være for kritiske, når de kommenterer på de studerendes skriftlige opgaver, eller når de er til mundtlig eksamen. I forhold til Hyland & Hylands undersøgelse er ros meget neutralt eller også har den ingen effekt på de studerende. Ifølge dem fører det til en negativ hjælpeløs eller håbløs reaktion. Vi forstår, at ros derfor ikke medvirker til, at de studerende forbedre sig, da ros fortæller dem at ens arbejde er godt. I forlængelse af dette kan det i nogle tilfælde være godt at komme med ros, men så skal der kritik bag det, for at fremme de studerendes læring.

Vores informanter forklarer, at ros ingen effekt har for de studerendes læring, da ros bare er at få information om, at det man har lavet er fint nok. Derfor rykker ros ikke på den studerendes læring, når de er under uddannelse. Dette får vi ligeledes af vide, når Hattie siger at ros ingen effekt har. I

forhold til anerkendelse er det relevant, at man anerkender de studerende ved, at fremme læringen gennem kritik. Det har ingen nytte bare at give ros, hvilket vi forstår i vores informants udtalelse fra deres fremlæggelse, da de mangler at få af vide, hvad deres fejl og mangler er for at udvikle dem i deres læringsproces.

Ovenstående leder til en delkonklusion, hvor vi ud fra analysen vil svare på undersøgelsesspørgsmål 1.

6.15. Delkonklusion

Denne delkonklusion har til formål, at svare på undersøgelsesspørgsmål 1, som lyder således: Hvordan arbejder studerende og undervisere med feedbackkulturen?

I følgende afsnit har vi på baggrund af vores informanternes udtalelser og opfattelser fundet frem til, at feedbackbegrebet bliver fortolket på forskellige måder. De er alle enige om, at feedback er fremadrettet for ens læring, dog oplever begge de studerende informanter, at de ikke modtager feedback i deres skriftlige opgaver, hvilket betyder de ikke ved hvad der er godt eller skidt. På den nye pædagoguddannelse giver underviserne karakter som feedback, hvilket den undervisende informant er enig i. De studerende informanter mener ikke at karakter som feedback er nok til, at de kan udvikle sig på uddannelsen. Dette er grundlaget til, at de ikke får informationer om deres fejl og mangler, og hvad de kan forbedre. Ifølge Hattie skal underviserne ikke give de studerende feedback med karakter, da karakter i de studerendes perspektiv, bliver set som værende en afsluttende proces. Derudover har vi fundet frem til, at underviserne skal arbejde på at give fremadrettet feedback, enten ved at de sætter kommentar i de skriftlige opgaver, eller at de indgår i dialog med de studerende efter endt eksamen. Ifølge Hattie er det godt at kende til sine fejl og dermed undgå dem til en anden gang. Ydermere har vi fundet ud af, at de studerende får tilbudt at modtage feedback fra underviserne, og derfor er det relevant, at de studerende gør nytte af tilbuddet om feedback, for at skabe forandring. Til dette udtaler vores underviser, at nogle studerende er gode til at lytte til den konstruktive feedback, hvorimod andre ikke lytter og dermed stadig begår samme fejl, selvom de tidligere fik vejledning på deres fejl og mangler fra tidligere produktopgave eller eksamen. Vi har på baggrund af de studerendes erfaring med feedback fundet ud af, at feedback er anderledes når den kommer fra en underviser, da de er bedre vidende end for eksempel de studerende. De studerende har haft en oplevelse af feedback gennem pear to pear, og erfaret at det er en anderledes feedback. I forlængelse af pear to pear har vi gennem Hattie fundet ud af, at de studerendes feedback til hinanden kan være fejltagtig, da de muligvis ikke tør at komme med kritisk og

konstruktiv feedback til hinanden, hvilket kan grundes god relation. Vi har fundet ud af, at de studerende har oplevet at få ros uden en kritisk feedback, hvilket ikke vil motivere dem i forhold til deres læreproces og selvudvikling. I forhold til feedbackbegrebet har vi endvidere fundet ud af, at undervisernes opgave er at give vejledninger og feedback, hvilket begge er fremadrettede. Dette skal de gøre for at give de studerende værktøjer til, at de kan arbejde på deres udvikling og læreproces under studiet. Ligeledes har vi fundet ud af, at når underviseren evaluerer på de studerendes produktkrav og giver tilbagemelding som feedback, så regulere det både de studerendes læring samt også underviserens læring. Den tilegnede læring kan underviser og studerende tage med sig, som erfaring i den videre læringsproces.

7. Undersøgelsesspørgsmål 2: Hvordan kan vi teoretisk forstå læring gennem feedback?

Dette kapitel er et teoretiske kapitel, der ud fra tre teoretikere og en analyse har til hensigt at svare på undersøgelsesspørgsmål 2, som lyder således: **Hvordan kan vi teoretisk forstå læring gennem feedback?**

Kapitlet består af fire afsnit. Det første afsnit omhandler Knud Illeris læringsteori. Dette afsnit har til hensigt at skabe forståelse for Illeris læringstrekant, der består af tre dimensioner og to processer. Illeris læringsteori anvendes til at koble læringsteorien til feedbackbegrebet. Endvidere bruges Illeris teori til at belyse det teoretiske landskab, hvilket giver et overblik og et perspektiv på de tre teorier, der indgår i dette kapitel.

Det andet afsnit omhandler Albert Banduras social kognitive teori om troen på den personlige kompetence. Dette afsnit bidrager med feedback i et handlingsmæssigt perspektiv, hvilket giver mulighed for at se feedbackbegrebet som en del af en helhed. Banduras teori medvirker også til at koble de tre teorier.

I det tredje afsnit inddrager vi Guro Øiestad, som belyser feedback fra et eksistentiaalistisk vinkel, hvilket giver en dybere forståelse for, hvordan det enkelte menneske skal anvende feedback. Øiestads teori har til formål, at skabe en bred forståelse for feedbackbegrebet. Med Øiestad skaber vi forståelse for feedbackbegrebet, med Bandura oplever vi feedbackbegrebet som en del af en helhed og med Illeris kobler vi det til læring.

Afsnit fire er en analyse, hvor de tre teorier analyseres i forhold til hinanden. Denne analyse har til hensigt, at udvide vores forståelse for læring gennem feedback. Det er denne analyse der skal lede os til at besvare undersøgelsesspørgsmål 2.

Ovenstående leder os til 1. afsnit om Illeris og hans læringsteori.

7.1. Knud Illeris

I dette afsnit vil vi præsentere vores hovedteoretiker Knud Illeris. Afsnittet er bygget op i tre underafsnit, som består af de elementer fra Illeris teori, som er nødvendige for at svare på undersøgelsesspørgsmål 2. De tre underafsnit er listet systematisk nedenfor:

Underafsnit 1 består af en kort præsentation af Illeris

Underafsnit 2 Definition af læringsbegrebet

Underafsnit 3 Læring i en teoretisk ramme

7.1.1. Præsentation af Knud Illeris

Knud Illeris er født i 1939. Han har fungeret som professor i livslang læring ved Danmarks pædagogiske universitetsskole og har igennem sin karriere fordybet sig i hvordan mennesket lærer, hvilket han har publiceret gennem flere bøger og videnskabelige artikler.

7.1.2. Læring

Læring er en del af det at være menneske. Vi kan som mennesker tilegne os handlemuligheder og forståelser, der rækker langt ud over de arter vi på nuværende tidspunkt kender til. Mennesket er ifølge Illeris skabt til læring, men vi er også tvunget til læring. Når et menneske bliver født er det tvunget til læring, da alt hvad mennesket foretager sig skaber læring. I Danmark er vi i besiddelse af flere forskellige læringsinstitutioner såsom; skolen, gymnasiet, pædagogseminariet med mere. Et menneske i Danmark har ikke mulighed for bare, at lære det vedkommende selv gerne vil lære, men er underlagt at skulle lære noget, der specifikt har værdi for samfundet (Illeris, 2015, s. 17). At vi som mennesker er tvunget til læring har stor betydning for vores opvækst. Mennesket modtager både god, mindre god og fejlagtig læring. Fejlagtig læring kan skabe blokeringer og unyttige forsvarsmekanismer. Læringen har for det enkelte menneske altid et formål, som er at opnå noget læring for at forsvare sig, eller for overordnet at klare sig i livet (Illeris, 2015, s. 17-18).

Der er flere måder at forstå læringsbegrebet på. Læring kan være et begreb, der indikerer det en studerende har lært eller processen i forhold til læring. Læring som begreb kan også bruges i

forhold til de psykiske processer, hvilket omhandler det enkelte menneskes kognitive læreprocesser. Læring kan ligeledes bruges til at betegne den læring, som finder sted i sammenspillet med mennesker eller materialer. Læring bliver også ofte brugt sammen med eller i forhold til undervisning. Disse beskrevne definitioner kan samles i følgende citat, som lyder som følger: ”*Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*” (Illeris, 2015, s. 20). Med denne brede definition af begrebet læring, viser vi nu den teoretiske opbygning, som har til hensigt at koble læring med feedback.

7.1.3. Læring i en teoretisk ramme

Hvis læring skal finde sted kræver det for det første to forskellige processer. Disse processer skal være aktive for at læringen kan finde sted. Normalt vil disse processer være aktive sammen, men det kan forekomme, at de aktivt er tidsmæssigt forskudt fra hinanden.

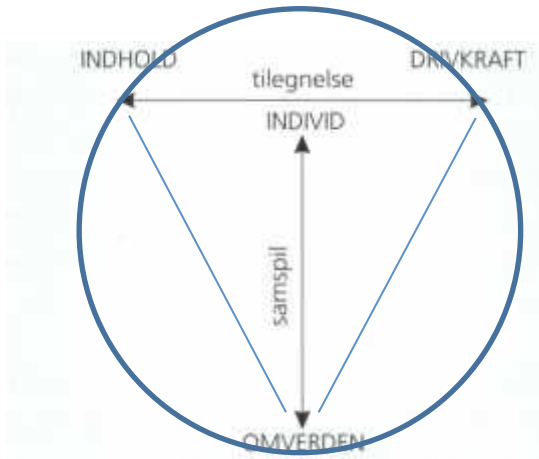
Den første proces *sammenspilsprocessen* omhandler menneskets vågentid og afspejler den tid mennesket er sammen med omverdenen og denne tid kan mennesket være mere eller mindre opmærksom, hvilket får en betydning for læringen. Proces nummer to *tilegnelses-processen* er den psykiske bearbejdelse eller tilegnelse, der forgår i det enkelte menneske rent kognitivt. Denne bearbejdelse er forudsagt af sammenspillet med omverdenen. Menneskets bearbejdelse eller tilegnelse vil altid bære præg af den læring, som mennesket tidligere har erhvervet sig. Så ved at koble tidligere læring med nyt læring skabes en ny forståelse, hvilket er i overensstemmelse med følgende citat af Ausubel 2012: “*Det vigtigste af alle de forhold, der påvirker læringen, er hvad den lærende allerede har tilegnet sig. Indse dette og tilrettelæg din undervisning i overensstemmelse hermed*” (Illeris, 2015, s. 41).

De faktorer der er afgørende for samspilsprocessen, stammer fundamentalt fra samfundet eller det mellem menneskelige. Når samfundet og det mellem menneskelige er afgørende for sammenspilsprocessen, vil sammenspilsprocessen også være påvirket af tid og kontekst. Forstået på den måde, at de materialer vi har tilgængelige i dag, ikke er de samme som om 30 år eller som dem vi havde for 30 år siden. I forlængelse af dette er mennesker heller ikke sammen på samme måde i dag, som de var for 30 år siden eller som de er om 30 år. Denne del af læringen er altså påvirket af tid, kontekst og kulturer.

De afgørende faktorer for tilegnelsesprocessen er biologiske, hvilket betyder at mennesket gennem tiden har fået udviklet nogle helt specielle fysiske forudsætninger for at lære. Tilegnelsesprocessen

og samspilsprocessen kan kombineres på mange måder og er et udtryk for alle de måder, som et menneske kan lære på (Illeris, 2015, s. 42).

Denne læringsforståelse er nedenfor illustreret i Figur 2 på følgende måde:



Figur 2 Læringstrekanten (Illeris, 2015, s. 45)

En del af menneskets læring foregår i samspilsprocessen mellem to dimensioner henholdsvis individ og omverden, hvilket ses med en lodret dobbelpil på figur 2. Individdimensionen er placeret foroven i sammenspilsprocessen og er et udtryk for, at individet er en nødvendighed i læringsprocessen. For neden er omverden dimensionen placeret, hvilket illustrerer at individet har brug for noget omkring sig for at lære. Omverdenen repræsenterer mennesker og materialer.

Tilegnelsesprocessen er illustreret ved en dobbelpil vandret balancerende oven på det lodrette sammenspil. Tilegnelsesprocessen finder udelukkende sted hos det enkelte individ og består altid af to dimensioner nemlig: indhold og drivkraft. Indholdsdimensionen er et udtryk for indholdet af det individet lærer. Det kan være: *”viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, adfærdsmåder, følelsesmønstre, kvalifikationer eller kompetencer, og der kan også bruges andre betegnelser”* (Illeris, 2015, s. 43). Hvorimod drivkraftdimensionen er udtryk for alle de psykiske energier, der bliver brugt i processen med at lære. Disse energier er påvirket af, om mennesket bliver presset til læring eller om mennesket selv vælger noget læring. Derfor kan man sige, at drivkraften er en del af læringen.

Den indholdsmæssige dimension og den drivkraftsmæssige dimension er et udtryk for det læring den enkelte studerende tilegner sig, hvorimod sammenspillet er et udtryk for den læring, der finder sted i sociale og samfundsmæssige omgivelser. Det er dog afgørende, at alle dimensioner er repræsenteret, hvis der skal være tale om fyldestgørende læring. Dette vil vi illustrere ud fra et citat der lyder således: *”Det er denne bogs grundlæggende tese, at al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende”* (Illeris, 2015, s. 44). Nu vil vi komme nærmere ind på, hvad vi som menneske bevidst eller ubevidst agter at lære i forhold til de tre dimensioner.

Indholdsdimensionen repræsenterer det mennesket lærer. Til nærmere at beskrive de elementer der ligger i læringsindholdet, kan man anvende nøgle ordene forståelse, viden, holdninger, færdigheder og adfærdsmønstre (Illeris, 2015, s. 46). Indholdsdimensionen skaber den studerendes forståelse, indsigt og formåen og dermed det den studerende forstår, ved og kan. Det er igennem indholdsdimensionen vi agter at skabe mening eller en forståelse der er sammenhængende, når det gælder livets forskellige forhold. Det handler om at oparbejde færdigheder og måder at forholde os på, der gør det muligt at gennemføre en opgave. Det er på den måde vi bliver mere og mere funktionel og fungerer hensigtsmæssigt i de kontekster, vi befinder os i. Den hensigtsmæssighed kan beskrives sådan:

”en hensigtsmæssighed, der umiddelbart er knyttet til vores placering og interesser i den aktuelle situation i forhold til vores forudsætninger og fremtidsperspektiver, men som i den sidste ende, ligesom læringen i det hele taget, er relateret til individets og artens overlevelsesmuligheder” (Illeris, 2015, s. 46).

Når det gælder tilegnelsesprocessen er det en nødvendighed, at der er drivkraft tilstede. Drivkraftdimensionen også kaldet den psykodynamiske del af læringen, det er her de psykiske processer igangsættes. Drivkraftdimensionen består af motivation, vilje og følelser. Vi mobiliserer den mentale energi læringen kræver for, at opnå kropslig og mental balance. Når man opsøger forståelse, ny viden eller færdigheder kan det tage afsæt i nysgerrighed, udækkede behov eller usikkerhed og vi søger derfor, at skabe mental eller kropslig balance. Ved at skabe denne balance udvikles menneskets følsomhed både til omverdenen og os selv. I en lærings situation begyndes indholdsdimensionen og drivkraftdimensionen samtidigt og de er gensidigt afhængige af hinanden. De aktiveres gennem påvirkninger fra samspilsprocessen imellem mennesket og omverdenen. Derfor vil det der indholdsmæssigt læres, altid være påvirket af niveauet af det drivkraftsmæssige

engagement, som har iværksat de psykiske energier, hvilket er påkrævet for at læringsprocessen kan gennemføres. Dette gælder lige meget om man beskæftiger sig med noget der er nødvendigt eller noget man gør af lyst (Illeris, 2015, s. 47). Dette beskriver Illeris således: *"omvendt påvirkes det dynamiske grundlag også altid af det indhold, læringen drejer sig om. Fx ændrer en ny forståelse eller en forbedret færdighed vores følelsesmæssige og motivationelle og måske også vores viljemæssige mønstre"* (Illeris, 2015, s. 47).

Sammenspilsdimensionen handler om sammenspillet mellem individet og omverdenen. Omverdenen kan både være subjekter og objekter. Denne dimension dækker over sammenspillet i mange perspektiver, eksempelvis kan det være sammenspillet mellem studerende og underviser. Det kan også være dem der beslutter reglerne for sammenspillet. Nøgleordene for Sammenspilsdimensionen er samarbejde, handling og kommunikation. Disse nøgleord dækker overordnet over vores kontakt med omverdenen og disse begreber fremmer integration. Denne dimension skaber grundlag for menneskets fungerer, engagerer og involverer sig i sociale kontekster på en fornuftig måde. Så man kan sige: *"Selv udviklingen af socialiteten finder imidlertid sted gennem tilegnelsesprocessens to dimensioner og præges derigennem af, hvad samspilsprocessen drejer sig om, og hvordan vores forhold til den er"* (Illeris, 2015, s. 48).

Figur 1 viser en cirkel der omkredser læringstrekanten. Denne cirkel illustrerer, at læringen altid foregår inden for nogle rammer. Disse rammer beskrives som samfundet, hvilket handler om at få forståelse for, at noget læring sker i en kontekst. For at opnå forståelse kan man stille sig spørgsmålet: hvorfor står den studerende lige nøjagtigt i denne situation? Hvorfor bruger underviseren det undervisningsmateriale? Hvordan spiller kultur og geografisk placering ind? Og hvad er generelt de ydre rammer for læringen?

7.2. Albert Bandura

Albert Bandura er født i 1925 og er uddannet psykolog. Han blev i 1964 udnævnt til professor i social videnskabelig psykologi på Stanford Universitet. Banduras teori regnes i dag for at være afgørende i forhold til 1960ernes revolutionære gennembrud indenfor psykologien. Kendetegnen for 1960ernes gennembrud er *"selverkendelsen som den sociale indlæring som betingelser for menneskets muligheder for at mestre de udfordringer, det kommer ud for i den verden, hvori det skal klare sig"* (Kähler, 2012, s. 8). En tidligere tanke var, at mennesket skabte sig selv eller at mennesket var skabt ud fra arv og miljø. Banduras teori vidner om begge dele, at vi både er et produkt af os selv, men også af arv og miljø. Vi har som mennesker muligheden for hensigtsmæssigt at modellere vores eget liv (Kähler, 2012, s. 8-9). Dette beskriver Bandura således:

”Mennesket lærer ved at observere andres handlinger og disses konsekvenser (vikarierende læring). Observationerne kodes symbolsk og fungerer som orienteringspunkter for senere handlinger og bliver dermed grundlaget for selvrefleksion og evnen til at udføre selvregulerende handlinger” (Katzenelson, Karpatshof, & Boje, 2011, s. 265).

7.2.1. Den personlige kompetence

Bandura har skabt teorien om den personlige kompetence på baggrund af menneskers frygt for det, de gerne vil og det der afholder dem fra at gøre det. Hans teori er altså baseret på udfordringerne med ønsket om at overvinde frygten. Den personlige kompetence kan ifølge Bandura beskrives på følgende måde: *“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”* (Bandura, 1997, s. 3).

Troen på den personlige kompetence styrer menneskets forventninger, de anstrengelser, den tid mennesket bruger og om mennesket overhovedet fuldfører en opgave. Bandura skriver: *”Der er en direkte årsagssammenhæng mellem et menneskes tro på sig selv og dets initiativ og vedholdenhed”* (Kähler, 2012, s. 9).

Den personlige kompetence er ifølge Bandura produktet af fire ingredienser nemlig det at gennemføre eller fuldføre en opgave, modellering³, feedback og følelsesmæssige forfatning. Mennesket forståelse af ovenstående fire ingredienser er afgørende for, om mennesket gennemfører eller afstår en opgave. Modellering er en længere varig proces, da denne proces kræver mennesket først kognitivt tolker modelleringen. Denne proces har indflydelse på den personlige kompetence. Den personlige kompetence skabes gennem menneskets interaktion med sig selv og omverdenen (Kähler, 2012, s. 9).

En anden faktor der har betydning for menneskets personlige kompetence er det niveau de vælger, at gennemføre en opgave på. Til dette udtaler Bandura: *”Gennem den modellering og den feedback, som mennesker internaliserer gennem deres socialisering, får de bestemte standarder for det niveau, de vil gøre noget på”* (Kähler, 2012, s. 10). Herefter vil mennesket sidestille de standarder for niveau de har internaliseret med de handlinger de havde påtænkt. Denne kognitive proces bliver så afgørende for menneskets selv vurdering i forhold til, om de skal fuldføre eller afstå opgaven. Dette beskriver Bandura således:

”Negative uoverensstemmelser mellem standarder og handlinger går ud over selvkompetencen og kan føre til en positiv ændring af adfærden, ligesom

³ Iagttagelse af andre

overensstemmelser mellem standarder og adfærd kan føre til en fastholdelse af den i fremtiden. Det er i den forstand, at troen på sig selv påvirker adfærden og dermed den måde, hvorpå vi løser de opgaver, vi står over for" (Kähler, 2012, s. 10).

Bandura antager at vores *"handlinger påvirker forventningerne til den personlige kompetence og handlekraft"* (Kähler, 2012, s. 10). Disse forventninger må dog ikke sidesættes med forventningerne til resultatet af det vi gør. Mennesket kan være overbevist om, at de kan gennemføre en opgave, uden de har tænkt over konsekvenserne af det de gør. Menneskets personlige kompetence har indflydelse på menneskets viljestyrke og vedholdenhed i forhold til krævende opgaver. Det er niveauet af menneskets tro på deres formåen, der angiveligt bestemmer om de lader sig udfordre eller afstår situationen. På den måde kan man sige, at menneskets adfærd er styret af menneskets viljestyrke. Hvis et menneske ikke selv tror de kan gennemføre en opgave grundet mangel på kompetencer, vil de som udgangspunkt vælge denne opgave fra, hvorimod opgaver de finder passende til deres kompetencer, vil få dem til at reagere selvsikkert og engageret. Med udgangspunkt i menneskers forskellige opgaver og opgavernes sværhedsgrad, får man en forståelse for menneskets forventninger til sig selv, omfanget af forventningerne og menneskets vedholdenhed. Ifølge Bandura må alle tre aspekter tages i brug, for at lave en fyldestgørende analyse af menneskets kompetencer. For at få et retvisende billede af en sådan analyse, må man adskille den information der kommer udefra og den der kommer indefra. Den information der kommer indefra er genstand for menneskets tolkning og forståelse af de omstændigheder, der ligger til grund for informationerne og menneskets selvsvurdering. Det er grundlaget til at menneskets succeser ikke altid får positiv betydning for troen på den personlige kompetence. Ifølge Bandura vil tryghed som regel have positiv betydning for troen på den personlige kompetence, ligesom utryghed som regel vil have negativ betydning. Hvis mennesket tolker sin succes som noget der kommer udefra, vil succesen have mindre indflydelse på den personlige kompetence end hvis den kommer indefra. På samme måde vil evner have større betydning for den personlige kompetence end hårdt arbejde (Kähler, 2012, s. 10-11). Banduras sammenholdt med forskningen peger på at: *"generaliserede vedvarende forandringer i den personlige kompetence og adfærd bedst opnås ved, at mennesker engagerer sig i udviklingen af deres selvstændige formåen, og ved, at de påtager sig og løser opgaver, som de selv har valgt"* (Kähler, 2012, s. 11)

Man kan ifølge Bandura styrke menneskets tro på egne kompetencer, ved at mennesket gennemfører en opgave som mennesket har angst for, ligesom det højner troen på den personlige kompetence, hvis et menneske opøver en færdighed i noget, mennesket ikke tidligere har kunnet

gennemføre. Det er på den måde, at menneskets succesfulde og selvstændige gennemførelse af et stykke arbejde kan styrke troen på den personlige kompetence. Det har dog den modsatte virkning, hvis mennesket vælger at afstå de opgaver de finder vanskelige. Menneskets tro på egne kompetencer afhænger af sværhedsgraden. Det er derfor ifølge Bandura i analysen af menneskets anvendte strategier i den givne situation, at man kan vurdere menneskets selvsvurdering og tro på egne kompetencer. Ifølge Bandura har det intet med personlighedstræk at gøre. Bandura konstaterer derfor, at disharmoni mellem menneskets tro på egne kompetencer og de forventninger mennesket har til sig selv ikke skyldes personlighedstræk, ligesom unuancerede krav heller ikke skyldes personlighedstræk (Kähler, 2012, s. 12).

Som tidligere nævnt er den personlige kompetence et produkt af fire ingredienser nemlig det at gennemføre eller fuldføre en opgave, modellering, feedback, og følelsesmæssige forfatning. Som listet her er gennemførelse eller fuldførelse af en opgave det vigtigste for troen på den personlige kompetence, da det medfører at mennesket får en direkte forståelse af deres kompetencer. Menneskets tro på egne kompetencer forringes ved fiasko og højnes ved succes, hvis mennesket oplever fiasko tidligt i livet har det stærkere indvirkning på troen på egne kompetencer, end hvis det opleves senere i livet. Et menneske med høje forventninger til sine egne kompetencer har nemmere ved at håndtere nederlag. Hvis et menneske har troen på, at det kan klare en situation ved en styrket indsats, kan det højne motivationen. Det er derfor det tidspunkt at nederlagene indtræder, der har betydning for nederlagenes effekt. Nederlagenes effekt er endvidere påvirket af menneskets egen følelse for oplevelsen mellem succes og fiasko. Hvis et menneske har succes på et område peger det på, at mennesket har større forventningen til troen på egne kompetencer på tilsvarende områder (Kähler, 2012, s. 12). Hvilket leder til følgende citat:

”Troen på den personlige kompetence eller selvkompetencen bliver til som en internt generaliseret repræsentation af en persons forventninger til sin egen formåen. Det kan medføre, at personen helt afstår fra at forsøge sig på andre områder end succesområderne, for at undgå nederlags- eller fiaskooplevelser” (Kähler, 2012, s. 12).

Forventningerne til et menneskets tro på egne kompetence er ikke bare bygget af menneskets egen erfaringer fra livet, men mennesket spejler sig også i andre menneskers erfaringer. Det at mennesket bygger troen eller mistroen på egne kompetencer ud fra andres erfaringer, kalder Bandura for vikarierede erfaringer. Den erfaring mennesket får ved at spejle sig i andres erfaringer, er dog mindre indflydelsesrig end de erfaringer mennesket direkte erfarer. Hvis mennesket bygger sin tro på egne kompetencer gennem spejling af andre, må man have forståelse for, at denne måde at ændre

adfærd på er længere varig. Mennesket skal altså spejle sig i rollemodellen over en længere periode for at menneskets adfærd permanent ændres, hvorimod kortere spejling kun skaber en begrænset adfærdsændring. Når et menneske spejler sig i et andet menneske bygger successen på flere kriterier herunder: hvor egnet er rollemodellen, betragterens og rollemodellens ligheder, opgavernes sværhedsgrad, konteksten for modelleringen og mangesidigheden af det, der skal modelleres (Kähler, 2012, s. 13).

”Værdien af den *verbale overtalelse*, hvor en person prøver at overtale en anden til at tro på sine evner, afhænger helt af den overtalendes troværdighed, prestige, ekspertise og den sikkerhed, hvormed vedkommende udtaler sig. Det gælder også her, at den verbale overtalelse virker svagere end de forventninger til den personlige formåen, som skyldes, at et menneske har været i stand til at gennem- eller fuldføre noget” (Kähler, 2012, s. 13)

Ovenstående citat vidner om, at det mennesket personligt erfarer, betyder mere end det mennesket erfarer gennem andre. Et menneske kan derfor ikke overbevises om det er dygtig til en opgave, hvis mennesket ikke har nogen erfaring med opgaven, eller hvis mennesket i virkeligheden ikke er dygtig til opgaven. Man kan derfor sige, at hvis forventninger til et menneske er effektiv for troen på den personlige kompetence kræver det, at der er et grundlag til forventninger, ellers kan det medføre modsat effekt altså følelsen af miskreditering. (Kähler, 2012, s. 13)

Mennesker kan i forbindelse med nye svære og bebyrdende opgaver opleve følelsesmæssige tilstande, eller at man reagerer fysisk. Denne følelse kan få mennesket til, at undvige situationen eller opgaven altså er der her tale om følelsen af, at mennesket ikke tør. På den måde påviser Bandura, at den fysiske reaktion har betydning for menneskets tro på den personlige kompetence. Hvis den opgave eller situation mennesket kommer ud for slet ikke er så følelsesmæssig krævende som først antaget, er det effektivt at anvende modellering forudsat, at mennesket ikke allerede har afstået opgaven grundet følelsernes forhindring (Kähler, 2012, s. 14).

Hvis et menneske har en dårlig følelse for en situation, kan den kun helt overvindes hvis mennesket lærer, at håndtere den angstfrembringende situation. Lærer mennesket ikke at håndtere denne situation, vil mennesket til evig tid prøve at undgå denne situation, grundet den angst mennesker har for situationen. Hvis et mennesker besidder følelsen af angst i en situation, vil det kræve en forståelse for hvilke aspekter der fremkalder den følelsesmæssige tilstand, hvis mennesket skal lære at mestre situationen. Hvis et menneske først er angst for noget, hjælper det ikke nødvendigvis bare at placere mennesket i de situationer, der har skabt angsten. Ifølge Bandura kan en reduceret

følelsesmæssig tilstand fjerne eller skabe bedre resultater, da det flytter menneskets fokus fra motivet til defensiv adfærd over på troen på den personlige kompetence (Kähler, 2012, s. 14). I forlængelse af dette kan det udtrykkes på følgende måde: *"Når forventningerne til den personlige formåen øges, mindskes motivet til den defensive eller undvigende adfærd"* (Kähler, 2012, s. 14).

Ifølge Bandura bestemmes menneskets defensive adfærd nærmere af tidlige hændelser end af modvilje. Grundlaget for et menneske for eksempel associerer en situation med noget ubehageligt, er at de har erfaret, at forudse dårlige virkninger heraf. Hvilket udtrykkes således:

"Den defensive adfærd vedligeholdes derfor af dens succes med hensyn til at foregribe eller reducere muligheden for, at der opstår ubehagelige situationer, og den er vanskelig at eliminere, når den er opstået, selv om det ubehagelige ikke længere eksisterer, fordi personen ikke lærer, at det ubehagelige ikke længere eksisterer" (Kähler, 2012, s. 16).

Hvis et menneske har succes med at reducere eller foregribe ubehagelig situationer, vedligeholdes grundlaget for at undgå denne situation. Man kan sige, at hvis mennesket formår at undgå ubehagelige situationer, vil mennesket finde grundlaget herfor i den defensive adfærd, hvilket styrker den defensive adfærd. Menneskets tro på egne kompetencer er et produkt af menneskets tolkning af omverdens svar på menneskets kompetencer og dermed kognitiv betinget. Ovenstående er derfor et udtryk for, at mennesket ikke altid oplever forhåbninger til den personlige kompetence, i forbindelse med en succesoplevelse. Succesoplevelsen kan være forårsaget af ydre forhold og dermed ikke af menneskets personlige indsats. Hvis mennesket modtager informationer eller spejler sig i et menneske som besidder nogle særlige evner, vil succesen ikke være personligt betinget og dermed ikke have indvirkning på troen på den personlige kompetence (Kähler, 2012, s. 15-16). Bandura udtrykker hermed følgende: *"Det er derfor afgørende, at et menneske opfatter den feedback, det får, korrekt. Forkert opfattet kan den have en meget negativ virkning på dets forventninger til og dermed tro på sin personlige kompetence"* (Kähler, 2012, s. 16). Det er endvidere primært for menneskets tro på den personlige kompetence, at menneskets præstationer tager afsæt i evner og ikke gåpåmod. En anden årsag til positiv påvirkning af den personlige kompetence, er måden hvorpå mennesket løser opgaven og hastigheden hvorpå den gennemføres. Hvis et menneske ønsker vedvarende ændringer af adfærd eller selvsikkerhed i forhold til en kompetence mener Bandura, at ændringerne nemmest kan gennemføres, hvis man tager udgangspunkt i den induktive metode, som var grundlaget for udviklingen af den pågældende kompetence. Det er med udgangspunkt i livet, at mennesket er i stand til at forstå hvad mennesker er god til og hvad det er mindre god til. Med disse erfaringer kan mennesket så tage en beslutning

om, hvilke kompetencer det ønsker at udvikle. Et menneskes kompetencer kan verificeres ved, at fjerne omverdenens hjælp og på den måde kan man få vished om mennesket personlige sikkerhed. Herefter vil der være mulighed for, at den lærende kan bygge på sin tro på egne kompetencer. Mennesket øger sine forventninger til sig selv ud fra flere aspekter, herunder det selvstændigt at forfine kompetencen ved, at mennesket bliver mere modigt med opgaverne og ved at mennesket gennemfører opgaven, hvilket på den måde forstærker troen på egne kompetencer (Kähler, 2012, s. 17). I forhold til dette giver det ovenstående en forståelse for:

”at der kun er én mulighed for at udvikle den personlige kompetence, og det er ved at udvikle de kompetencer, der kræves i den sociale kontekst, som individet indgår i eller er en del af. Da ethvert samfund er afhængig af de kompetencer, det råder over, gives der ikke nogen undtagelse fra dette vilkår” (Kähler, 2012, s. 17).

Bandura har forståelsen af at de teorier og udsagn som anvendes af undervisere, tager udgangspunkt i de teorier og udsagn, som viser de bedste resultater for netop den målgruppe, som der undervises for. Baggrunden for undervisningen kan dog også tage udgangspunkt i forskningen som Bandura beskriver følgende: *”Troen på den personlige kompetence kan defineres som troen på evnen til at mestre omverdenens krav og nå de mål, vi sætter os”* (Kähler, 2012, s. 18). Mennesket vil i forbindelse med omverdenen møde udfordringer som er grundlaget for, at mennesket konstant arbejder med at forbedre sine kompetencer. Menneskets succes hænger sammen med menneskets tro på egne kompetencer, ligesom nederlag og fiasko påvirker troen på den personlige kompetence negativt. Når et menneske gennemfører en opgave kan udfaldet af succes og fiasko både skyldes evnerne, men også troen på egne evner. Ifølge Bandura er det grundlæggende for mennesket, at det altid vil stræbe efter at få kontrol over det, der indvirker på menneskets liv. Dette giver mennesket mulighed for, at kunne programmere og forudsige fremtiden, hvilket giver mulighed for at begribe sammenhænge i livet (Kähler, 2012, s. 18). Disse sammenhænge giver muligheder for at planlægge og nå sine mål, da mennesket har mulighed for på forhånd at forberede sig på målet. Hvis mennesket ikke har evner til at øge indflydelse på sit eget liv, kan det medføre fortvivlelse, ængstelse og ligegyldighed. Det at et menneske har indflydelse på hvad det ikke vil og hvad det gerne vil, har indflydelse på mennesket mulighed for, at have kontrol i sit liv. Det er endvidere vigtigt, at mennesket kan vælge fra og til i forhold til det miljø, som er givende for mennesket, da mennesket altid vil være påvirket af miljøet. Denne gensidige bestemmelse mellem miljøet og egen fri vilje er grundlaget for, om mennesket når sine mål, hvilket er en definition på den personlige kompetence. Bandura siger derfor:

”at menneskers motivationsniveau, deres affektive tilstande og deres handlinger i højere grad er bestemt af det, de tror på, end af det, der er objektivt sandt. Derfor er menneskers tro på, at de kan øve indflydelse på deres omgivelser, det centrale fokus i hans teori” (Kähler, 2012, s. 19).

Troen på den personlige kompetence er derfor primær for menneskets tro på, at de kan organisere og gennemføre en de aktioner, der er nødvendige for at nå målet. Troen på den personlige kompetence er også et udtryk for, hvor meget mennesket vil gøre for at nå sit mål.

7.3. Guro Øiestad

I dette afsnit præsenteres et perspektiv på Guro Øiestads forståelse af positiv feedback. Denne forståelse vil vi bringe videre til analyseafsnittet sammen med Banduras ovennævnte teori.

Guro Øiestad er uddannet psykolog og arbejder som første lektor på psykologisk institut i Oslo. Hun har skrevet en bog med titlen *feedback*, der udelukkende handler om feedback. Det er denne bog, der danner grundlag for nedenstående afsnit, som har til hensigt at belyse de dele af Øiestads teori, der kan være med til at skabe en forståelse for vores undersøgelsesspørgsmål 2 nemlig:

Hvordan kan vi teoretisk forstå feedback?

Øiestad skriver, at et ideal for menneskeligheden i dag er selvstændighed og selvrealisering. Disse idealer danner grundlag for at vi nemt kan glemme fællesskabet og afhængigheden af andre mennesker, hvilket er et fundament for at fungere som individ. Øiestads teori tager udgangspunkt i, at mennesker er afhængige af hinanden og det er her feedback kommer ind i billedet. Øiestad mener at, hvis et mennesker individuelt skal vokse kræver det, at mennesker modtager anerkendelse fra fællesskabet. Feedback er eksistentielt behov, når man som lille ligger under dynen og gemmer sig og venter på mor eller far skal finde en, stiger forventningen og glæden ved, at blive fundet mere og mere. Øiestad mener at en stor del af den glæde skyldes, at mor eller far er glad for at finde barnet, da barnet bliver bekræftet i, at det hører til og er en del af fællesskabet. Den følelse barnet får når det bliver fundet, kan ifølge Øiestad sammenlignes med den funktion som feedback har hos voksne. Øiestad beskriver feedback således: ”1. at få øje på noget ved en anden person 2. at formidle det, du ser, til den pågældende” (Øiestad, 2008, s. 17).

7.3.1. Psykologien

Øiestad beskriver at fornuften er forbundet til hovedet og følelserne til maven. Ideel feedback handler om at støtte det enkelt menneske i, at følelserne får plads, hvilket bidrager til at følelsen af accept kan blomstre. Man kan forstå hovedet som oversætter mellem mave og omverden, hvis et menneske i raseri har lyst til at slå et andet menneske, kan lysten nedtones af fornuften. Dette beskriver Øiestad sådan: Hovedet har en vigtig dobbeltopgave: *"1. at udtrykke mavens ønsker og behov, så de bliver forståelige og acceptable for omverdenen. 2. at tolke andres ønsker og krav, så de bliver forståelige for maven"* (Øiestad, 2008, s. 19). Mennesket tager hensyn til andre mennesker, når det er i hovedet. Det er forskelligt om menneskets mave eller hoved bestemmer udfaldet af menneskets adfærd. Nogle gange gør mennesket noget af fornuft og andre gange lytter de til maven og afstår andres behov. Om mennesket tilgodeser sine egne behov eller andres behov gennem balance og fleksibilitet, får en betydning for en positiv selvfølelse. Balancen defineres således:

"Denne balance handler om at have kontakt med dine egne behov og at kunne formidle dem til andre samtidig med, at du har overskud til at registrere og tage hensyn til andres behov. Balancen forudsætter, at du tør give din egen mave plads og desuden bruger dit hoved til gavn for dig selv og andre. I vores kultur er der imidlertid en tendens til, at folks hoveder vokser sig så store, at de bliver dominerende i forhold til maven" (Øiestad, 2008, s. 20).

Mennesker i dag er langt mere i kontakt med hovedet end de er med maven. Øiestad udtaler at for meget kontakt til hovedet er energikrævende, hvis ikke maven er med i det mennesket laver, har det betydning for motivationen. Den psykiske energi kommer fra maven og det er her vi mærker om vi er sure, kede af det, stolte eller angste med mere. Hvis ikke mennesket tilgodeser maven er det, at vi kan blive psykiske syge.

"Hvis en person kun identificerer sig med sit kognitive selv (sagt på en anden måde: har et stort hoved og en lillebitte mave), vil der opstå en følelse af fremmedgørelse med stor angst og kontrolbehov. Hvis identifikationen alene rettes mod det somatiske selv, vil personen let føle sig overvældet af følelser og have store problemer i samspil med andre" (Øiestad, 2008, s. 23-24).

Ovenstående afsnit vidner om, at det er eksistentielt at føle accept, at mennesket har brug for at blive støttet i følelser og behov for at vokse som menneske. Vi har brug for tilknytning til omverdenen og vi har brug for støtte fra andre mennesker, som kan overleveres gennem en god

feedback. Ifølge Guro er god feedback, at bekræfte og anerkender det enkelte menneske, at støtte et menneske i at være sig selv og at være i stand til, at få et menneske til at føle sig tryk (Øiestad, 2008, s. 26). Vi har som mennesker tendenser til at rette os til efter omverdenen og være den som andre ønsker, hvilket påvirker selvfølelsen. Selvfølelsen er en proces, som derfor er mulig at arbejde med hele livet og i den forbindelse kan feedback være et godt værktøj.

Feedback er et godt redskab til, at forøge den viden mennesket har om sig selv og synliggøre den del af selvet, som mennesket ikke kender til. Dette er nyttigt for menneskes udvikling (Øiestad, 2008, s. 27).

7.3.2. Feedback har mange ansigter

Ifølge Øiestad kan feedback gives på mange måder. I dette underafsnit belyses disse muligheder som et redskab til, at skabe bedre teoretisk forståelse af feedback begrebet.

Det første perspektiv på feedback er *kikkertsynet* eller positive skyklapper, som indikerer at mennesket altid stiller skarpt på de positive sider af andre mennesker med mindre det er mennesker, som vi har et kritisk syn på. Lige meget hvor dårligt et indtryk du har af et menneske, kan det være givende at have fokus på de positive sider ved mennesket, hvilket ofte kan medføre positiv feedback (Øiestad, 2008, s. 33). Andet syn på feedback er den *enkel feedback*. I den forbindelse har man tillid til andre mennesker eller man synes om dem og udtrykker feedback ud fra disse forudsætninger. Denne form for feedback kan dog nogle gange være overfladisk og mangle troværdighed (Øiestad, 2008, s. 34-35). Den tredje er *specialiseret feedback* her uddyber man hvorfor man kan lide, eller har tiltro til et andet menneske. Denne form for feedback kan styrke menneskets forståelse for egne kompetencer og medvirke til, at et menneske ikke afstår svære opgaver. Denne feedback er mere dybdegående end den enkelte feedback (Øiestad, 2008, s. 35-37). *Uspecificerede erklæringer* denne form for feedback retter sig mod mennesker, der har brug for anerkendelse. Denne feedback type gives uden krav til mennesket og derfor gives denne form for feedback frit for menneskets adfærd. Man bruger i denne feedback type ikke ordet, fordi feedbacken bare gives med hensigten om, at anerkende et andet menneske (Øiestad, 2008, s. 37-38). *Værdsættelse uden forbehold* er den feedback der gives, når et menneske værdsætter et andet menneske uden forbehold. Denne feedback får menneske til at føle sig værdsat personligt, hvilket ikke er betinget af noget og giver derfor god energi. Denne feedback type er effektiv til at hjælpe et menneske til, at elske sig selv og derfor nedkæmpe skamfølelse. Den kan med fordel bruges af en selv for eksempel, at give sig selv

komplimenter og sætte pris på sig selv og kan over tid øge kærligheden til sig selv (Øiestad, 2008, s. 38-39).

Anerkendelse af oplevelser her er der fokus på at give feedback omkring et andet menneskes oplevelser, erfaringer og følelser. Det kan være det at lytte til en ven, hvis et menneske har brug for det. Ifølge Øiestad er det vigtigt at dele følelser med andre mennesker, da dette behov er dækkende for hele livet (Øiestad, 2008, s. 40-42). *Den affektive afstemning og den samhørighed* er en form for feedback, der afspejler den blotte forståelse for andre mennesker. Her handler det om menneskets sprog eller kropssprog og hvordan den feedback påvirker andre mennesker (Øiestad, 2008, s. 42-43). *Aktiv lytning* er den positive feedback kendetegnet ved, at lytte og forstå den der taler. Det er vigtigt at vise sin feedback i form af interesse. Her er empati, medfølelse og det at udvise forståelse feedback. Denne form for feedback kan være med til, at frigøre negative følelser. De negative følelser bliver nemmere at rumme og fylder derfor mindre, når vi deler den med omverdenen, hvorimod de gode følelser fylder mere, ved at vi taler om dem (Øiestad, 2008, s. 43-45). *At sætte ord på oplevelser* beskriver Øiestad således:

"Vores selvfølelse udvikler sig i kraft af to hovednæringsstoffer: Når mindst én af de betydningsfulde personer i vores liv 'ser' og anerkender os, sådan som vi er, og når vi oplever, at vi er værdifulde for andre mennesker, som vi er. Når disse to grundelementer tilføres et personligt sprog, har vi de maksimale forudsætninger for at få et frugtbart liv" (Øiestad, 2008, s. 46).

Feedback i forhold til det at sætte ord på nogle svære følelsesmæssige situationer og det at der er sat ord på, fungerer som en mental huskeseddel, så man nemmere kan finde det frem på et senere tidspunkt (Øiestad, 2008, s. 46-49). *Taler* er ifølge Øiestad en institutionaliseret form for feedback, der sætter et andet menneske i fokus. I forbindelse med taler er der uskreven fokus på, at taleren skal sige noget positivt (Øiestad, 2008, s. 49-50). *Skriftlig feedback* er en stærk form for feedback, da skriften aldrig forsvinder. Når man arbejder med denne form for feedback kræver det derfor, at man tænker feedbacken godt igennem inden man skriver. Denne tankevirksomhed er effektiv i forhold til, at stille skarpt på den der modtager feedbacken (Øiestad, 2008, s. 50). *Penge* er også feedback grundet penges symbolske værdi. Løn i forbindelse med et job fortæller noget om menneskets værdighed for organisationen. *Applaus* denne form for feedback kan være meget forskellig. Den kan være høj, lav og kan udføres sammen med et blik på den der modtager feedbacken. I forhold til Guro er denne form for feedback nem at give (Øiestad, 2008, s. 50-51). *In direkte feedback* kan være feedback på arbejdspladsen, når man ikke selv er der. Mennesker har brug for at blive taget

alvorlig og blive talt pænt om, når de ikke er til stede. Denne form for feedback er stærk og troværdig, da den der ikke får feedback, kan påvirke feedbacken. Indirekte feedback kan også være det at blive berørt såvel kropsligt som verbalt over det et menneske siger (Øiestad, 2008, s. 52-53). *Spørg mig om råd* er feedback i forbindelse med gode råd, når et menneske spørger et andet menneske om råd, er det en anerkendelse af menneskets kompetencer, hvilket er et tegn på tillid til klogskab og viden (Øiestad, 2008, s. 53-56).

7.3.3. God feedback på ni måder

Dette underafsnit har til hensigt at give forståelse for, hvordan man skal forholde sig, når man skal give god feedback, hvilket Øiestad beskriver ud fra 9 regler.

Regel nummer et: man skal mene den feedback man giver, ellers kan den feedback ændre betydning, hvilket betyder at alt hvad mennesker siger, indeholder undertoner og disse undertoner opfatter vi alle på vores egen måde. Man kan ikke altid regne med, at menneskets opfattelse af et andet menneske, er i overensstemmelse med virkeligheden. Man må være opmærksom på, at handling er vigtigt i understregelsen af det man siger (Øiestad, 2008, s. 59-60). Mange aspekter spiller ind på troværdigheden herunder:

”Formen består af kropssproget, måden vi bruger stemme, tonefald, mimik, blik og holdning på. Kropssproget indrammer ordene og sender signaler om, hvordan ordene skal forstås. Når du mener det, du siger, understøtter formen ordenes indhold, og du virker troværdig” (Øiestad, 2008, s. 60).

Det er derfor essentielt, at man er ærlig i forbindelse med feedback, Da det påvirker tale og kropssproget, hvilket kan aflæses af modtager. Regel nummer to: Man skal sige det man mener. Det kan være svært, men det skaber relationer mellem mennesker og de gode følelser stimuleres (Øiestad, 2008, s. 64-65). Regel nummer tre: Lyv, når det er nødvendigt. Alle mennesker lyver ind imellem. Det at lyve menes som de mindre løgne, der bruges til at binde det sociale sammen. Det er de løgne der er nødvendige for ikke at såre nogen dybt. Hvis det er nødvendig at lyve for at andre føler sig accepteret, er det i orden (Øiestad, 2008, s. 65-66).

Regel nummer fire: Dyrk mangfoldighed og forskellighed. Når man giver feedback er det vigtigt, at man har tænkt over, hvorfor vi lige nøjagtigt ligger fokus, som vi gør. Forskelligheder og mangfoldighed er godt. Der er tendenser til at mennesket ikke vil skille sig for meget ud fra

mængden, men alligevel gerne vil have de individuelle færdigheder, som samfundet værdsætter (Øiestad, 2008, s. 66-69). Hvilket Øiestad formulerer således:

”Vi er bange for at skille os for meget ud og dermed ikke blive inkluderet i fællesskabet samtidig med, at vi er bange for at være almindelige, således at vi går i et med de andre. Og måske er det sådan, at friheden til at dyrke vores individualitet får vi ved at blive værdsat af fællesskabet? Følelsen af at være anerkendt er nok et nødvendigt grundlag for vores livsudfoldelse” (Øiestad, 2008, s. 68-69)

Man kan styrke mangfoldigheden, ved at give forskellighed status gennem feedback. Man styrker menneskets frihed til at værdsætte andre igennem værdsættelse og anerkendelse.

Regel nummer fem: Dyrk lighed og retfærdighed. Det er vigtigt at fremme en kultur der ser alle mennesker overordnet ens, da det fremmer feedback kulturen. Man kan godt give individuel feedback, men sørg for der ikke er andre til stede, da de så kan føle sig nedprioriteret. God feedback er at glæde sig på andres vegne (Øiestad, 2008, s. 69-71). Regel nummer seks: Overrask og vær kreativ. Overraskende feedback har stor værdi, da feedbacken kommer uventet. Kreativ feedback afspejler at du som person har tænkt over den feedback du giver, det får betydning for hvor stærk feedbacken virker (Øiestad, 2008, s. 72-74). Regel nummer syv: Gentag tingene. Hvis et menneske modtager positiv feedback forstærker det troværdigheden, hvis mennesket modtager den samme feedback flere gange (Øiestad, 2008, s. 74-75). Regel nummer otte: Lad være med at overdrive. Overdreven feedback påvirker troværdigheden negativt. Feedbacken skal gives nuanceret og på de rigtige tidspunkter. Hvis der overdrives vil nuancerne miste tydeligheden og nærmest virke komisk eller tomt. Det er det menneske der giver feedbacken der tolker, hvornår feedback er passende og hvornår det er overdrevet (Øiestad, 2008, s. 75-76). Regel nummer 9: Lad være med at invadere den anden. Denne feedbackform, er når et menneske giver feedback på noget vedkommende ikke ved noget om. Når man giver feedback på noget man ikke ved, fortæller man også det menneske man giver feedback, at man har en forforståelse. Det er denne følelse, der kan virke invaderende (Øiestad, 2008, s. 76-77).

7.3.4. At give feedback kræver mod

Med feedback ofre man noget af sig selv, da man udleverer sine holdninger og meninger. Både når folk ønsker det, men også når de ikke gør det. Når mennesker har svært ved at give feedback handler det om angsten for, at vi ikke er gode nok eller at andre ikke synes om os. Denne angst kan

være medvirkende til, at mennesket siger det andre gerne vil høre eller fysisk gør det andre forventer af dem. Denne form for feedback er meget nemmere at praktisere, fordi den ikke er forbundet med den samme angst. Denne problematik er hæmmende for feedback. Det er vigtigt at fungere som subjekt, når man anvender feedback og det er et udtryk for du bruger dig selv, at de meninger, tanker, reaktioner og følelser der kommer til udtryk er dine egne. Med denne forståelse bliver feedback nemmere. Mennesker der anvender feedback objektivt, tænker hele tiden på at opfylde de forventninger omverdenen har til dem, det resulterer ikke i god feedback. Mennesker kan have stemmer fra forældre, venner eller lignende indeni, som giver en feedback på hvad man skal gøre. Denne form for feedback er positiv, så længe ens egen følelse og mening vejer tungere og stemmerne kun er vejledende. Mennesker kan øve sig i at give feedback ved at spørge sig selv, hvad mener jeg og derefter udtrykke det man mener (Øiestad, 2008, s. 83-92).

7.3.5. Modtage feedback er svært

Mennesker har svært ved at modtage feedback. Vi skal lære at tage æren for den feedback andre mennesker giver, hvis man er bevidst om, hvordan man handler i situationer og hvor man modtager positiv feedback, er der også mulighed for at ændre sin adfærd. Det er essentielt, at der er balance mellem hoved, mave og omverdenen i modtagelsen af feedback. Hvis hovedet er for stort, kan man nemt komme til at rette sig efter uskrevne regler. Hvorimod hvis man er for meget i maven, kan man komme til at udelukke andres feedback. Mennesket har tendenser til at modtage kritik, men at lukke af overfor positiv feedback, det er negativt for mennesket, da man som menneske har brug for anerkendelse og værdsættelse. Det bliver imidlertid nemmere at modtage feedback, hvis man også er god til at give, da det øger forståelse for begge vinkler. Dette kan sammenlignes med gaver, hvis man er god til at give gaver, bliver man også bedre til at tage imod. En anden faktor der hæmmer modtagelse af feedback, er menneskers evne til at åbne op for det rum i os selv, hvor vi føler stoltheden (Øiestad, 2008, s. 95-99).

7.3.6. Svært ved at give feedback

Hvor svært det er at give feedback kan hænge sammen med ens opvækst og miljø. Mennesker kan også bære følelsen af, at de skal modtage for at give. Hvis to mennesker i dialog begge er dårlige til at give feedback, vil det medvirke til en afventende stemning. Manglende feedback kan skyldes: *"Feedback øger nærheden og fællesskabsfølelsen mellem mennesker. Undertiden kan nærighed med feedback bunde i et ønske om at opretholde en vis afstand, fordi du synes, kontakten er tæt nok, eller er bange for, at den skal blive "klæbende"* (Øiestad, 2008, s. 105). Tidligere eller uafsluttede

konflikter kan også hæmme menneskers lyst til, at give god feedback. Menneskers angst for at give feedback kan også gemme sig i nogle negative følelser af, at det man siger fremhæver den anden og det giver så anledning til, at evaluere sig selv. Nogle mennesker kan have svært ved at give feedback grundet deres store ego. Disse mennesker har om nogen brug for anerkendelse, men de kan være svære at give feedback, fordi omverdenen ikke vurderer at de fortjener det. Man kan i den forbindelse prøve at se vedkommende fra det perspektiv, at det rent faktisk er et menneske der mangler noget, som omverdenen kan hjælpe med. Det er altid givende at reflektere over hvorfor vi giver positiv feedback og hvorfor vi ikke gør, da det kan skabe anledning til at styrke sine kompetencer og forståelse (Øiestad, 2008, s. 103-107).

7.3.7. Man kan godt efterspørge feedback

Det at spørge om feedback har nogle positive effekter, da mennesker der spørger anerkender egne behov. Det er i sig selv positivt at gøre noget ved ens behov. Herudover vækker det viljen til at give feedback, hos den som du spørger og måske får man det man ønsker. Når man efterspørger feedback gør man sig selv sårbar og den man spørger, viser man tillid ved, at ligge sit liv i vedkommendes hænder. Man kan sige, den der giver feedbacken får indirekte feedback igennem den tillid der vises. Ifølge Øiestad viser nyere forskning, at følelser er meget påvirket af ord. Det er derfor vigtigt for et menneske, at modtage positiv feedback. Betydningen af ordene hænger individuelt sammen med vedkommendes opvækst og miljø. Hvis et menneske står i en usikker situation, er det konstruktivt at spørge en anden om feedback, da det andres opfattelse af ens evner, som regel er bedre end ens egen. På den måde kan et andet menneske hjælpe en til, at øge tiltroen til en selv. Det er vigtigt at efterspørge positiv feedback, da en efterspørgsel om feedback alene kan blive kritisk feedback. Det er vigtigt at huske at alle mennesker har brug for positiv feedback. Feedback mellem hierarkier kan forbedre kommunikationen. En god feedback kultur er effektiv mod mobning, nærhed, god atmosfære og tryghed i såvel arbejdslivet som i familielivet (Øiestad, 2008, s. 111-119).

7.3.8. Motivation

I dette underafsnit kobler Øiestad motivation med feedback. Man styrker det enkelte menneskes tro på sig selv ved, at give positiv feedback og troen på sig selv er et produkt af motivation, hvilket Øiestad udtrykker på følgende måde: *"God feedback stimulerer vores tiltro til os selv, og tiltro er et grundelement i motivation"* (Øiestad, 2008, s. 123).

Hvilket leder videre til Øiestads definition af motivation, der lyder som følger:

”Motivation er et vigtigt tema, fordi det handler om, hvordan vi bruger vores opmærksomhed, om, hvad der gør, at nogle ting fanger vores opmærksomhed og engagement, mens andre ikke vækker synderlig interesse. Motivation er grundlæggende kontrol over opmærksomheden” (Øiestad, 2008, s. 123).

For at mennesket kan opnå motivation må der være nogle faktorer til stede. Motivation består ifølge Øiestad af to faktorer nemlig mening og tiltro. Mening definerer hun som: *”Noget er meningsfuldt for dig, det vækker din interesse og dit engagement, der er spændende, sjovt, stimulerende eller føles nyttigt* (Øiestad, 2008, s. 124). Hvor tiltro defineres som: *”Du tror på dig selv – du ved, du har noget at bidrage med”* (Øiestad, 2008, s. 124). For at opnå motivation må man kunne finde en mening med det man laver, men det er ikke nok. For at mennesket handler må det besidde tiltro til sig selv. Det er her feedbacken kommer ind. Feedback kan være med til at øge tiltroen til mennesket og give mennesket følelsen af det duer til noget, hvilket Øiestad udtrykker sådan:

”god feedback fra andre kan gøre dig bedre til at få øje på dine egne resurser - se dine muligheder - så din tiltro til dig selv stiger. Og når din tiltro øges, vil du føle dig mere motiveret for at gøre ting, som giver mening for dig. På denne måde kan feedback være en vigtig motivationsfaktor” (Øiestad, 2008, s. 126).

Ovenstående citat forstår vi ved, at den feedback mennesket modtager er positiv og oprigtig. Mennesket vil i forbindelse med at de mestrer, opleve mere mening med det de laver. Det er menneskets eget ansvar, at få sig selv placeret i en kontekst, hvor det vi laver er motiverende. Først herefter er det underviserens ansvar, at påvirke motivationen i den pågældende kontekst. En god måde at påvirke motivationen er god feedback, hvilket også øger trygheden og tilliden for det enkelte menneske. En underviser der ikke giver god feedback modarbejder sin egen position og derfor også skolens, da de studerende er vigtige i forbindelse med det, at drive skole. Dette hænger også sammen med, at en studerende kan opfatte manglende feedback som negativ feedback. Til ovenstående skriver Øiestad:

”Det er klogt af ledere at satse mest på de positive tilbagemeldinger, fordi folk har behov for at føle sig accepteret, inden de bliver i stand til at kunne tage imod kritik. Når vi føler os accepteret og værdsat og kun da, kan kritik fungere konstruktivt. Og igen - det er positiv feedback, vi længes efter, ikke kritik” (Øiestad, 2008, s. 128).

7.4. Teoretisk Analyse af feedback

Analysen har til hensigt at skabe forståelse for underspørgsmål 2 nemlig ”Hvordan kan vi teoretisk forstå feedbackbegrebet” For at skabe en teoretisk forståelse for feedback begrebet, har vi analyseret tre teoretikere herunder Knud Illeris, Guro Øiestad og Albert Bandura.

7.4.1. Analyse 1

I dette analyse afsnit vil vi analysere sammenhængen mellem de tre teoretikere. Hvordan hænger de tre teoretikers teorier sammen i forhold til feedback og læring, og hvordan kan de enkelte teoretikere inddrages til, at skabe forståelse for feedbackbegrebet?

Illeris siger: *”Det er denne bogs grundlæggende tese, at al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringsituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende”* (Illeris, 2015, s. 44).

Ifølge Illeris må forståelsen for læring altid indblende de tre dimensioner, som består af Indhold, drivkraft og omverden.

Bandura siger: *”Troen på den personlige kompetence kan defineres som troen på evnen til at mestre omverdenens krav og nå de mål, vi sætter os”* (Kähler, 2012, s. 18).

Troen på den personlige kompetence er altså et produkt af evnen til at mestre omverdenens krav og nå de mål vi sætter os, hvilket ifølge Illeris er en nødvendig dimension for læring.

Bandura siger:

”Dernæst kommer iagttagelsen af andre, som Bandura kalder modellering, der er vigtig i forbindelse med rollemodeller. Det kan bidrage til, at et menneske udvikler sin kompetence gennem den feedback, det får. Bandura påpeger, at det ikke er den øjeblikkelige, men den akkumulerede feedback over lang tid, der påvirker kompetenceoplevelsen eller selvkompetencen. Det sker gennem den kognitive bearbejdning eller tolkning af den feedback, personen får” (Kähler, 2012, s. 9).

Ovenstående citat giver en forståelse for sammenhængen mellem Banduras teori om troen på den personlige kompetence og Øiestads teori om feedback.

Øiestad siger: *”God feedback drejer sig om at få hjælp til at lade maven tage plads, således at (den gode) følelse af at blive accepteret kan vokse frem”* (Øiestad, 2008, s. 17).

God feedback handler om at den der giver feedback anerkender og viser forståelse for modtagerens følelser, som hun i sin teori også kalder maven.

Bandura siger:

”Forventningerne til og troen på den personlige kompetence stammer ifølge Bandura fra gennem- eller fuldførelsen af opgaver, iagttagelsen af andre, verbale tilskyndelser og emotionelle tilstande. Den kognitive processering eller tolkning af informationerne fra disse områder er afgørende for, om et menneske tør gøre det, det er bange for” (Kähler, 2012, s. 9).

Ifølge Illeris hænger forståelsen af læring sammen med omverdenen, som vi ovenfor har fortolket. Omverdenen hænger ifølge Bandura sammen med den personlige kompetence. Den personlige kompetence er et produkt af gennem eller fuldførelsen af en opgave, verbale tilskyndelse og emotionelle tilstande og det er menneskets tolkning af disse, der er afgørende for om mennesket tør. Bandura har altså fokus på, at det er tolkningen af disse fire elementer, der er afgørende for om mennesket lærer, hvorimod at Øiestad har fokus på, at læring sker ved at anerkende et andet menneskes mave eller følelser. Bandura mener at det primære for læringen er gennemførelsen af en opgave. Vores tolkning peger på, at læringen ifølge Bandura ligger i at fuldføre en opgave, det er det at fuldføre en opgave, der er det primær grundlag for, at man igen tør at lære eller tage udfordringen op med andre opgaver. Men ifølge Banduras teori er det at gennemføre eller fuldføre en opgave igen påvirket af feedback fra omgivelserne, det som ovenfor er nævnt som iagttagelser, verbale tilskyndelser og emotionelle tilstande. Vores fortolkning peger derfor på, at Banduras her har mere fokus på, hvad det er for nogle kognitive og omverdens elementer, der er grundlaget for læring, hvor vi i fortolkningen af Øiestads teori har fokus på det specifikke element feedback og hvordan god feedback udføres.

Ovenstående analyse giver en forståelse for, hvordan feedback hænger sammen med læring i lyset af de tre teoretikere. Illeris teori omhandler læring og binder Banduras teori om troen på den personlige kompetence til læring, hvor Banduras teori igen binder hans teori om troen på den personlige kompetence til feedbackbegrebet, som leder til Øiestads teori om feedback.

7.4.2. Analyse 2

I denne analyse bruger vi Øiestad teori til at udbygge vores forståelse af feedback begrebet ud fra en af Øiestads beskrivelser af de individuelle faktorer, der kan skabe god feedback. Efterfølgende inddrager vi Banduras teori om troen på den personlige kompetence, som et redskab til at belyse

feedback i anvendelse. Vi blander Illeris teori ind til sidst for at få forståelse af analysens læringsperspektiv.

Øiestad beskriver en af faktorerne for god feedback ud fra balancen mellem mave og hoved i nedenstående citat:

”Denne balance handler om at have kontakt med dine egne behov og at kunne formidle dem til andre *samtidig med*, at du har overskud til at registrere og tage hensyn til andres behov. Balancen forudsætter, at du tør give din egen mave plads og desuden bruger dit hoved til gavn for dig selv og andre. I vores kultur er der imidlertid en tendens til, at folks hoveder vokser sig så store, at de bliver dominerende i forhold til maven” (Øiestad, 2008, s. 20).

Fortolket skriver Øiestad, at for at kunne give god feedback, skal der være balance mellem menneskets kontakt til følelser og fornuft. Der er en tendens til, at mennesker er mere i fornuften end i følelserne.

Bandura skriver: ”Gennem den modellering og den feedback, som mennesker internaliserer gennem deres socialisering, får de bestemte standarder for det niveau, de vil gøre noget på” (Kähler, 2012, s. 10).

Fortolket skriver Bandura, at modellering og feedback er afgørende for det niveau et menneske kan gennemføre en opgave. Vi fortolker, at menneskets balance mellem følelser og fornuft er afgørende for de standarder det menneske kan gennemføre en opgave. Dette leder dybere ned i Banduras teori.

Bandura skriver:

”Negative uoverensstemmelser mellem standarder og handlinger går ud over selvkompetencen og kan føre til en positiv ændring af adfærden, ligesom overensstemmelser mellem standarder og adfærd kan føre til en fastholdelse af den i fremtiden” (Kähler, 2012, s. 10).

Fortolket siger Bandura, at hvis ikke der er lighed mellem de standarder mennesket vil udføre en opgave på og den handling mennesket udfører ændre mennesket ikke adfærd. Hvorimod hvis mennesket gennemfører en opgave og mennesket opfattelse af egen standard for gennemførelse ikke stemmer overens med det mennesket har gennemført, vil det medføre at mennesket ændre adfærd. Da mennesket så typisk vil få en forståelse af at opgaven ikke er tilfredsstillende udført.

Sammenfattet kan man konkludere, at menneskets balance mellem følelser og fornuft har indflydelse på menneskets adfærd. Forstået på den måde hvis et menneske modtager den gode feedback, som er et produkt af balance mellem følelser og fornuft, får det betydning for mennesket opfattelse af egne standarder. Det er menneskets standarder for en opgave sammenholdt med menneskes praksis gennemførelse, der er afgørende for menneskets adfærd.

Bandura siger at:

”ved at sammenholde standarderne med de handlinger, de påtænker, kan de foretage en selvsvurdering, som kan motivere dem til enten at fuldføre handlingerne eller afstå fra det” Hvis mennesket vælger at afstå er det destruerende for menneskets tro på egne kompetencer, hvilket ifølge Illeris er en dimension i læring” (Kähler, 2012, s. 10).

Sammenfattet får vi en forståelse af, at hvis den feedback mennesket modtager eller giver ikke har balance mellem følelser og fornuft, har det i en vist omfang betydning for, om et menneske gennemfører eller fuldfører en opgave. Dette får igen betydning for menneskets tro på egne kompetencer, hvilket ifølge Illeris er en dimension i læring. Det er altså god feedback eller menneskets balance mellem følelser og fornuft, der får betydning for læringen.

7.4.3. Analyse 3

Øiestad udtaler hendes forståelsen af feedback på følgende måde: *”Vi er afhængige af andres bekræftelse og støtte for at blive selvstændige individer. Vores evne til at give og tage imod feedback er vigtige byggeklodser i den gensidige afhængighed - frugtbare tilbagemeldinger styrker både individet og fællesskabet”* (Øiestad, 2008, s. 11).

Fortolket siger Øiestad:

Hun forstår feedback som et redskab til at bygge relationer og et redskab der styrker det enkelte individ, der er altså tale om begrebet i sig selv.

Bandura siger:

”Dernæst kommer iagttagelsen af andre, som Bandura kalder modellering, der er vigtig i forbindelse med rollemodeller. Det kan bidrage til, at et menneske udvikler sin kompetence gennem den feedback, det får. Bandura påpeger, at det ikke er den øjeblikkelige, men den akkumulerede feedback over lang tid, der påvirker kompetenceoplevelsen eller selvkompetencen” (Kähler, 2012, s. 9).

Fortolket siger Bandura, at feedback foregår i samarbejde med omverdenen, da han skriver, at feedback er noget der sker i forbindelse med modellering, som igen er en del af processen til at nå en bedre tro på egne kompetencer også kaldet selvkompetencen.

Øiestad har fokus på begrebet feedback, hvorimod Bandura nævner begrebet feedback, som en del af muligheden for at påvirke menneskets tro på egne kompetencer. Fortolkende ser Bandura feedback som et værktøj omverdenen kan bidrage med, hvis det enkelte menneske skal opnå troen på egne kompetencer. Øiestad ser mere begrebet fra det enkelte menneskes side. Det er godt nok et produkt af omverdenen, men Øiestad har fokus på at skabe forståelse for begrebet feedback med hensigten om, at det enkelte menneske får en bedre forståelse for brugen af feedback i forhold til omverdenen.

7.4.4. Analyse 4

Illeris læringstrekant består af tre dimensioner, som vi nu vil prøve at analysere i forhold til Øiestads teori og efterfølgende Banduras teori

Illeris siger:

”Indholdsdimensionen drejer sig typisk om viden, forståelse, færdigheder, holdninger og adfærdsmønstre. Herigennem tilstræber vi generelt at skabe mening og mestring og styrker dermed vores funktionalitet, dvs. vores evne til at fungere hensigtsmæssigt i forhold til de omgivelser, vi befinder os i” (Illeris, 2015, s. 49).

Drivkraft-dimensionen omfatter motivation, følelser og vilje. Herigennem tilstræber vi generelt at opretholde en mental og kropslig balance, og samtidig udvikler vi vores sensitivitet eller følsomhed. Samspilsdimensionen omfatter handling, kommunikation og samarbejde. Herigennem tilstræber vi generelt at opnå en social og samfundsmæssig integration, som vi finder acceptabel og samtidig udvikler vi vores socialitet. Indholdsdimensionen er alt det mennesket kognitivt besidder af værktøjer, til at håndterer de omgivelser mennesket befinder sig i, hvilket er nødvendig for læring. Drivkraften er alle de energier og følelser, der danner grundlag for læringen. Samspilsdimensionen (omverdendens dimensionen) omfatter læring gennem menneskets kontakt med omverdenen.

Øiestad siger: *”Individuel vækst forudsætter et minimum af anerkendende fællesskab. Når blot vi føler os anerkendte, får vi mod til at udvikle os til tydelige individer. Mit sigte med denne bog er at*

anspore til en større bevidsthed om feedback og dermed inspirere til gode fællesskaber og individuel vækst” (Øiestad, 2008, s. 11).

Fortolket siger Øiestad:

Øiestads hensigt er at udvide det enkelte individs opfattelse af feedbackbegrebet, da mennesket har brug for et minimum af feedback fra omverdenen, da det giver mod til at udvikle personligheden.

Øiestads teori giver en forståelse for at feedbackbegrebet udvikler personligheden, hvilket ifølge Illeris befinder sig i indholdsdimensionen. Da personligheden er noget der befinder sig kognitivt i det enkelte menneske og er afgørende for menneskets evne til at omgås andre mennesker. Øiestad bevæger sig også over i drivkraft dimensionen, da han taler om mod til udvikling af personligheden. Mod er en drivkraft ifølge Illeris’ teori. Mod er en psykisk energi, som ud fra Øiestads teori skabes af god feedback. Øiestad skriver også at mennesket har brug for anerkendelse fra fællesskabet, hvilket ifølge Illeris er et udtryk for, at Øiestad bruger sammenspilsdimensionen, da den repræsenterer læring gennem sammenspil med omverdenen.

Øiestads citat om hensigten med hendes teori indeholder alle tre dimensioner i Illeris’ læringstrekant indhold, drivkraft og omverdens dimensionen, hvilket ifølge Illeris er nødvendig, for at fyldestgørende læring kan finde sted. Vi kan dermed sammenfatte at vores forståelse af Øiestads teori om feedback begrebet ifølge Illeris opfylder de tre dimensioner, der er nødvendig for fyldestgørende læring.

Nu vil vi analysere et citat der illustrere Banduras forståelse for feedback over for Illeris tre dimensioner. Disse tre dimensioner er repræsenteret i starten af denne analyse 4.

Banduras siger:

”Dernæst kommer iagttagelsen af andre, som Bandura kalder modellering, der er vigtig i forbindelse med rollemodeller. Det kan bidrage til, at et menneske udvikler sin kompetence gennem den feedback, det får. Bandura påpeger, at det ikke er den øjeblikkelige, men den akkumulerede feedback over lang tid, der påvirker kompetenceoplevelsen eller selvkompetencen” (Kähler, 2012, s. 9).

Fortolket siger Bandura:

At feedback foregår i samarbejde med omverdenen, da han skriver at feedback er noget der sker i forbindelse med modellering, som igen er en del af processen til, at nå en bedre tro på egne kompetencer også kaldet selvkompetencen.

Bandura giver en forståelse for, at feedback er med til øge troen på egne kompetencer (selvkompetencen). Troen på egne kompetencer tolkes som værende under Illeris indholdsdimension, da det er noget der foregår kognitivt hos det enkelte menneske. Bandura beskriver, at feedback kan være med til at mennesket udvikler deres kompetencer, på den måde giver det en forståelse for at feedback er en motivationsfaktor for udvikling af kompetencer. Man kan derfor sige, at Banduras forståelse af feedback begrebet er i overensstemmelse med Illeris' drivkraft dimension. Efterfølgende nævner Bandura, at feedback foregår i samarbejde med omverdenen, hvilket er udtryk for, at Banduras forståelse for feedback er i overensstemmelse med Illeris' omverdens dimension (samspilsdimension), som omfatter samarbejde og kommunikation. Ved at analysere en af Banduras citater om feedback kan vi sammenfattet sige, at Bandura giver en forståelse for feedbackbegrebet, som værende i overensstemmelse med Illeris tre dimensioner for læring.

7.4.5. Analyse 5

Bandura siger:

”Sammenfattende kan man sige, at det er et menneskes kognitive bearbejdning, det vil sige dets tolkning af informationerne om dets kompetence. Det er en af grundene til, at succesoplevelser ikke nødvendigvis skaber stærke generaliserede forventninger til den personlige kompetence, f.eks. hvis succesoplevelserne tillægges ydre forhold og ikke den personlige indsats, eller hvis personen mener, at rollemodellen er i besiddelse af særlige evner, som personen ikke selv har. Det er derfor afgørende, at et menneske opfatter den feedback, det får, korrekt. Forkert opfattet kan den have en meget negativ virkning på dets forventninger til og dermed tro på sin personlige kompetence” (Kähler, 2012, s. 17).

Fortolkende:

Ifølge Bandura er det menneskets tolkning af feedback, der er afgørende for menneskets forståelse af feedback. Så hvis et menneske tolker noget feedback forkert, kan det have negativ påvirkning af menneskets tro på egne kompetencer.

Øiestad siger:

”Regel nummer 1: Du skal mene det, du siger, Pæne ord virker bedst, når den, der siger dem, er oprigtig. Vi er meget opmærksomme på de ting, der siges, om vores egen person” (Øiestad, 2008, s. 59).

Fortolkende:

I forbindelse med god feedback er det vigtigt at være troværdig, da mennesker er ekstra opmærksom på det, der er personligt.

Sammenfattet:

Forståelsen af Øiestads ni regler i forbindelse med god feedback, kan være med til at højne troen på den personlige kompetence, da feedback påvirker troen på den personlige kompetence. Øiestads første regel om at man skal mene hvad man siger, er derfor ifølge Banduras teori afgørende for menneskets fortolkning af den feedback de modtager. Om mennesket fortolker feedbacken korrekt, er ifølge Bandura afgørende for troen på egne kompetencer og ifølge Øiestad afgørende for god feedback. Banduras tro på den personlige kompetence er ifølge Illeris en dimension i læring, hvilket giver en forståelse for, at ved at mene det man siger, øger man læringsudbyttet.

7.4.6. Analyse 6

I analyse 6 er hensigten at skabe forståelse for nogle af de barrierer, der hindrer mennesket i at give feedback.

Øiestad siger: *"At give feedback er en måde, hvorpå du kan give noget af dig selv"* (Øiestad, 2008, s. 83).

Efterfølgende skriver Øiestad:

"Der kan være forskellige grunde til, at man lader være med at give noget af sig selv, for eksempel at man ikke ønsker det. Men ofte lader vi være med at give noget af os selv, fordi vi er bange for, hvad folk skal synes om os. De fleste af os har prøvet at være bange for, at andre ikke vil kunne lide os og for ikke at virke rare nok, morsomme nok eller interessante nok" (Øiestad, 2008, s. 83-83).

Fortolkning:

Når du giver feedback kan du vise andre hvem du virkelig er og det kan være en af årsagerne til, at mennesket passer på med at give feedback. Det at vise sit sande jeg er for mange mennesker svært, da det indebærer angst for, at andre mennesker ikke synes man er god nok, sjove, interessante eller venlig nok.

Bandura siger:

”Generelt kan man sige, at angst er den psykologiske faktor, der forhindrer mennesker i at gøre det, de vil. Hans hypotese er, at det er menneskers forventninger til og tro på deres kompetence, der afgør, om de vil prøve at overvinde deres problemer, hvor mange anstrengelser de vil bruge på det, og hvor længe de vil prøve på det” (Kähler, 2012, s. 9).

Fortolket:

Banduras teori er bygget på menneskers angst for at gøre det de gerne vil og det er menneskets psyke, der er skyld i at mennesker ikke gør det de gerne vil. Det er ifølge Bandura afgørende, at mennesket har tro på egne kompetencer, da det er denne tro, der bliver afgørende for menneskes udholdenhed og hvor meget energi mennesket vil bruge på en opgave.

Sammenfattet:

Ifølge Øiestad er menneskets grundlag for ikke at give feedback bundet i angsten for, at vise hvem de er og derfor angsten for ikke at være gode nok. Bandura taler om angst for at gøre det man gerne vil, hvilket vi tolker som værende handling. De to teoretikere taler altså om samme fænomen. Dog ud fra en psykisk og fysisk vinkel. Øiestad snakker om angsten for ikke at være god nok som et psykisk fænomen, der skyldes angst for ikke at være sjov, interessant og venlig nok, hvor Bandura snakker om angsten for ikke at gøre det man gerne vil som et fysisk fænomen, der skyldes manglende tro på egne kompetencer. Vi har tidligere fået forståelse for, at troen på egne kompetencer delvist skyldes god feedback og den gode feedback skyldes ifølge Øiestad angsten for ikke, at vise hvem man er. Så forståelsen af denne analyse er, at det at skride til fysisk handling og det mentalt at give feedback, kan være forårsaget af menneskers angst, for ikke mentalt at slå til. Ifølge Illeris er disse færdigheder en del af indholdsdimensionen, hvilket er en af grundlagende for læring.

7.4.7. Analyse 7

Øiestad siger: ”god feedback fra andre kan gøre dig bedre til at få øje på dine egne resurser - se dine muligheder - så din tiltro til dig selv stiger. Og når din tiltro øges, vil du føle dig mere motiveret for at gøre ting, som giver mening for dig. På denne måde kan feedback være en vigtig motivationsfaktor” (Øiestad, 2008, s. 126).

Fortolket:

Når mennesket modtager feedback hjælper det mennesket til at få øjnene op for deres ressourcer og muligheder, hvilket påvirker troen på egne kompetencer positivt. Når troen på egen kompetencer øges stiger motivationen til, at udføre handlinger.

Bandura siger:

”Hvis der først er opbygget stærke kompetenceforventninger, er det nemmere at overvinde nederlag, og de kan endda styrke motivationen, hvis personen har en stærk overbevisning om, at nederlagene kan overvindes ved en forstærket indsats. Virkningen af nederlagene afhænger således af, hvornår i et forløb de indtræder, og af forholdet mellem succes- og nederlagsoplevelserne” (Kähler, 2012, s. 12).

Fortolket:

Hvis først et menneske har stor tro til egne kompetencer, får mennesket nemmere ved klare nederlag. Nederlagene kan højne motivationen, hvis mennesket tror på det kan overvinde nederlagene gennem hårdt arbejde. Det der er afgørende for hvordan et nederlag påvirker mennesket, er menneskets balance mellem succes og fiasko oplevelser.

Sammenfattet:

Øiestad siger god feedback er årsag til at mennesket får øje på egne ressourcer, hvilket får betydning for menneskets tro på egne kompetencer, hvilket højner motivationen. Bandura fokuserer på at mennesket bedre kan klare nederlag, hvis menneskets tro på egen kompetencer er høj. Er det tilfældet kan nederlag endda betyde mere motivation. Ved at reducere helheden til dele siger Øiestad og Bandura følgende:

Øiestad siger: At feedback leder til ressourcebevidsthed, hvilket leder videre til tro på egne kompetencer, som leder videre til motivation.

Bandura siger: Troen på egne kompetencer leder til overvinde nederlag, som leder videre til motivation.

Analysen peger på de her er enige. De har dog forskellige veje til motivation. En samlet forståelse for motivation ud fra Øiestad og Bandura vil se sådan ud:

Samlet forståelse

Feedback leder til ressourcebevidsthed der leder til troen på egne kompetencer, hvilket igen leder videre til overvindelse af nederlag hvilket leder videre til motivation.

Vores forståelse er, at feedbackbegrebet kan skabe motivation i lyset af Øiestad og Bandura. Motivation befinder sig i Illeris' drivkraftdimension og er en betingelse for læring. Ovenstående illustration af en samlet forståelse, der indeholder alle Illeris dimensioner for læring nemlig indhold, drivkraft og omverden. Vi afslutter denne analyse ved at inddrage Illeris teori i den samlede forståelse, som illustreret nedenfor:

Feedback leder til ressourcebevidsthed som leder til troen på egne kompetencer, hvilket leder videre overvinde nederlag og videre til motivation og videre til læring.

Med denne forståelse inddrager vi de tre teoretikere der er med i dette afsnit, herunder Øiestad, Bandura og Illeris og får en forståelse for, at feedback skaber læring ved igen at reducerer kompleksiteten.

7.5. Delkonklusion

Vi kan ud fra Illeris teori konkludere, at hans teori giver forståelse for, hvordan fyldestgørende læring finder sted. Herudover kan vi konkludere, at hans teori giver en overordnet forståelse for placeringen af feedback i et læringsperspektiv. Banduras teori kaster lys over feedback begrebet, som værende et element til at opnå tro på egne kompetencer, hvilket er en del af læring. Vi kan konkludere, at Øiestads teori giver forståelse for feedback begrebet for det enkelte menneske.

Bandura definerer troen på den personlige kompetence som: *"troen på evne til at mestre omverdenens krav og opnå de mål vi sætter os"*. Denne definition opfylder en af Illeris dimensioner for læring. Vi kan derfor konkludere, at Banduras teori som minimum opfylder en af de dimensioner, der er nødvendig for læring. Troen på den personlige kompetence er påvirket af feedback fra omgivelser. Vi kan på den måde konkludere at Illeris, Øiestad og Banduras teori relaterer til hinanden, hvilket giver en forståelse for, at der er sammenhæng mellem læring og feedback.

God feedback kræver balance mellem fornuften og følelserne. Feedback har indflydelse på de standarder for niveau et mennesker gennemfører en opgave på. Vi kan derfor konkluderer, at balancen mellem fornuft og følelser har indflydelse på de standarder et mennesker sætter til sig selv, i gennemførelsen af en opgave. Menneskets adfærd er positivt og kan ændre sig, hvis der forekommer uoverensstemmelser mellem mennesket standarder for niveau og handlinger, hvilket åbner muligheden for, at mennesket selv vurderende afstår eller fuldfører en opgave. Ovenstående

påvirker troen på egne kompetencer. Vi kan derfor konkludere, at balance mellem fornuft og følelser har betydning for, om mennesket afstår eller fuldfører en opgave.

Øiestad siger mennesket får mod til at udvikle personligheden gennem god feedback. Vi kan derfor konkludere, at Øiestad både anvender Illeris indholds- og drivkraftdimension til at beskrive feedbackbegrebets evne. Feedbackbegrebet er ifølge Bandura betinget af omverdenen. Vi kan derfor konkludere, at Øiestad forståelse for feedback indeholder Illeris' tre dimensioner for læring. Ifølge Illeris teori hører Banduras tro på egne kompetencer til under drivkraft dimensionen. Bandura mener, at feedback er med til at øge menneskets tro på egne kompetencer. Vi konkluderer derfor, at Bandura opfatter feedback som værende en slags energi, til at opnå højere tro på egne kompetencer. Vi konkluderer endvidere, at feedbackbegrebet for Banduras teori hører til under Illeris drivkraftdimension. Sidst nævner Bandura feedback, som noget der kommer fra omgivelser, hvilket vi konkluderer som værende Illeris' omverdens dimension. Konkluderende indeholder Banduras teori Illeris' tre dimensioner for læring.

Vi kan konkludere, at Øiestads ni regler for god feedback øger troen på den personlige kompetence. Øiestads første regel påpeger, at mennesket skal sige hvad de mener, når de giver god feedback. Dette får betydning for den måde et andet menneske modtager feedbacken. Den måde et menneske modtager feedbacken på, er afgørende for menneskets tro på egne kompetencer.

Man kan have angst for at give feedback til andre mennesker og mennesket kan stå i en situation, hvor feedback kan modarbejde menneskers angst, for ikke at gøre det de gerne vil. Dette giver en forståelse for feedback begrebet i to perspektiver. Det der adskiller de to perspektiver er, at det ene perspektiv oplever feedback fra mennesket til omverdenen og det andet perspektiv er fra omverdenen til mennesket.

God feedback åbner mennesket øjne for egne ressourcer. Denne udvikling højner troen på egen kompetencer, hvilket øger motivationen. Troen på egne kompetencer har betydning for menneskets evne til at håndtere nederlag.

De tre teorier ser feedbackbegrebet fra tre forskellige vinkler. Vi konkluderer ud fra analysen, at de tre teorier alligevel hænger sammen således: Feedback leder til ressourcebevidsthed som leder til

troen på egne kompetencer, hvilket leder videre overvinde nederlag og videre til motivation og videre til læring.

8. Diskussion

I diskussionskapitlet inddrager vi systematisk den væsentlige forskning fra undersøgelsesspørgsmål 2 og sammenholder den systematisk med alt, hvad vi finder relevant fra forskningen i undersøgelsesspørgsmål 1 for på den måde, at opnå ny erkendelse. Kapitlet er inddelt i seks afsnit, som sammen med undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 bidrager til den efterfølgende konklusion. Denne konklusion danner grundlag for, at vi kan svare på vores problemformulering.

8.1. Læring gennem feedback

God feedback drejer sig om at tage hensyn til andres følelser. Den gode feedback kan anvendes, når et menneske skal udvikle tro på egne kompetencer eller opnå læring. I praksis må man tage hensyn til Øiestads definition af god feedback, hvilket overordnet indebærer: *"1. at få øje på noget ved en anden person 2. at formidle det, du ser, til den pågældende"* (Øiestad, 2008, s. 17). Øiestad ser det gode feedbackbegreb fra en eksistentiaalistisk vinkel og kigger derfor på, hvordan det enkelte menneske skal anvende feedback rigtigt. Når vi overfører denne viden til pædagogseminariets feedbackkultur vil det betyde, at vi kan bruge den gode feedback til, at opfylde de studerendes efterspørgsel om feedback. Hattie udtaler at feedback skal praktiseres formativt, hvilket leder os til en forståelse af, at de studerende skal have formativ god feedback. Vores forståelse af Banduras teori er, at omverdenen delvis består af feedback. Feedback har betydning for menneskets standarder for niveau og påtænkte handlinger, hvilket får betydning for om mennesket gennemfører eller afstår en opgave, som i sidste ende påvirker troen på egne kompetencer. Et menneskes tro på egne kompetencer er derfor et produkt af god feedback. Vi kan derfor udlede, at ved at give de studerende formativ god feedback, kan man fremme troen på egne kompetencer. Læringstrekanten består af tre dimensioner; *"Indhold-, drivkraft- og omverdens dimension"*. Formativ god feedback indebærer, at mennesket besidder; *"viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, adfærdsmåder, følelsesmønstre, kvalifikationer eller kompetencer"* (Illeris, 2015, s.43). Disse energier anvendes til at fremføre den gode feedback og den gode feedback er betinget af omverdenen, hvis disse forudsætninger er til stede i den formative gode feedback, må læringen derfor være fyldestgørende.

8.2. Karakter som feedback

Vores forståelse for feedbackkulturen er, at karakter som bedømmelse er en form for feedback, hvilket understøttes af både underviseren og Hattie. Det viser sig dog, at man ikke skal give karakter til de studerende før læringen er afsluttet. Hvis karakter er en form for formativ god feedback betyder det at give karakter, at man løbende får øje på noget ved et andet menneske og at man giver vedkommende karakter, som er i overensstemmelse med det enkelte menneskes livsverden. Som nævnt i begyndelsen kan den gode feedback bruges, når mennesket skal forbedre troen på egne kompetencer og skabe læring. Vi får dermed en forståelse for, at karakterer har indflydelse på troen på egne kompetencer og de studerendes læring.

8.3. Informativ løbende feedback

Vores forståelse af feedbackkulturen på pædagoguddannelsen er, at de studerende ikke modtager tilstrækkelig informativ løbende feedback for deres skriftlige fremstillinger. Ifølge Øiestad handler god feedback om, at opdage noget ved et andet menneske. Vi kan derfor diskutere om mangel på informativ løbende feedback opfylder Øiestads krav om, at opdage noget ved et andet menneske. Vores mening er, at manglende informativ løbende feedback ikke er i overensstemmelse med Øiestads teoretiske forståelse for god feedback. Endvidere mener vi heller ikke, at Øiestads teori om at mennesket skal formidle det som det ser til den pågældende, bliver anvendt i forbindelse med manglende informativ løbende feedback. Vi forstår, at mangel på informationer er i uoverensstemmelse med, at formidle det man ser til andre mennesker. Manglende informativ løbende feedback er altså ikke et udtryk for god feedback og derfor heller ikke udviklende for troen på egne kompetencer og dermed læring.

8.4. Feedback gennem relationer

Forståelsen af feedbackkulturen på pædagoguddannelsen og Hatties teori leder til, at relationerne mellem undervisere og studerende efter den nye pædagoguddannelse er forringet, hvilket viser sig ved, at underviseren ikke har overblik over den studerendes udvikling og faglighed. Vi får oplyst at de studerende ikke modtager underviserens feedback gennem aktivlytning, hvilket hæmmer deres faglige- og udviklingsmæssige læring. Vi har gennem Øiestad fået forståelse for, at relationer skabes gennem god feedback. Den gode feedback er kendetegnet ved, at feedbacken er oprigtig, hvilket også kommer til udtryk i menneskets kropssprog. Det er ligeledes vigtigt, at feedbacken er retfærdig og spændende uden overdrivelse og dominans. Disse faktorer er grundlaget for god feedback, hvilket skaber motivation og relation. For at opfylde fyldestgørende læring er relation og

motivation vigtige faktorer. Vi har derfor en forståelse af, at ovenstående er et udtryk for læring. Det er derfor oplagt at disse faktorer kan hjælpe de studerende med, at modtage den feedback de får. Det at besidde relations-kompetence er et produkt af troen på egne kompetencer. Det er altså nødvendigt at besidde troen på egne kompetencer, for at opnå relations-kompetence. Dette giver en forståelse for, at Banduras teori kan skabe relationer, hvilket kan komme de studerende til gode, når de studerende ikke er til stede i forbindelse med, at de modtager feedback. Som tidligere beskrevet indeholder teorien om troen på den personlige kompetence alle dimensioner i Illeris læringsteori, hvilket er et udtryk for fyldestgørende læring.

8.5. Fejlagtig feedback hæmmer læringen

Vores fokusgruppeinterview peger på, at peer to peer kan forbedre feedbacken på pædagoguddannelsen, men forskningen peger på at 80 procent af den verbale feedback mellem kammerater er fejlagtig. Man kunne arbejde med at undervise studerende i god feedback, da denne undervisning ifølge Øiestad er et udtryk for ærlig feedback, hvilket derfor ville kunne minimere den fejlagtige feedback hos de studerende. Bandura teori giver indsigt i, hvordan man opbygger troen på den personlige kompetence. Troen på den personlige kompetence er et udtryk for troen på evnen mestre omverdenens krav og nå de mål vi mennesker sætter os. Hvis et menneske ønsker at mestre omverdenens krav er vores forståelse, at de også ønsker at være troværdige. Vores tolkning peger på, at troen på den personlige kompetence kan fremme den troværdige feedback, hvilket ifølge Illeris er et udtryk for fyldestgørende læring.

8.6. Motivation gennem feedback

Feedbackkulturen på pædagoguddannelsen mangler motivation, hvilket vi forstår kan opnås gennem kritisk feedback. God feedback øger troen på en selv ved, at mennesket får fokus på sig selv, egne ressourcer og muligheder. Denne øgede tro på sig selv er ifølge Øiestad et udtryk for motivation. Vi tolker at troen på sig selv, kan sidestilles med troen på egne kompetencer. Dette giver en forståelse for, at troen på egne kompetencer kan højne motivationen. Ifølge Illeris er motivation en drivkraftdimension, da motivationen styrker menneskets energi til at handle. Motivation er derfor en faktor for fyldestgørende læring. Vi forstår at anvendelse af kritisk feedback og ved at styrke troen på sig selv, kan man højne motivationsniveauet på pædagoguddannelsen.

9. Konklusion

Ud fra dette afsnit vil vi besvare speciallets problemformulering, som lyder således: **Hvordan kan undervisere på pædagoguddannelsen arbejde med at forbedre de studerendes læring gennem feedback?**

Konklusionen består af de mest relevante forskningsresultater fra undersøgelsesspørgsmål 1, 2 og diskussionen. Relevansen er udelukkende bygget med henblik på, at besvare ovenstående problemformulering.

Underviserne skal arbejde med at give formative kritisk feedback til de studerende i deres skriftlige opgaver, hvilket danner grundlag for at de studerende opnår læring gennem kritisk feedback. Vi har ligeledes fundet ud af, at undervisere skal forbedre de studerendes læring ved, at de indgår i dialog med de studerende, hvor underviseren kan bidrage med feedback til de studerende om, hvad de kan gøre anderledes og forbedre til næste gang. Underviserne skal også være bedre til at modtage feedback fra de studerende. Dette fremmer underviserens kompetencer fagligt og udviklingsmæssigt og fremmer derfor læringen for både studerende og undervisere. Underviserne skal gennem kritisk feedback motivere de studerende til at fremme egen læreproces. Vi har i den sammenhæng ligeledes fundet ud af, at underviserne skal have mere fokus på kritisk feedback og derfor give mindre ros for at fremme læringen. Vi har endvidere fundet ud af, at underviserne skal anerkende de studerendes følelser, når de anvender feedback. Underviserne skal støtte de studerende i at gennemføre deres opgaver, da det styrker de studerendes lyst til at modtage feedback.

Underviserne må have fokus på, at de fremstår som rollemodeller for de studerende. De skal både have fokus på deres kropssprog og verbale udfoldelser, da det opfattes som feedback og dermed har indflydelse på læringen. Det er nødvendigt at underviseren gennem feedback påvirker de studerendes egne standarder for niveauer, så de studerende sigter højere end det de studerende kan udføre i praksis. Dette medvirker til, at de studerende ændrer adfærd, hvilket er et tegn på læring.

En studerende vil i forbindelse med gennemførelsen af en opgave, opleve mere eller mindre lyst til at fuldføre en opgave. Denne proces må underviserne have øje for og bidrage med positiv feedback, da denne feedback er med til, at påvirke den studerende til at gennemføre opgaven og dermed opnå læring.

Underviserne må være autentiske og troværdige når de anvender feedback på pædagoguddannelsen, da det fremmer læringen. Det giver dog et større læringsudbytte, hvis underviserne kan give de studerende feedback der medvirker til, at de studerende kan gennemføre en opgave selvstændigt.

Underviserne skal være opmærksomme på, at deres direkte feedback ikke vægter ligeså højt, som den feedback der medvirker til, at de studerende gennemfører en opgave. Dette skal forstås på den måde, at feedback i form af gennemførelse af en opgave kommer fra objektet, hvorimod feedback fra underviserne kommer fra subjektet. Underviserne må finde sig selv interessant og være interesseret i undervisningen i den specifikke kontekst, hvor vedkommende underviser, da dette har betydning for undervisernes feedback til de studerende. Dette får dermed betydning for de studerendes læring. Den undervisende må være opmærksom på, at de studerende besidder det indhold der skal til, for at modtage feedback fra underviseren. Indholdet er en af læringstrekantens dimensioner og derfor nødvendig for fyldestgørende læring. Underviserne skal give informativ feedback, der gør den studerende opmærksom på, hvad den studerende kan gøre bedre, ligesom feedback skal anvendes formativt, da feedback efter en opgave ikke har samme effekt. Manglende løbende informativ feedback svækker den studerendes tro på egne kompetencer, hvilket er udtryk for at den studerende ikke modtager optimal læring.

Vi har fundet ud af, at manglende relationer har indflydelse på den feedback underviserne praktiserer. Vi ved at feedback påvirker læringen og at manglende relationer har betydning for læringen. Underviserne kan forbedre deres relations-kompetence, ved at arbejde med troen på egne kompetencer.

For at underviserne kan forbedre de studerendes læring gennem feedback, må de være opmærksomme på, at styrke de studerendes tro på egne kompetencer, da dette aspekt højner motivationen. Ved at højne motivation øges muligheden for læringen.

10. Perspektivering

I dette kapitel vil vi belyse de perspektiveringer, vi finder relevante i forbindelse med specialets overordnede tema feedback.

I vores speciale har omdrejningspunktet været feedback. Vores speciale har bidraget med svar på, at feedback foregår sammen med andre mennesker og at feedback påvirker læring. Ud fra vores forståelse kan Danmark overordnet ikke fungerer, uden at mennesker arbejder sammen. Dette gælder alt fra den enkelt ejede virksomhed til foreninger, sundhedsvæsenet og regeringen. Vores speciale peger på, at feedback har betydning for læring og man kan derfor i overordnet perspektiv modellere forståelse af feedback og læring til ovenstående institutioner og organisationer, da læring er nødvendig for menneskets udvikling. Vores forståelse er at alt, hvad der foregår mellem

mennesker er læring, hvilket giver os forståelse for, at feedback er anvendelig i alle sociale sammenhænge. En andet perspektiv er, at forholde sig specifikt til en af ovenstående institutioner, hvis man gør det, må man være opmærksom på, at feedback begrebet i anvendelse er kontekstafhængig. Vores forståelse er, at det altid vil være sådan, når produktet er mennesker.

Feedbackbegrebet kan også perspektiveres til den danske folkeskole, da folkeskolen også har brug for læring. Det er derfor oplagt at anvende feedback som et værktøj. Vores resultater peger på, at god feedback kræver gode relationer. For at folkeskolen fungerer, må lærer og elever samt forældre samarbejde. Det er derfor oplagt, at det samarbejde udvikles til relationer. Her vil feedback ud fra vores forståelse også være påvirket af konteksten. Den feedback man giver i én klasse er ikke nødvendigvis den samme, som i en anden klasse. Ligesom den feedback en lærer giver til en forældre ikke nødvendigvis er den samme, som den feedback man giver til en anden forælder.

11. Litteraturliste

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W.H. Freeman and Company.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder, en grundbog*. København: Hans Reizels Forlag.

Egidius, H. (2004). *Pædagogik i det 21. århundrede*. København 2000: Gyldendalske Boghandel.

Engberg, A. (10. April 2017). *Gyldendal Den Store Danske*. Hentet fra Pædagog:
http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/p%C3%A6dagog

EVA. (21. November 2016). A. Hentet fra Kun hver 2. pædagogstuderende mener, at kvaliteten af uddannelsen er god: <https://www.eva.dk/presse/pressemeddelelser/2016/kun-hver-2.-paedagogstuderende-mener-at-kvaliteten-af-uddannelsen-er-god>

EVA. (2016). B. Hentet fra Status på den nye pædagoguddannelse:
file:///C:/Users/asker/Downloads/1.%20Status%20pa%20den%20nye%20paedagoguddannelse_www.pdf

Forskningsministeriet, U. o. (26. September 2013). *Bred enighed om styrket pædagoguddannelse*. Hentet fra <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/bred-enighed-om-styrket-paedagoguddannelse/bred-enighed-om-styrket-paedagoguddannelse>

Forskningsministeriet, U. o. (06. Marts 2014). *retsinformation.dk*. Hentet fra BEK nr 211:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068#Kap1>

Forskningsministeriet, U. o. (21. juni 2013). *Ufm.dk*. Hentet fra Reform af pædagoguddannelsen skal fremtidsikre Danmark: <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/reform-af-paedagoguddannelsen-skal-fremtidssikre-danmark>

Forskningsministeriet, U. o. (12. Marts 2014). *ufm.dk*. Hentet fra Ny pædagoguddannelse stiller større krav til studerende : <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/professionsbacheloruddannelser/paedagoguddannelsen/ny-paedagoguddannelse-stiller-storre-krav-til-studerende>

Fuglsang, L., Bitsch, P. O., & Rasborg, K. (2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Katzenelson, B., Karpatschhof, & Boje, O. (2011). *Klassisk og moderne psykologisk teori*. København K: Hans Reitzels.

Kähler, C. (2012). *Det kompetente selv*. Frederiksberg C: Frydenlund.

Kvale, S. (1997). *InterView, En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. København: Hans reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mainz, P. (20. November 2016). *Politikken*. Hentet fra Pædagoguddannelse er for ringe : <http://politiken.dk/indland/uddannelse/article5655883.ece>

Mehlsen, C. (23. november 2016). *EVA*. Hentet fra 3 ting kan løfte pædagoguddannelsen: <https://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2016/evaluering-november-2016/3-bud-pa-en-bedre-paedagoguddannelse-3-ting-kan-lofte-paedagoguddannelsen>

Pedersen, A., & Al-Jaff, S. (31. 5 2017). Fig. 1. *Læring gennem feedback*. Aalborg, Jylland: AAU.

Pedersen, K. H. (15. November 2013). *Feedback - en metode til kompetenceudvikling hos børn og unge i den pædagogiske praksis*. Hentet fra Cepra-striben: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/article/viewFile/115/110>

Studentlitteratur. (i.å.). *studentlitteratur vinnande vetande*. Hentet fra Henry Egidius: <https://www.studentlitteratur.se/#person/216292/Henry+Egidius>

Thisted, J. (2013). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.

Vedung, E. (Januar 2009). Evaluering som udvikling. *cepra-striben*, s. 6/6.

Øiestad, G. (2008). *Feedback*. København K: Psykologisk Forlag.

12. Bilag

12.1. Bilag 1. Forundersøgelsens interviewguide med underviser

Tema	Interviewspørgsmål
Briefing og præsentation	<ul style="list-style-type: none"> ● Præsentation af os selv og vores opgave, samt hvilke hovedemner vi vil komme ind på i løbet af interviewet. ● Formål med vores speciale/ Interview ● Tidsramme for interview ca. 15 minutter ● Destruering efter 1 år – fuld anonymisering ● Interviewpersonen bliver bedt om at præsentere sig selv.
Pædagoguddannelsen i dag	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvordan opfatter du dig selv som værende underviser/praktikkoordinator på pædagoguddannelsen? ● Hvilke udfordringer og forbedringer er tydeligst/ størst for dig på pædagoguddannelsen – og hvorfor? ● Hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelsen hvad ville det så være overfor? - Evt. Uddyb hvorfor?
Afslutning	<ul style="list-style-type: none"> ● Har du nogen tilføjelser som du gerne vil uddybe?

12.2. Bilag 2. Forundersøgelsens interviewguide med praktikvejleder

Tema	Interviewspørgsmål
Briefing og præsentation	<ul style="list-style-type: none">● Præsentation af os selv og vores opgave, samt hvilke hovedemner vi vil komme ind på i løbet af interviewet.● Formål med vores speciale/ Interview● Tidsramme for interview ca. 15 minutter● Destruering efter 1 år – fuld anonymisering● Interviewpersonerne bliver bedt om at præsentere sig selv.
Praktikvejleder	<ul style="list-style-type: none">● Hvordan opfatter du dig selv som værende praktikvejleder i praksis?● Hvilke udfordringer og forbedringer er tydeligst/ størst for dig på pædagoguddannelsen – og hvorfor? (praksisvinkel)● Hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelsen hvad ville du ændre på? - Evt. Uddyb hvorfor?
Afslutning	<ul style="list-style-type: none">● Har du nogen tilføjelser som du gerne vil uddybe?

12.3. Bilag 3. Forundersøgelsens interviewguide med studerende

Tema	Interviewspørgsmål
Briefing og præsentation	<ul style="list-style-type: none"> ● Præsentation af os selv og vores opgave, samt hvilke hovedemner vi vil komme ind på i løbet af interviewet. ● Formål med vores speciale/ Interview ● Tidsramme for interview ca. 15 minutter ● Destruering efter 1 år – fuld anonymisering ● Interviewpersonerne bliver bedt om at præsentere sig selv.
Studerende på pædagoguddannelsen	<ul style="list-style-type: none"> ● Hvordan opfatter du dig selv som værende studerende på pædagoguddannelsen? ● Hvilke udfordringer og forbedringer er tydeligst/ størst for dig på pædagoguddannelsen – og hvorfor? ● Hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelsen hvad ville du ændre på? - Evt. uddyb hvorfor?
Afslutning	<ul style="list-style-type: none"> ● Har du nogen tilføjelser som du gerne vil uddybe?

1 12.4. Bilag 4. Forundersøgelsens transskribering med underviser

2

3 U = Underviser

4 I1 = Interviewer 1

5 I2 = Interviewer 2

6

7 I1: Så er vi endelig klar. Hvad hedder det du har nok prøvet det her hundredevis af gange før, så vi
8 skal... Vi optager interviewet.

9

10 U: Ja

11

12 I1: Sådan vi har noget at transskribere på, når vi kommer hjem og arbejde med.

13

14 U: Og jeg håber at I har sat mig ret høj i optagelsen.

15

16 U: Min mørke stemme ved jeg den bliver tit nok brugt, og ryger den anden vej ud.

17

18 I1: Ja... Så ligger jeg den helt over til dig. Det er også dig vi skal høre. Det kan ligge derover.

19

20 U: Det gøre du bare.

21

22 I1: Den er ret tydelig også har vi højtaler derhjemme.

23

24 I2: Ja vi har... Vi vil starte med at komme med en briefing og præsentation. Også vil vi selvfølgelig
25 også have en præsentation af dig og hvem du er.

26

27 U: Ja.

28

29 I2: Jeg kan starte med mig selv. Jeg hedder Sandy og jeg kommer fra Aalborg Universitet og læser
30 læring og forandringsprocesser sammen med Asker. Og vi vil gerne spørge dig i forhold til vores
31 temaer omkring pædagoguddannelsen altså i dag, som er vores formål med vores specialeprojekt.

32 Ja.

33

34 I1: Ja jamen det er det samme jo, så du har fortalt hvem jeg er. Så nu ved du jeg hedder Asker. Også
35 tror jeg sådan set ikke....

36

37 I2: Jo også vores tidsramme for det her interview er ca. 15 minutter.

38

39 I1: Du er jo... det er total anonymt medmindre altså vi skriver det som regel som fortroligt i
40 opgaven vi laver, så der kommer ikke noget videre. Det medfører at i løbet af et års tid, så er
41 opgaven afsluttet og slettet igen. Det er ikke gemt over et år, og det kommer ikke videre. Så det er
42 sådan set lidt formalia omkring det her.

43

44 I2: Ja og i forhold til hvem vi er.

45

46 U: Jamen jeg kan lige kommentere på det sidste for i forhold til anonymitet altså hvis I har brug for
47 et direkte citat og referere til ikke – på uddannelsen, så er der mulighed for at maile det til mig først,
48 så kan jeg jo se det og sætte det ind i opgaven og det er jeg indforstået med. Men jeg vil gerne se det
49 først.

50

51 I1: Det kan jeg godt forstå. Altså det er jo fordi det her handler om troværdigheden med interviewet
52 som muligt for at vi kan bruge dette til noget ikke? Og det er derfor du kan stole på at det ikke
53 kommer længere end der til fordi vi vil så gerne være så troværdige i opgaven som muligt.

54

55 U: det har jeg udmærket forankret med altså så det er helt ok med mig. Jeg hedder X og er uddannet
56 pædagog i 1981 og har arbejdet som pædagog i 16 år, men det kan blive en lang historie det skal det
57 ikke være, men blev seminarlærer i 97 og altså snart undervist i 20 år i forhold til
58 pædagoguddannelsen. Og jeg har været igennem tre forskellige bekendtgørelser i forhold til det,
59 men er selv uddannet under en hel anden bekendtgørelse, så jeg har også historisk periode på
60 pædagoguddannelsen fra 78 og frem til i dag. Jeg er ansat til undervisning i pædagogik, så men
61 altså en del længere for det hedder moduler i dag, så det er kernebegreber og temaer man underviser
62 i.. i forhold til enkelte moduler. Så er jeg praktikkoordinator. Jeg har været internationalkoordinator
63 i en 15 år også og stoppet med det også er jeg tillidsmand i forhold til DM nu.

64

65 I1: Nå

66

67 U: Det er den korte historie

68

69 I1: Jamen den lange kan være lang så tror jeg. Ja det er fantastisk.

70

71 U: Så fik i en præsentation fra mig.

72

73 I2: Ja. Vores første spørgsmål til i forhold til vores tema med pædagoguddannelsen i dag den lyder
74 på hvordan opfatter du dig selv som værende underviser eller praktikkoordinator på
75 pædagoguddannelsen?

76

77 U: Jeg opfatter mig så meget central hvis du kigger i forhold til den her uddannelse. Mit fokus i
78 øjeblikket er sådan set praktikken det er den der fylder mest nu i mit arbejdsopgaver, og den ligner
79 jo meget den gamle uddannelse med ansættelsesmæssige forholde i forhold til lønnede praktikker,
80 hvor du både er som studerende skal støtte de studerende i at blive ansat med de rettigheder og
81 forpligtelser lønnede giver, men du har også det indholdsmæssige det faglige i det – det skal du
82 også have fokus på i forhold til det her. Så den dobbelthed der er i det det er ikke noget nyt det har
83 det være siden 1992 uddannelse, hvor man er ansat og man har nogle læringsmål som det hed
84 dengang og nu hedder det kompetence og vidensfærdighedsmål.

85

86 I2: Ja

87

88 U: Som underviser der kan man sige den er blevet minimeret i i og med der er blevet reduceret
89 rigtig mange i de her konfrontationstimer i forhold til de studerende for hvis I kigger jer omkring
90 tilbage i år 1000 altså 2000 og 3 stykker, der var der 3-24 undervisningstimer om ugen, men i dag
91 er der siger vi 11 på en eller anden hvor du møder en underviser og det gøre som underviser at din
92 måde at være underviser på bliver i hvert fald mere pragmatisk for førhen man sad i en
93 pædagogikfag havde man mange undervisningstimer og et langt forløb, så fik man en tæt relation til
94 de studerende og de kunne gå i en anden udvikling eller en forandring sammen med dig. Nu bliver
95 du mere du går ind og underviser i forhold til temaer en bestemt kernebegreb to tre gange på et

96 modul også er du ude af det, så på den måde det jeg gerne ville en fordybelse og den nære relation
97 til de studerende det er blevet meget sværere i dag.

98

99 I2: Ja.

100

101 I1: Ja.

102

103 U: Men hvis det du siger hvordan du opfatter sig selv jeg ser stadig min rolle som den samme, at
104 når man starter en uddannelse her 1. September for eksempel og har 3 ½ til dette så er det noget
105 med at flytte den studerende fra A-Z og fået givet vedkommende så meget fagligt input så meget
106 fagligt indhold, så de kan gå ud og agere i professionen hvor de skal ud at arbejde i.

107

108 I2: I forhold til det her faglige indhold du kommer ind på hvad handler det sådanset om?

109

110 U: Jamen det er jo pædagogik for mit punkt ikke også, så det er lige fra om vi vil undervise fra 0-
111 100 år som vi siger. Det er alt lige fra vuggestue til voksne og udviklingshæmmede som bliver
112 ældre og ældre i dag. Og på sigt har der også arbejdet på i forhold til at få pædagoger ind på
113 plejehjemmet. Så på en eller anden måde er det en meget bred generalist uddannelse. Men som selv
114 pædagog, så har jeg i hvert fald fokus på nogle bestemte ting.. tænker på i forhold til
115 pædagoguddannelsen, og det overordnede begreb er dannelse. Og hvordan kan jeg lære pædagogen
116 hvis form for dannelse i forhold til pædagogprofessionen i forhold til omsorg, anerkendelse,
117 didaktik, læring også videre. Hvad for nogle kernebegreber man får udviklet det er altså
118 kernebegreber jeg har undervist i førhen er selvfølgelig langt flere, da du havde flere timer end i
119 dag, så det bliver meget man præsenterer det også håber man på at de selv fordyber sig i det og
120 finder ud af at de i forhold til omsorg eller hvad de nu er.

121

122 I1: Ok spændende. Jamen lad os vandre videre. Det er sådan ligesom hvad skal man sige kerne
123 spørgsmål hvilke udfordringer eller forbedringer er tydeligst og størst for dig på
124 pædagoguddannelsen og hvorfor? Vi gemmer lige hvorfor.

125

126 U: Det er i øvrigt et kæmpe spørgsmål. Jeg synes ikke udfordringer og forbedringer hænger
127 sammen.

128 II: Nej.

129

130 U: Jeg synes vi har rigtig rigtig mange udfordringer. En udfordring kunne være manglende
131 undervisningstid i forhold til studerende – manglende muligheder for timer til det. Men det store
132 diskussion er så, at de flere timer bliver de studerende så bedre pædagoger af at jeg står og
133 underviser? Er det en forbedring der er flere timer nogle vil mene ja andre vil mene nej. Nogle er
134 rigtig gode til at agere i dette rum i forhold til de færre undervisningstimer og den der
135 studieaktivitetsmodel som vi skal bruge i forhold til og planlægge undervisningen med og uden
136 undervisere og hvad de studerende pear to pear. Det er jo altid en diskussion en kvantitativ
137 diskussion er det en forbedring? Eller er det en model som er med til at minimere forbedringerne
138 men skabe udfordringernes en synlighed i udfordringer. Så udfordringerne i dag hvis du kigger på
139 det her det er, at det er for få undervisningstimer de studerende bliver mere og mere ansat i stedet
140 for at blive studerende i praktikkerne. Vi får færre og færre ressourcer til at lave undervisning på.
141 Dilemmaet kan så være at karaktererne stadig er det samme så dem som bevilliger pengene siger at
142 de kan desværre ikke se at vores karaktergennemsnit at de studerende bliver dårligere. Det kunne så
143 være et samarbejde hvis censor formandskabet og de krav censorerne stiller til vores studerende ud
144 skal skærpes det kunne være en forbedring for at vise at når du får så og så få timer så bliver du ikke
145 en bedre pædagog. Så jeg vil kalde det både en udfordring og forbedring men også et dilemma.

146

147 II: Ja det forstår jeg. Men du nævner den der den udfordring hvis du tænker over er der så andre
148 udfordringer – lad mig sige det næste på listen hvad kunne så være af udfordringer. Det centrale for
149 os at vide hvad der er af udfordringer.

150

151 U: Jamen udfordring er jo at der skæres så meget ned, så bruger vi mere og mere tid som underviser
152 på at organisere den her uddannelse end vi bruger på og måske altså ikke sådan kvantitativt men i
153 vores forståelse af det at vi bruger mere tid på planlægning end vi vil egentlig synes vi bruger på
154 undervisning fordi så mange altså vi er stadig nogenlunde de samme antal mennesker, men vi skal
155 have anlagt flere og flere moduler så der er langt flere og flere ting som vi skal forholde os til med
156 kortere deadlines i forhold til 6-7 moduler – 6-7 uger på moduler, ny tidsplan, ny
157 undervisningsplan, ny litteraturliste også videre også videre. Hvor man førhen kunne have et
158 semester måske til pædagogik til et udviklingsarbejde fra februar også gik man til eksamen maj

159 måske. I dag er der flere og flere eksamener, så på den måde bliver der flere og flere logistik
160 udfordringer i planlægningen. Så vi bruger mere tid til planlægning end før.

161

162 I1: Og hvad betydning for det i sidste ende tænker du i forhold til mindre undervisningstimer, men
163 har det andre betydninger for de studerende tænker jeg?

164

165 U: Jamen de får kortere og kortere tid i deres deadlines også i forhold til nedslag vi skal have
166 produktkrav i hver eneste modul og det skal vi have færdiggjort. Udviklingsmæssigt hvis man nu
167 har vi ikke kørt den så længe i den nye uddannelse, men når vi bliver presset altså når I tænker
168 læring og forandringsprocesser, så tænker jeg også at når de forandringsprocesser ikke blive så tit
169 fordi vi er nød til at gentage fordi vi kan ikke selv overleve i vores undervisningssituation hvis vi
170 skal lave om hele tiden. En af de ting som det starter med det var jo man skulle evaluere hver eneste
171 modul, og når man gøre det så har den studerende en del forventninger om altså lavet om til næste
172 gang, men det kan vi ikke nå som undervisere. Vi kan ikke nå forandringsprocesser lære det om til
173 næste gang så nu har man i X vurderet hvad hedder det at vi evaluere kun moduler hver tredje gang
174 fordi så er der mulighed for at få de evalueringer ind koreret i den næste undervisningsplan eller i
175 den næste gang modul de kører, så på den måde den tidshorisont der er gør at vi bliver presset altså
176 mere og mere. Og det vil sige også hvad er det så for nogle ting hvis man gerne vil lave om hvad
177 kan man nå at lave om.

178

179 I2: Jeg vil gerne lige spørge i forhold til det nu nævnte forhen med karakter har det noget
180 indflydelse på de studerende altså oplever de at de ikke bliver bedømt nok eller i forhold til deres
181 faglighed...

182

183 U: Det tror jeg ikke altså de studerende har jo ikke den historik med at karakterne er faktisk steget
184 altså hvis vi nu tager vores sidste bachelor omgang her, som var den første på uddannelsen i januar
185 vi har aldrig haft så højt et gennemsnit aldrig. Det siger jo sig selv, så siger regeringen til os når de
186 studerende er så smadder dygtige, så det arver vi giver jer er jo nok, når I kan levere så godt et
187 produkt i forhold til de studerende. Man går ikke ind i sådan en kvalitativ analyse og prøver at finde
188 ud af om de studerende er blevet rigtige gode til at leve op til de produktkrav eller de bliver gode til
189 eksamen, men hele den der udviklingsmæssig en del der er med dannelsesdelen der er med kan
190 være afspejlet i eksamen. Det kan man ikke ifølge mine erfaringer, men vi hører det fra

191 praktikkerne at praktikkerne siger at det de studerende har været ude i praktikker er ikke så fylds
192 gørende som tidligere det vil sige at unge studerende bliver rigtig gode til at sige det nedslagsbog
193 det er er kravet det gør vi. For man bliver vurderet på de der 20 minutter en halv time når du er
194 oppe, så de bliver meget produktorienteret.

195

196 II: Super.

197

198 U: Det håber jeg ikke, men sådan er det.

199

200 II: Nej nej, men det er super i forhold til os.

201

202 U: Der er det så når regeringen siger sådan så er det vi tænker vi skal forbedre os, så skal vi have
203 tættere samarbejde med censorformanden skal lave noget et andet form for hvad hedder det
204 overlevering af uddannelse af censorerne altså de bliver ikke uddannet af dem, men de bliver nød til
205 at have nogle dialogmøder hvor vi snakker om hvordan vi skal arbejde igennem de her krav til det
206 her ting. Problemet er sådan set det, når man vurderer skalaen i dag så er det ikke du får 12 fordi du
207 var så god eller god til det nej du fik 12 10 og 7 fordi du mangler det og det altså den karakterskala
208 vi har i dag det er mangelbare mangelskala. 13 skala var en kvalitativ skala, hvor man sagde
209 fremadrettet du fik det og det for at få det næste så mangler du det og det, så det er også en
210 dannelsestænkning den der meget modsat det jeg kommer fra for jeg tænker i det jeg anerkender
211 derfor får du det. Nu anerkender jeg ikke du fik det, men fordi du manglede det så rent filosofisk
212 sker der noget i mit hoved.

213

214 I2: Så det er egen taget den feedback de får tilbage på altså den er ikke helt så... det den samme
215 som før...

216

217 U: men du får 10 fordi du manglede det og det. Før der sagde vi du fik 11 fordi du kunne det og det.

218

219 II: det er en fuldstændig omvejet på den måde at se det på det kan jeg egentlig det er lige stik...

220

221 U: Sådan er den nye skala.

222

223 I2: Ja for eksempel hvis du får 7

224

225 U: Ja så manglede du det og det, men før der sagde jeg du fik 7 eller 8 fordi du kunne det og det.

226

227 I1: Så man kiggede på hvad man kunne i stedet for det man ikke kunne.

228

229 U: Og når man så kunne det fik man af vide hvad man kunne så kunne man sige ok så mangler jeg
230 det og det. Det er en selvrefleksion, så kan de studerende sige ok jeg mangler det også opfyldte det
231 til næste gang også stiger de selvfølgelig i karakterne fordi de viser hvad de mangler.

232

233 I1: Ja det er helt klart.

234

235 U: Men de skal ikke sætte arbejde på for hvad de mangler og det har jeg i hvert fald hørt regeringen
236 sige at karakterskalaen ligger som det plejer, så har I fået ressourcer nok til og lave det.

237

238 I1: Ja det er jo sådan det er.

239

240 U: Det er mål for jeres side altså vi skyder os selv i foden.

241

242 I1: ja, ja det gør man jo.

243

244 U: Vi bliver nød til at For det skal ikke gå ud over de studerende.

245

246 I1: Nej det er klart.

247

248 I2: Så vil vi spørge om hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelsen hvad ville det så være
249 og hvis det er?

250

251 U: Der er mange ting jeg vil ændre. Jeg vil flytte praktikperioderne for de ligger skørt i forhold til
252 ansættelsesforholdene, at man ikke er ligeværdige overfor de studerende. Dem der starter først 1.
253 Februar de skal altid i praktik til 1. Juni af ja hen over sommerferien det giver altså en læringskiks,
254 når man starter også er man sommerferie også starter man igen til så det er en kold start to gange.

255 Og dem der starter til september de er altid hen over sommerferien. I den gamle uddannelse der var
256 der nogenlunde ligeværdigt de to praktikker lå sådan at men de var fra hen mod sommer og efter
257 sommer, så over hele uddannelsen så blev man ramt på samme måde. Dem der er ude nu bliver så
258 ramt dobbelt for eksempel også med løn hvis du ikke får penge i juli måned der er ikke noget SU, så
259 økonomisk bliver de ramt. Så vil jeg lave længere moduler ved at de er korte det stresser både os og
260 de studerende og jeg vil lave et større ved at lave længere moduler, så vil vi måske også kunne få
261 integreret tingene bedre forstået på den måde at de studerende bliver ikke så produktorienteret. Nu
262 har jeg opfyldt de her krav vi oplevede nogle gange når vi kom på 7.semester så siger vi det I har
263 haft på 1.semester det skal I huske at have det ind. I skal huske hvis det nu er omsorg i har
264 simpelthen glemt det det er så langtid siden. De tror ikke de skal bruge det igen, men de begynder
265 og se det en to gange også kommer der en helt masse andet, så de studerende siger nu har jeg
266 bestået det også videre også ligesom så glemmer de og indhente den viden de har der i forhold til
267 deres egen læring og deres egen uddannelse og det kan undre os lidt over for nu har vi lige samlet to
268 sundhedsuddannelser – sygeplejerskerne og sygemotorikker de er gået tilbage til semester, så man
269 kan undre sig over vi i 14 (2014) absolut skulle have en moduluddannelse man vidste man er ved at
270 planlægge. De andre uddannelser som har haft moduler i årevis hvorfor skal de tilbage til semester.
271 Vi bliver klasket på 6-8 moduler alle de andre har 10 ugers moduler, så det gjorde også det der
272 tværprofessionels arbejde vi havde før det blev svært lige pludselig fordi det ikke passede sammen.
273 Så længere moduler og en større fokus på måske at få fag ind igen i stedet for alt de her temaer.

274

275 I1: Ok. Jamen ...

276

277 I2: I forhold til alt det her vi har talt om har du så nogle tilføjelser som du gerne vil uddybe, hvis der
278 er noget der?

279

280 U: Altså jeg skal lige høre hvad jeg har sagt selv.

281

282 I1: Du har virkelig sagt mange gode ting.

283

284 U: Altså man har jo lavet den her uddannelse for at højne kvaliteten og der kan vi sige at regeringen
285 sådan set har ret fordi karaktererne er de samme eller bedre. Jeg kan ikke på landsplan det så derfor
286 kan jeg ikke sammenligne det, så den der censorrapport den kommer nu her for 2016, der kan man

287 så gå ind og kigge på hvordan det er på landsplan, men hvis det er det samme som her så tænker jeg
288 at censor i Aalborg jamen så tror jeg ikke at karakterne ikke er faldet, så kvaliteten vil jeg sige de er
289 jo blevet forbedret, men hvis jeg tænker kvaliteten i den måde jeg har en nærrelation til de
290 studerende end jeg havde førhen den kunne jeg savne. Den der måde at være inde over nogle
291 studerende der var større fordybelse i den gamle uddannelse end der er i den her. Jeg tænker også
292 den der altså ideen er god nok men de studerende skal specialisere sig til, men der er en udfordring
293 den glemte jeg at når man søger ind på den her uddannelse som pædagog er de så godt faglig
294 uddannet efter to semester eller og et modul så tror jeg det vil være en 13-14 måneder, så har de
295 ligesom søgt deres specialisering. Så når man er ind på den her uddannelse så skal man nå at søge
296 en specialisering og den er meget arbejdsmarkeds bestemt det vil sige, at hvis du ikke får det du
297 gerne vil så bliver du presset over i en anden specialisering som du ikke har ønsket det. Der oplever
298 vi nogle steder for eksempel her har vi skolefritid som et problem fordi de skal til Aarhus og læse
299 de tre moduler, når man går i X-by hvorfor skal man så sendes til Aarhus. Det er den måde det er
300 blevet organiseret på, så der er studerende der er ret stresset over at de har søgt ind Yes vi kom på
301 pædagoguddannelsen efter ca. Et halvanden semester så skal de søge deres specialisering, og det
302 kan gode være at 95 % får deres første prioritet, men de 5 % de fylder rigtig meget i forhold til
303 klager og man prøver at lave sådan noget objektive kriterier på landsplan i forhold til interviews
304 men de vil altid være påvirket af den case de får af den person der sidder og stiller spørgsmål...

305

306 I1: Ja det er klart.

307

308 U: Det er sjovt der sker i det og den vurdering der ligger i det, så har vi allerede haft to systemer på
309 de her 2 år og det har de så også fundet ud af og det er ikke godt. Det er rigtig mange ressourcer på
310 lærersystemet, så man kan sige Luhmann nu ved jeg ikke om I har haft fat i ham....

311

312 I1 & I2: Jo

313

314 U: På pædagoguddannelsen er et rigtig godt eksempel – de systemer de systemer.

315

316 I2: Jamen tusind tak for interviewet.

1 12.5. Bilag 5. Forundersøgelsens transskribering med studerende

2

3 S = studerende

4 I1 = Interviewer 1

5 I2 = Interviewer 2

6

7 I2: Hvordan opfatter du dig selv som værende studerende på pædagoguddannelsen?

8

9 S: Jeg opfatter mig selv som deltagende og aktiv, kan rigtig godt lide miljøet, sådan studiemiljøet.

10 Undervisningsmiljøet er måske lidt noget andet, men jeg kan rigtig godt lide at gå på et lille sted.

11 Kender underviseren, kender de andre klasser. Ja er det den vej eller er det sådan mest timerne. Ja

12 jeg kan rigtig godt lide, hvis man sådan skal tænke undervisningsmæssigt, kan jeg godt lide at sidde

13 og modtage en hel masse undervisning og putte ind og afprøve i praktikkerne. Jeg tror det er derfor

14 det også er blevet den her uddannelse.

15

16 I1: Så meget den der med at få puttet læring ind, altså og sidde og modtage kan du godt lide?

17

18 S: Ja, og få udviklet sig selv

19

20 I1: Ja altså i praktikkerne ja

21

22 I2: Hvilke udfordringer/forbedringer er tydeligst og størst for dig på pædagoguddannelsen?

23

24 S: Altså min personlige

25

26 I2: Nej der tænker jeg sådan meget om uddannelsen altså uddannelsen som pædagog?

27

28 S: Noget af det der fylder mest er de her produktkrav, jeg synes ikke man formår at få dem ind i

29 undervisningen, sådan konstruktivt. Det bliver noget sideløbende, som vi bare skal aflever og aldrig

30 får feedback på. Det er enormt frustrerende at skal sidde og aflevere sådan noget hele tiden uden

31 rigtig at synes man kan bruge det til noget. Så er der en helt masse administrativt der slet ikke

32 fungerer her, det er måske kun her det ved jeg ikke. F.eks. havde jeg et valg modul i Århus, så fik

33 jeg ikke at vide vi var startet på bachelor her i X, så jeg missede de første to intro gange. Så sådan
34 nogle ting. Man udbyder ikke skole fritidslinjen her på stedet, så de i Århus har samme udfordringer
35 og de bliver ved at sige det går nok og man kender ikke skemaet før en uge før og altså der er sådan
36 mange administrative ting, som jeg synes godt kunne være meget bedre. Der er kommet nye unge
37 undervisere der har gjort det rigtig godt og det er virkelig positivt. Og nogen af dem der har været
38 her lang tid, som måske ikke havde så godt et ry er røget ud, så det er dejligt.

39

40 II: Men hvad er det de kan som de andre ikke kunne?

41

42 S: Men det er jo også hvem man kan lide, men de er mere teoretisk i stedet for det hele handler om
43 den der rundkreds og lilla tørklæde som man måske før har set på pædagoguddannelsen. Så er det
44 blevet meget mere teoretisk og noget som man tænker det er ikke det jeg skal ud og lære i
45 praktikken, men det der ligesom er baggrundsviden for at være god i praktikken, det kan jeg godt
46 lide.

47

48 II: Nu nævnte du det med feedback er det noget du gerne vil uddybe lidt mere?

49

50 S: Jeg ved ikke hvor godt i er inde i det, men vi aflevere sådan nogle produktkrav løbende og det er
51 ca. tre pr modul og inde i de seks uger der skal vi så aflevere nogle produktkrav som gør at man
52 består modulet, eller kan få lov at gå til eksamen på modulet. Og det er sådan noget sideløbende pt.
53 I stedet for et er sådan en del, hvor man tænker det er flettet ind i undervisningen og det har en
54 grund for undervisningen, så bliver det sådan noget sideløbende projekt man arbejder på samtidig
55 og det er enormt frustrerende, når man så lige nu arbejder på et produktkrav og en eksamen og så
56 bachelor og det tænker jeg kan være sådan ikke så gennemtænkt. Hvor da jeg havde modul i Århus
57 så tænkte man det lidt mere ind i at en af produktkravene var sådan at reflekterer over hvad man
58 havde lært i to undervisninger og hvordan man kunne koble de to undervisninger og så giver det på
59 en eller anden måde mening, når det hænger sammen.

60

61 II: Så der er en uoverensstemmelse mellem at få en rød tråd i undervisningen

62

63 S: Ja ja

64

65 I1: Det vil sige jeg skal lige være helt sikker, der er tre produkt krav i et modul, hvad kunne det
66 produktkrav eksempelvis være?

67

68 S: Det her modul har vi først haft, der har det været to konferencer der har været produkt kravet
69 man skal deltage i de to. Og så skulle man hver gruppe vi er en gruppe på 4 og så skulle man
70 præsentere en pædagogisk indsats som man så havde analyseret og det er også rigtig rigtigt fint,
71 men det er slet ikke det undervisningen har handlet om.

72

73 I2: Så hvad har I lært om i det modul?

74

75 S: Vi har lært om vi havde noget om psykologi og sådan noget og så bliver det to sideløbende ting
76 og det kan være enormt frustrerende fordi man får så ikke noget feedback de her konferencer andet
77 end læreren lige siger ja det er fint også, så man bruger ikke rigtig det man har lært.

78

79 I2: Hvad så i forhold til jeres opgave får I noget feedback tilbage på om udover jeres bestået ikke
80 bestået får du bedømmelse.

81

82 S: Nej så nu skal vi aflevere skriftlig eksamensopgave her på fredag og så aflevere vi bare og så får
83 vi karakter tilbage så vi ved ikke, så vi ved ikke om det er fordi i princippet om vi ikke kan stave at
84 vi dumper eller det er fordi de pædagogiske overvejelser er dårlige.

85

86 I1: Hvad tænker du om det?

87

88 S: Det tænker jeg det er svært at blive bedre på, men vi snakkede med en af vejlederne eller vores
89 vejleder som har vores eksamens opgave om det, da vi havde vejledning i mandags, og hun sagde
90 også det er enormt meget tid de skal bruge på det, til måske at læse tre sider igennem og komme
91 med kommentarer og så har man ikke forstået kommentarerne og så skal de til at svare på dem, så
92 det er enormt meget arbejde for dem også jo. Men så snakkede vi også om, så må man jo indtænk
93 det lidt mere og så lave feedback grupper eller og så kunne feedback gruppernes svar være det som
94 man afleverede som produktkrav, så det blev lidt mere sammen.

95

96 I1: Men så er vi jo lidt mere over i det der selvlæring, kan man sige?

97

98 S: Men det er jo sådan helt politisk, pengene midlerne til pædagoguddannelsen er blevet skåret
99 enorm meget og det ser vi bare på antallet af undervisningstimer helt vildt, det rasler ned fra da jeg
100 startede i hvert fald.

101

102 II: Hvordan er det?

103

104 S: Det er frustrerende

105

106 I2: Hvorfor?

107

108 S: Man går med sådan en tanke om, at man uddanner sig til noget, som bliver nedprioriteret helt
109 vildt. Og det frustrerende man selv skal ud og finde alt det materiale man vil lære noget om. Og
110 biblioteket er kæmpe stort hvor skal man start. Ja det er svært nogle gange.

111

112 II: Spændende det ser man jo alle steder det der?

113

114 S: Ja

115

116 I2: Hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelse, hvad ville du så ændre på?

117

118 S: Altså her på stedet eller generelt?

119

120 II: Jamen jeg tror vi er nød til at tage her?

121

122 S: Ja Så ville jeg behandle os som studerende i stedet for som elever. Have respekt for at vi godt
123 selv kan administrere tiden og sige at skemaet det må ligge frit lige så snart det er færdigt, i stedet
124 for det der med, at man skal holde 08:00 til 16:00 fri, fordi det er jo studietid. Det synes jeg bare er
125 så folkeskole agtigt, når man endelig er kommet så langt. Og så fungerer det ikke det her med
126 kommunikation, med fra modul til modul og studienet bliver lavet om, men det er jo på alle Vias, vi
127 har sådan et studienet, hvor man får lektier for og alt sådan noget, det fungerer heller ikke så laver
128 de det om og så skal man starte forfra og så og hvor er det fra sidste modul så henne.

129

130 I1: Så jeres ICT er ikke i orden?

131

132 S: Jo det er det men de skal bare holde op med at lave det om hele tiden og så skal man indtænke de
133 produktkrav i læringen i stedet for.

134

135 I2: Så vil vi runde af. Har du noget tilføjelser til noget?

136

137 S: Jeg kan enormt godt lide det er sådan et lille sted fordi så får man lov at lave de mange
138 udlandsrejser, G kender jeg utrolig godt for det er ham man snakker med om det, og jeg har fået det
139 skræddersyet lige som jeg gerne vil og det synes jeg er fantastisk. Så det er fantastisk ved at gå
140 sådan et lille sted. Altså f.eks da jeg var i Århus og fortalte om hvad jeg havde fået lov til, så var det
141 sådan jamen nå ok, så det fungerer.

142

143

1 12.6. Bilag 6. Forundersøgelsens transskribering med praktikvejleder

2
3 P = Praktikvejleder
4 I1= Interviewer 1
5 I2 = Interviewer 2
6
7 P: Jeg Hedder M og jeg har været uddannet i 7 år og har været her i 6 år.

8
9 I1: Hvad med praktik vejleder, er det noget

10
11 P: Jeg har været ned til et kursus nede på skolen, men det var faktisk på den gammel, jeg har ikke
12 været det på den nye, jeg har været med til eksamen et par gange, det skal man jo have på den nye
13 og det er jo sådan det er, det er en lidt speciel rolle og sidde i også fordi det faktisk er sammen med
14 nogle lærer der har haft mig, som jeg har været derned med og så synes jeg også at.

15
16 I2: Så i praktikvejledere i skal også have en form for eksamen i skal op til?

17
18 P: Nej vi er dernede sådan en dag efter den nye reform kom, nu ser det sådan og sådan ud og de
19 studerende kommer ud sådan og sådan, men vi er jo med til eksamen, de skriver en opgave, når de
20 er færdige her, som de så skal ned og forsvare og der sidder jeg så som sensor, det er lidt specielt,
21 det er ikke noget jeg synes jeg har noget. Jeg kan godt læse opgave og sige det er fint nok, men altså
22 det der med at eksaminerer og sådan, det synes jeg er sådan lidt, der sidder man sådan set bare
23 sådan lidt ved siden af, også fordi man har ikke noget at skulle sige alligevel. Altså siger læreren at
24 hun består, så er det sådan og det er kun opgaven de bliver bedømt på. De kan komme her 3 uger
25 også sige jeg gider ikke mere også skrive en god opgave også bestå også være videre. Altså som
26 heroppe så mangler jeg en eller anden måde at sige NEJ det er sgu ikke ok det her. Vi har ikke rigtig
27 nogen sanktions muligheder, men det den her opgave de ene og alene bliver bedømt på.

28
29 I1: Jamen det giver jo ingen mening?

30

31 P: Det er jo fint nok de kommer ud og får noget praktisk erfaring, men jeg har selvfølgelig
32 vejledning med hende jeg har nu og jeg tænker hun skal da ikke dumpe overhovedet, men jeg har da
33 haft en, hvor jeg tænket det duer altså ikke det her.

34
35 I1: Hende kan jeg ikke forsvarligt sende ud og skulle håndtere en opgave

36
37 P: Man kan jo skrive en god opgave til sidst og forvare den, så kan man bestå på det.

38
39 I2: Så det du siger, er at teorien vægter højere end praksis?

40
41 P: Jo det er det den gør nu ja og jeg kunne jo godt tænke mig at jeg som, jeg er jo praktikker her,
42 selvom vi selvfølgelig også læser teori osv. Det er jo slet ikke dem, men det er jo meget praksis jeg
43 kigger på. Kan vedkomne være sammen med børnene på en ordentlig måde.

44
45 I1: Empati medfølelse?

46
47 P: Det er det jeg også ligger mest vægt på ved vejledninger også, teorien det må være skolen.

48
49 I1: Jeg håber ikke der er nogen der kan være uenig med dig i det?

50
51 I2: Hvordan opfatter du dig selv, som værende praktik vejleder i praksis?

52
53 P: Jeg opfatter meget, jamen det er jo mit ansvar, at hun ligesom, for det første føler sig
54 velkommen, når hun kommer her og ligesom lærer husets rytme og rutiner og kende, og så er det
55 også mit ansvar og guide hende i den rigtige retning. Og det har vi selvfølgelig vejledningen til,
56 men der er altså også noget jeg bliver nød til at gøre løbende, det kan jeg næsten ikke lade være
57 med, Hvis hun lige har sagt et eller andet til børnene, så gør det jo ikke lige foran børnene altså. Der
58 må vi lige tage snakken senere ”for resten lige der” Så jeg har oplevet meget at sådan når hun er her
59 så er det mit ansvar ikke at jeg ikke bruger mine kollegaer på stuen til ligesom, hvad synes i og,
60 men det er selvfølgelig mig hun har vejledningen med og også mig jeg tænker hun er mest fortrolig
61 ved eller hvis det var en dreng. Så det er meget det med at, når hun kommer her er hun mit ansvar
62 og det er mig der egentlig skal sørge for hun har det godt, når hun er her og lærer det hun skal og

63 støtter hende i hendes hun har jo nogle opgave skal nogle mål hun ligesom sætter sig selv. Og så
64 støtte hende i hvordan hun når dem. Og guide hende nej det kan måske bedre drej den, så kommer
65 der måske også nogen der ikke har så meget vuggestue erfaring, hvor de måske lige skyder lidt over
66 målet, det ligesom det med at guide og tage ansvar for hende.

67

68 I2: Ligner de der mål om de der læringsmål som det var førhen eller hvordan?

69

70 P: De er stadig lige så kringlet skrevet synes jeg, altså det er sådan nogle sætninger uden
71 punktummer og det er meget meget floffy meget af det er og man skal virkelig sådan læse det
72 grundigt for at pensle det ud for at få det ned til noget praktisk synes jeg. Det er selvfølgelig også
73 noget med et vis faglig niveau, men det er sådan lidt floffy og lidt flot skrevet, det minder meget om
74 det der var.

75

76 I1: Er det for akademisk skrevet?

77

78 P: Man skal i hvert fald holde tungen lige i munden, når man læser det. Hvis man så får det
79 udpenslet, så kan man godt se at også kommer rundt omkring, det man egentlig skal, men det
80 tænker jeg godt kunne formuleres lidt mere spiseligt/praktisk.

81

82 I2: Altså ift. De der CKFér central kunstskeber og færdigheder og sådan noget det er jo også, er det
83 sådan noget de stadig skal forholde sig til i sådan noget her.

84

85 P: Nej nu har de sådan en arbejde, den hedder sådan et eller andet, nu kan jeg faktisk ikke huske,
86 hvad den lige præcis hedder, men de har sådan en, sådan en de skal udfylde mens de er her, hvor
87 der står en helt masse tekst ovre i venstre side og så er der sådan nogle rubrikker og det er sådan at
88 de kommer ind omkring alt muligt. Der står også noget med vold på arbejdspladsen så vidt jeg ved,
89 hvor jeg bare tænker det er også sådan lidt, altså det er unødvendigt tænker jeg det står der. Så det er
90 sådan lidt for højt ragende synes jeg.

91

92 I1: Jamen lad os smutte videre til spørgsmål nummer to. Hvilke udfordringer og forbedringer er
93 tydeligst og størst for dig, så så tænker vi du skal kigge på pædagoguddannelsen, når du tænker på,

94 dem der kommer her, tænker du så nogen gange der er nogle udfordringer, eller måske nogle ting
95 du godt kunne tænke dig at forbedre med dem der kommer her.

96

97 P: Altså jeg synes det er meget forskelligt fra studerende til studerende. Der kommer nogle stykker
98 de ved præcis hvad de vil, de har styr på alt det som vi lige snakkede om og så er der nogen der
99 kommer nå, skal lige trække dem lidt i gang. Så jeg tænker egentlig at de er pakket godt nok ind,
100 når de kommer nede fra seminariet, det er i hvert fald tydeligt, at der er nogen der har styr på det.
101 Sølvfølgelig er det også forskelligt, det er ikke fordi jeg ikke vil hjælpe nogen i gang, men jeg har
102 det sådan lidt. Når man kommer her og er studerende, så er det altså ens eget ansvar at holde styr på
103 sådanne tingene og jeg tænker, når man nu har oplevet nogle gange, at der er nogen der har altså
104 nærmest ved første vejledning, jeg vil det og det, så der er jo også forskel på studerende. Men når
105 nogen kan, så har de nok fået at vide dernede jo. Så jeg tænker egentlig at der kommer mange, at de
106 er godt klædt på når de kommer. Det her skal i nå i den her praktik, det ligger i det der arbejds
107 portfolio og det er der rigtig mange der har gjort sig tanker om. Så jeg tænker det er meget
108 forskelligt fra studerende til studerende, altså hvor godt de lige såda.

109

110 I2: Hvis du tænker der kunne være nogle udfordringer, hvad kunne det så være, altså nogle ting du
111 tænker der ikke fungerer?

112

113 P: Så synes jeg som vi snakkede om før det her meget meget vanskelige tekst altså, hvis man ikke
114 lige er den, der er jo altså den gang jeg læste der var der to typer af pædagoger, den praktiske og
115 den teoretiske ikke også og er men den der praktiske, som jeg selv var, så kan det godt være lidt
116 svært lige og få hånd i handske på, hvordan jeg lige skal gøre det her altså og det er ikke fordi jeg
117 skal bringe hende på banen jeg har nu, men hun er også praktisk, så det har vi virkelig skulle
118 arbejde på og finde ud af sådan meget konkret, hvad betyder alt det her, de her fine ord for at hun
119 laver nogle super gode ting med børnene, men det svært nogle gange at sætte ind i de her kasser,
120 som der egentlig er lagt lidt op til synes jeg. Men der også nogen der bare har styr på det.

121

122 I1: så hvis du kigger på dem der kommer nede fra dem du har haft som generelt pædagogstuderende
123 så er der ikke nogle ting du tænker, her er det som om der er nogle huller eller noget.

124

125 P: Det er når de kommer tilbage fra indkald, så tænker jeg nogen gange, hvad dølen har i lavet, de
126 er afsted 2 gange 4 dage og så afsted lige 2 gange 2 dage lige i starten for lige sådan at snakke
127 målene igennem og sådan noget. Og så når man hører hvad de har lavet de 4 dage, så tænker man
128 bare arh. Det er også fordi når de kommer op, så er de med i normeringen heroppe, de skal lige som
129 dækkes ind, så har jeg det sådan lidt, så skal de også have noget ud af det, når de er afsted. Jeg
130 synes det er lidt bedre med hende jeg har nu, der skal de lave nogle fremlæggelse og de skal lave
131 nogle små opgaver mens de er her, som de skal have klar og det synes jeg er dejligt nok at høre,
132 eller så synes jeg godt nok, så havde vi fri til middag og fri klokken 10:00 og så er timerne lige
133 aflyst og hvor jeg bare tænker arh, det synes jeg er træls altså s mangler man dem heroppe ikke
134 også. Og jeg ved godt de er ansat på 30 timer og de arbejder de her 32,5 så de henter jo timerne ind
135 altså på den måde, men altså ar, det er altså ikke det samme og lige mangle dem 4 dage i træk. Og
136 så vide at det bare jeg ved det godt. Men jeg tror også det er lidt forskelligt fra lærer til lærer
137 dernede. Hvordan indkaldet lige foregår, men det kan jeg kun gisne om jo.

138

139 I2: Så vil jeg komme til det 3 spørgsmål. Hvis du kunne ændre noget på pædagoguddannelsen, hvad
140 ville du så ændre på, det er set med dine praktiske biller du står i en vuggestue?

141

142 P: Så kunne jeg godt tænke mig at den praktiske del, når man er ude i praktik, den betyder mere, at
143 man enten kunne få en karakter eller at man det ikke var opgave bagefter altså. Jeg synes alting
144 bliver afsluttet med en opgave og det er også rigtig fint langt hen af vejen, men for filen det er jo
145 ikke opgaver jeg bliver bedømt på i dagligdagen. Det er jo det her, hvordan er jeg i praksis. Jeg
146 kunne godt tænke mig at det mere var det der var lagt vægt på, når man var ude i praktikken. Som
147 jeg siger, Jeg skal ikke en gang give bestået eller ikke bestået jo. Jeg kunne godt tænke mig at, jeg
148 ved ikke om der skulle være en karakter eller bestået ikke bestået, men det ved jeg selvfølgelig godt
149 det bliver med den her opgave. Der bare et eller andet, det savnede jeg også selv da jeg læste, jeg
150 var rigtig god i praktikkerne, men det stod jo ikke nogen steder, det stod ingen steder, han har fået
151 11 i praktik, et eller andet altså. Så ved jeg godt der er mange studerende der spørger efter en
152 udtalelse, men den gælder ikke på dit eksamensbevis., men et eller andet bevis for man har været
153 rigtig god i hvert fald i de to lange, den første er 7 måneder, men de to lange, der kunne jeg godt
154 tænke mig der var et eller andet sådan.

155

156 I1: Det er da også lang tid at bruge uden at få et bevis for man kan et eller andet, det er da lige så
157 vigtigt at være praktiker som det er at være teoretiker?

158

159 P: Jeg synes jo det er vigtigere, sådan er jeg jo selv.

160

161 I2: Som du sagde tidligere det med man har noget teori, om danner grundlag for man gør som man
162 gør, det er jo måske også nogle gange vigtigt, men praksis er jo vigtigst den fungerer?

163

164 P: På en eller anden måde at få fremhævet, hvor god man har været eller dårlig selvfølgelig, det kan
165 gå begge veje selvfølgelig, mere udspecificeret, hvordan ens praktik er gået praktiker er gået. Det
166 synes jeg kunne være. Det er også fordi når man får de her praktikere, så kan man godt mærke, det
167 med at skrive opgaver det er svært. Men hvis man så fik at vide, det kan godt ske at opgaven ikke
168 har været så gode, men prøv lige og se hvordan hun har været i praksis, de skal jo ud og have et job
169 bagefter. Hvis man kunne det på en eller anden måde, så synes jeg det kunne være, jeg ved også
170 godt så skal jeg ind som praktikvejleder til at give en karakter og hvordan altså., jeg kan godt se der
171 bliver et eller andet hul, fordi det er jeg jo ikke uddannet i og bliver man så lige rigtig gode venner
172 med ens studerende, hun skal da bare have 12 ikke også. Men et eller andet

173

174 I1: Men det har alle jo, alle der skal undervise eller give karakter, de står jo i det samme, det kan
175 man jo ikke sige, men det ved jeg godt det er mere socialt?

176

177 P: Ja man kommer tæt på hinanden, når man er her, men et eller andet der. For at fortælle han/hun
178 har været god eller dårlig i praktik.

179

180 I2: Har du andre tilføjelse inden vi runder af, altså ift. Det vi har talt om?

181

182 P: Nej det tænker jeg ikke altså. Jeg synes an hører dernede fra. Lærerne kommer jo ud og de har en
183 praktikvejleder på skolen også der kommer ud til sådan et 2/3 møde, så man når lige sådan og fang
184 også, hvis der lige er et eller andet. Jeg tænker sagtens jeg kunne ringe ned på skolen, hvis det var et
185 eller andet og det har jeg også gjort før. Så jeg tænker også at der er lidt kommunikation til skolen
186 også. Og jeg synes de er rigtig fint med det 2/3 møde for lige at få hanket op hvis det skal det, for
187 nogen gange er det lidt nemmere hvis der sidder en lærer, som sådan lidt mere frivillig, man bliver

- 188 lidt mere venner veninder, det gør man egentlig, man kommer tæt på hinanden, når man går op og
189 ned af hinanden.
- 190
- 191 II: Jeg kunne egentlig godt tænke mig som det sidste lige at få uddybet lidt, du har slet ikke nogen
192 indflydelse på deres videre gang, når de har været heroppe i praktik?
- 193
- 194 P: Nej de skal skrive den her opgave og det skal de gøre ud fra praktik, altså hvad de har oplevet her
195 og som jeg siger det kan de gøre på 3 uger.

12.7. Bilag 7. Fokusgruppe interviewguide

Feedback:

1. Hvad er feedback?
2. Hvorfor synes I man skal bruge feedback?
3. Hvordan anvendes feedback på Pædagoguddannelsen i Randers?
4. Hvordan oplever I feedback? Evt. uddyb positiv/negativ feedback?
5. Hvilke udfordringer oplever I ift. feedback?
6. Er feedback relevant?

1 12.8. Bilag 8. Transskribering af fokusgruppeinterview

2
3

4 I1 = Interviewperson 1

5 I2 = Interviewperson 2

6 S1 = Studerende 1

7 S2 = Studerende 2

8 U = Underviser

9

10 I1: Først så velkommen og P tak for dit store stykke arbejde og tak fordi I ville komme. Vi kan få
11 lov og at bruge lidt af jeres tid forhåbentlig kan vi gøre et eller andet ved et eller andet, når vi er
12 færdige og komme med et eller andet måske der kan bruges til et eller andet.

13

14 U: tre flasker rødvin kan altid bruges.

15

16 I1: Når er det det hele? Det kan vi ikke ændre på men vi kan prøve. Men men de her 40 minutter de
17 vil komme til at foregå på den måde at først så starter vi med en omgang hvor vi lige præsenterer os
18 selv og det kunne være fint vi starter med.

19

20 I2: .. og hvor vi kommer fra.

21

22 I1: Vi starter med Sandy og slutter med mig. Og bagefter så fortæller jeg lige lidt om kort om
23 fokusgruppeinterview, sådan at man lige har en fornemmelse af hvad er det her for noget, også går
24 vi til nogle spørgsmål derefter men det kommer jeg ind på når jeg fortæller omkring hvad skal man
25 sige rammerne omkring det her fokusgruppeinterview.

26

27 I2: Også skal vi ikke lige også nævne det her med at, den der stiller spørgsmålene også er ordstyrer,
28 hvis nu det er man kommer ud på sidespor.

29

30 I1: jo det tænker jeg vil komme i sidste ende i forbindelse med rammerne. Ja men det er fint nok ja.

31

32 I2: Jamen jeg hedder Sandy og jeg er 28 år har en baggrund inden for – altså jeg er uddannet
33 pædagog i 2015 i Aalborg, og har valgt og læse videre til kandidat i læring og forandringsprocesser,
34 og vi er i gang med det her speciale som er ret spændende ja i forhold til pædagoguddannelsen.

35

36 S1: Jamen jeg hedder J og er 27 år og går på pædagoguddannelsen her i X (By). Hvad det hedder vi
37 er eller jeg er i gang med og skrive eller skal til at skrive bachelor her hvor vi starter den 03. April
38 ja og er færdig til sommer.

39

40 S2: Jeg hedder C og jeg er 26 og jeg er på sidste omgang i pædagoguddannelsen og skriver opgave
41 sammen med J og skal skrive den afsluttende bachelor nu her og er færdig til sommer.

42

43 U: G og er praktikkoordinator og underviser i pædagogik er 62 år, men jeg tror I har fået data siden
44 sidste gang.

45

46 I1: Så hedder jeg Asker og er 40 år gammel og jeg læser også LFP læring og forandringsprocesser
47 sammen på Aalborg Universitet sammen med Sandy og det er sådan set det tænker jeg. Så lad os
48 komme videre til det her om fokusgruppe interview. Jeg ved ikke om I har været involveret i sådan
49 et fokusgruppe interview før.

50

51 S1, S2 og P: Jo det har vi.

52

53 I1: Jamen så ved I så kommer det bare sådan lige kvikt, men altså det der er hele essensen med det
54 her det er jo at vi skal have startet en dialog op imellem jer, og det er sådan set egentlig meningen at
55 det her skal skabe en mere fordybelse af samtalen man vil kunne gøre i et interview altså i et
56 almindeligt hvad skal man sige fx semistruktureret interview, så kommer der måske lidt mere noget
57 mere ud af det og det vi egentlig snakker om det er det her med at det her interview der er måske
58 ikke så meget personfølsom ind, og på den baggrund så vil det være essentielt og bruge det her
59 fokusgruppe interview. Der er altid negative ting ved alting, men eller bagdele ved alting, men vi
60 har taget en beslutning om at det her tror kan give os det bedste udbytte. Ja som sagt så har vi nogle
61 spørgsmål og dem vil vi skiftes til at læse op for jer også vil vi der vil vi være ordstyrer også i
62 forbindelse med det og der vil vi være ret strenge dog ikke vi vil prøve at for det til at lyde hvad
63 skal man sige, så længe I ikke bliver provokeret af dem, men når det er sådan vi ønsker egentlig at

64 det bliver den samme tale tid til jer alle sammen. Det er jo ikke sådan vi er på med sekunder men
65 bare sådan vi lige har styr på over hvordan og hvorledes.

66

67 I2: Også i forhold til de her antal spørgsmål vi har, så bliver vi nød til at begrænse det ind for en
68 kort tid altså sådan 3-5 minutter eller ja.

69

70 U: Ok.

71

72 I1: Ja pr. Spørgsmål. Det er lidt super vigtigt det her fokusgruppe interview at man er sådan kort og
73 præcis og det er sådan fordi der er en masse fyldord, men det er altså svært nogle gange det er ikke
74 sådan vi sidder og skal gøre jer nervøse fordi det er ikke det det handler om. Vi skal bare hygge os
75 og det er bare spørgsmåls som I skal fordybe jer I, og I må komme med alt det I tænker om og
76 mærker, så yes. Jeg forventer at det her med tid er omkring 40 minutter 45 minutter, og normalt så
77 vil der være sådan 6-8 person i et fokusgruppeinterview, men vi har sådan lige skåret lidt ned i det
78 og det tror jeg nu ikke det gøre noget særligt. Jamen har du noget og supplere med Sandy? Har I
79 noget at supplere med?

80

81 I2: Nej.

82

83 S1, S2 og U: Nej.

84

85 I1: Jamen så tænker jeg at vi går i gang med det.

86

87 I2: Vi har 6 spørgsmål til jer og den første vi gerne vil spørge jer om det er: Hvad er feedback?

88

89 U: Hvad er feedback?

90

91 S2: Jeg tænker konstruktivitet altså det er noget du kan bruge fremadrettet at det ikke bare er en
92 karakter, men at der er noget man kan arbejde videre med i et feedback.

93

94 U: For mig er feedback en dialog altså når du siger at det er noget konstruktivt ikke også, så er det
95 også vi går igennem en dialog når vi siger så du ikke bare modtager det og siger hov ok nu går jeg

96 videre, men måske kan gå ind i en snak om hvordan kan jeg så forandre det ikke også? Men
97 feedback er også en form for en evaluering eller hvad?

98

99 S1: Jamen det er det jo. Det er når du altså, når et person har lavet et stykke arbejde så hvad det
100 hedder og det bliver gennemset af en anden, så kommer den person med evaluering over hvordan
101 det har noget kritik til det. Ja og det kan både være for personer der er ligestillede, men også elev
102 eller studerende og lærer relation også der går jeg også ud fra. Der kan være værdi i begge ting ikke
103 også.

104

105 S2: Jo det er det vi har kørt nogle gange det her med pear to pear altså de studerende til de
106 studerende, hvor det kan være en anden form for feedback end lærer til elev.

107

108 U: Når I siger det tænker jeg ja er der forskel på den feedback hvis man har lavet en opgave og et
109 produktkrav også man kommer alene eller i gruppe eller efter en eksamen fordi det er to forskellige
110 rum. Og der får I også en feedback, når man får sin karakter så er det jo en form for feedback.

111

112 S1: Altså jeg tror helt sikkert at der er forskel hvor den du får fra din lærer efter endt eksamen eller
113 bare fra en anden en lærer generelt nok vil være mere faglig.

114

115 S2: Man forventer i hvert fald mere, at man får igen.

116

117 S1: Ja.. ja hvad det hedder hvor det nok er nogle andre ting du får tilbage fra de medstuderende
118 kunne jeg forestille mig.

119

120 S2: også afhængig af hvor man er henne i uddannelsen.

121

122 U: Ja det har også meget at sige.

123

124 S1: Jeg tror helt sikkert der vil være en anden kvalitet i det sådan senere i vores uddannelse i hvert
125 fald, når vi snakker pædagoguddannelsen. Også i forhold til man får selvfølgelig får man mere
126 viden og kan give mere og mere kvalitativ feedback og derudover så vil lærerne eller underviserne

127 også kunne give en bedre feedback vil jeg mene i sidste ende, men det er en anden feedback end
128 studerende kan give.

129

130 U: Altså det kommer til at tænke på altså det bliver det store issue for i øjeblikket er der feedback
131 nok, hvis I nu.. nu har I jo gået her i 7 semestre og har startet på en uddannelse har I oplevet det der
132 nok altså har der været feedback nok i forhold til jer?

133

134 S2: Tænker der er nogle ting vi har fået rigtig fint feedback på, men så blev der indført det her
135 produktkrav, hvor jeg fornemmer eller jeg har det sådan der har vi ikke fået nok feedback. Det har
136 været et krav oppe fra om at der skal være et produktkrav, hvor det er blevet sådan lidt ting man
137 kaster ind i modulet. Og det er også fair nok fordi der skal være det er vigtigere at der kommer
138 ordentlig feedback, men i sidste ende til eksamener hvis man skal prioritere, men jeg tror inderst
139 inde så manglede vi noget sådan i løbet af modulet.

140

141 S1: Det har følt lidt meningsløst til tider for at det handler rigtig meget omkring det her med at
142 feedback ikke at man føler det man laver eller producere det bliver læst eller taget alvorlig måske
143 endda. Øh hvad det hedder og det vil jeg give dig helt ret i det der har været taget stilling til i
144 forhold til den nye reform her det med indførelse af produktkrav.

145

146 S2: Men jeg tror aldrig der gik rygter om at der ikke blev læst opgaver rundt omkring på
147 pædagoguddannelser, så det tror jeg ikke det har været tilfældet her, men jeg tror bare at tiden har
148 været altså der har været mindre tid til det.

149

150 U: Ja det er rigtigt altså der har været skåret i det og det vil jeg ikke snak... vi har altid læst
151 opgaverne.

152

153 S2: Ja jeg har læst det der med at være mødt op også at det ikke er blevet læst fordi at vores
154 underviser har også er rigtige gode til at sætte sig ind i det, men det er som om det altså det er også
155 er skrevet på dagen engang imellem og det er sådan lidt....

156

157 U: Ja dele af vejledningen er blevet skåret det vil sige den feedback til jer bliver også ramt rent
158 tidsmæssigt ikke også.

159

160 S2: Men jeg synes det er vigtigere at få god feedback.

161

162 U: Helt enig.

163

164 S1: Hvis man ved man altså man kan lære hvad man gøre rigtig og hvad man gøre forkert og
165 forbedre sit arbejde ikke også.

166

167 I1: Ok fedt det åbner nogle gode ting synes jeg. Det næste spørgsmål det er: hvordan synes I man
168 skal bruge feedback? Ej undskyld hvorfor synes I man skal bruge feedback? Det er mig der
169 mumler.

170

171 S1: Det er netop jeg altså jeg ser det lidt som hvad kan man sige en måde og kvalificere sit arbejde
172 på altså så du kan blive du kan få øje på hvad er det du kan gøre bedre. Hvad det hedder men du kan
173 gøre anderledes.

174

175 S2: Men jeg vil sige i forhold til det her måde som den her uddannelse er bygget op på det moduler
176 der afslutter sådan altså der er et emne eller tema i 8 uger eller sådan noget også får man feedback
177 på det der tænker jeg nogle gange at det ikke er sikkert man kan bruge det som fremadrettet fordi
178 det ikke kan altid være sådan sammenhængende. Jeg ved ikke om det gav mening.. ja men derfor er
179 den ikke altså derfor skal den stadigvæk være der alligevel fordi at nu skal vi til at skrive bachelor
180 for eksempel og der tænker jeg så samler man sådan lidt op igennem hele uddannelsen alt den
181 feedback man har fået, så det er også sådan lidt i forhold til fremadrettet at det er vigtigt at få
182 feedback. Nu skal vi til at skrive en stor opgave og det har vi ikke gjort før også er vi nød til at
183 bruge noget af det som vi har fået i løbet af hele uddannelsen.

184

185 U: Jeg kom til at tænke på den der form for feedback som I får herhjemme der får I også når I er i
186 praktik er der forskel på det for der bliver det jo kaldt vejledning, men nogle gange i mit hoved så er
187 feedback og vejledning egentlig fremadrettet, så om man kalder det det ene eller det andet det kan
188 der så komme et begreb som teoretisk kan være en diskussion om det ikke er det samme men med
189 to forskellige betegnelser.

190

191 S1: altså mener du også bare i praktik?

192

193 U: Ja det bliver så kaldt vejledning, men det er jo også som du sagde at det konstruktivt fremadrettet
194 at nogle af de ting vi har lavet som aktiviteter eller hvad det nu er i mine relationer til de her børn,
195 unge og voksne, så får en guide kan man også kalde det eller coache der er rigtige mange begreber i
196 spil i forhold til det her ikke. Men i forhold til uddannelse så er der fokus på feedback, så tilbage til
197 mit spørgsmål til jer feedback og vejledning er det det samme eller er det forskelligt fremadrettet?

198

199 S1: Umiddelbart så er der i hvert fald mange elementer i det der er det samme. Hvad det hedder for
200 når du kommer når du er i vejledningen i din praktik så får du jo så gør du jo nogle ting i løbet så
201 du.. så gør du jo udfører nogle handlinger og nogle reflekteret op hvor det det var i løbet af ugen
202 også kommer du til vejledning også snakker I omkring det og hvad det hedder også giver vejlederen
203 jo feedback ikke også og det er virker jo utrolig godt. Det er jo nok også blandt andet en af de
204 grunde til at man lærer så meget i løbet af praktikken der fordi du får det her løbende vejledning
205 kunne man godt kalde feedback også hvad det hedder. Du får virkelig hvor du sætter fokus på de på
206 din faglighed.

207

208 S2: Men når jeg tænker de to begreber overfor hinanden så tænker jeg at vejledninger er sådan en
209 fremadrettet altså jeg ved ikke hvorfor, men jeg tænker vejledning er fremadrettet og feedback det
210 giver sig lidt sig selv ligger feedback ordet, men om så det så er evaluering på et eller andet.

211

212 U: Det er noget her og nu.

213

214 S1: Ja dertil...

215

216 U: Der får jeg jo feedback ok. Og er vejledning en proces tænker du?

217

218 S1: Ja et eller andet sted og jeg sidder sammen og tænker i mit hoved at hvorfor er det det men jeg
219 ved det ikke.

220

221 U: Jeg har lidt det samme selv, men alligevel hvis jeg nu skal ind til nogle studerende og får at vide
222 at det er feedback eller vejledning, så tænker jeg som underviser at det er noget I skal bruge videre

223 hen i jeres uddannelse om det er på et produktkrav opgave I får af vide I skal ændres til næste gang
224 er det feedbacken som så bliver til vejledning fordi det skal endda tilbage til os eller er det en
225 relation med studiesamtale og sådan nogle ting på noget feedback på noget du har gjort, men du får
226 også vejledning på hvad kan der forandres.

227

228 S1: Ja det kan også godt hænge sammen med.

229

230 U: Ja det er fordi jeg selv nogle gange er i tvivl om de her to begreber de skal konstruere dem.

231

232 S1: De ligger meget op ad hinanden.

233

234 I2: Yes, så vil vi gå videre: Hvordan anvendes feedback på pædagoguddannelsen i Randers?

235

236 S1: Jamen det.. det er lige før at jeg ikke kan huske det for jeg synes ikke vi har fået så meget. Hvad
237 det hedder og men blandt andet når noget altid er om efter eksamenerne der har du altid mulighed
238 for at få noget feedback på det du har lavet, og når du for eksempel har fremlagt et produktkrav op
239 foran klassen så holdet så er der som regel også noget feedback fra læreren og nogle gange er der en
240 lærer som eller underviser som er med til de her fremlæggelser her der kan også være op til 2-3
241 hvor de så sammen giver noget feedback til dem der har lavet. Så oftest har der faktisk været ved
242 fremlæggelser og meget hvis jeg overhovedet de opgaver vi har skulle sende.

243

244 S2: Altså skriftlige opgaver har jeg ikke fået noget på.

245

246 S1: Nej, altså produktkrav.

247

248 S2: Jamen også bare eksamen vi har haft en skriftlig eksamen der fik vi heller ikke nej. Der fik vi en
249 karakter.

250

251 S1: Det er rigtigt.

252

253 U: Og der er det interessante fordi det er rigtigt man opbygger jo også en forventning om hvad det
254 er for en man får feedback på det, men på eksamen er det jo et standpunkt og nogle relationerne er

255 nok tætte her fordi jeg kan huske da jeg gik på universitetet der gik jeg op på et opslagstavle også
256 kiggede man på sit studienummer også stod der 7 eller hvad vi nu havde fået ikke også og det var
257 det, så det er også en tænkning i den der relationelle tænkning en pædagoguddannelse fordi vi er så
258 tæt på hinanden at man har en forventning om det.

259

260 S1: Det føles også sådan lidt fladt på en eller anden måde når man får for eksempel en karakter ikke
261 også så får du bare karakteren det betyder ikke noget hvad det hedder fordi at du ikke ved hvad man
262 kunne have gjort bedre eller hvad kunne jeg for man vil jo gerne lære noget ikke også og man vil
263 det er som om det er fladt der.

264

265 U: Jeg vil tilbage til det forventnings opbygning der er en konflikt mellem i forhold til det altså at
266 man har en forventning om det, når der så ikke kommer noget så bliver man egentlig dybt skuffet.

267

268 S1: Ja det er nok ja lige præcis.

269

270 I1: Vi skal lige have C med i det her med mit spørgsmål hvordan anvendes feedback på
271 pædagoguddannelsen det var du i gang med at fortælle lidt om også.

272

273 S2: Hvis jeg må gå videre i den der tråd der fordi jeg sad sådan og tænkte altså hvis på modul 10
274 som jeg nok mente det hed det tværfaglige der skrev vi nemlig en selvstændig skriftlig opgave hvor
275 vi så får en karakter og nu skal vi vi har lige afleveret en SK2 som også var på skriftlig hvor at J og
276 jeg havde skrevet sammen, men der har vi sådan ikke kunnet hvad skal man sige været så trygge i
277 det fordi der har vi ikke sådan en anelse om hvordan ligger vi skriftligt fordi dem vi har gået op og
278 de eksamener vi har været tilsammen ellers har vi skrevet en skriftlig ting til som egentlig ikke
279 havde noget betydning også går man op også forsvarer man det. Så den skriftlige del tror jeg der er
280 mange inklusiv os selv der mangler en form for feedback. Det kan være grammatisk altså det er
281 ikke så vigtigt men også hvordan man skriver fordi nu ved jeg selv at ude i praksis hvis man skal
282 bruge det så er der meget skriftlig arbejde altså det er vigtig at kunne kommunikere skriftligt så
283 godt. Så den der har vi været i den sidste ende her har vi været sådan meget usikre fordi vi ikke
284 kunne gå op og forsvare den mundtligt.

285

286 S1: Ja.

287

288 U: Og der kan vi sige det ikke er så historisk set en forandring fordi i den gamle uddannelse der
289 havde vi jo større chance for i dette udviklingsarbejde vi havde altså på udviklings skriftligt på
290 fjerde femte semester før I kom på syvende. Så fordi den blev modul opdelt og dette besparelser der
291 var ind over har gjort at det I egentlig ønsker det kan jo godt være modsatrettet reaktion I ønsker
292 mere fordi at der er blevet flere punkter hvor det faktisk er forsvundet også svært ved at opleve
293 hvornår det er.

294

295 S2: Men jeg tænker også om det er sådan lidt krav fra de studerende der er sådan lidt luksus jeg ved
296 det ikke fordi jeg ved ikke hvordan det historisk har været, men det er jo fordi man gerne vil gøre
297 det bedre til næste gang altså det er overhovedet...

298

299 U: Altså kigger man tilbage på fjerde femte semester I historisk har været til så laver de endnu et
300 udviklingsarbejde der første hvor man skal øve sig fremlæggelse og der var der både feedback på
301 opgave og fremlæggelse, så kørte det næste udviklingsarbejde der havde I egentlig en to og tre det
302 var sådan kravet var stillet hver gang ikke også, og der fik man tilbagemelding på det også det
303 skriftlige fordi der var afsat tid til at læse opgaven og de feedback. Give feedback det kunne vist
304 ikke laves.

305

306 Alle: Hehe

307

308 I1: Ja, det er jo perfekt. Det næste spørgsmål det er spørgsmål nr. 4 der handler om hvordan oplever
309 I feedback det er sådan lidt hvad mærker I det her hvordan oplever I det her feedback?

310

311 S2: Altså når vi får den?

312

313 I1: Ja hvordan virker det altså hvordan er det på jer hvordan oplever I det?

314

315 S2: Jeg synes det.. jeg bliver rigtig glad skulle jeg til at sige, men jeg synes det er vigtigt også i
316 forhold til hvordan jeg selv engagere mig i uddannelsen.

317

318 I1: Jeg skal lige slå fast det er her jo selvfølgelig det feedback hvordan I oplever det her på stedet,
319 så vi ikke får noget udefra.

320

321 S2: Og jeg synes faktisk også det vil jeg også det er vigtigt at sige at der er virkelig kvalificeret
322 feedback når den er der, og jeg oplever at for eksempel på de moduler produktkrav vi har haft på det
323 sidste modul har vores undervisere været gode til at sådan sige altså til næste gang kunne vi prøve
324 det her. Så jeg synes det er rigtig godt når det er og jeg synes det er rigtig svært at sige selvfølgelig
325 skulle der også være mere. Ja der er mange ting der skal hænge sammen der, men jeg bliver i hvert
326 fald rigtig positiv engagere mig i den opgave som jeg har når jeg får feedback.

327

328 S1: Ja. Noget af det bedste det er da når man har været til eksamen også bagefter altså jeg tror fordi
329 vi selv har valget de spørger en vil du gerne have feedback.. siger man ja det vil jeg gerne - godt
330 som C også siger så giver det faktisk en super god feedback og det ja det er virkelig også... man vil
331 jo selvfølgelig altid gerne gøre det bedre men også det at man har valget altså man kan også sige når
332 vi er glade nok for det her stykke arbejde jeg har lavet, hvis man så vælger at sige jeg vil gerne have
333 det så ja det er rigtig godt.

334

335 U: Tænker lidt provokerende eller supplerende er der forskel på mine kollegaer og den måde vi
336 giver feedback på og den forventning I har om de går ind til mig, når nu I ved altså.

337

338 S2: Jeg synes at det man kan tydelig mærke hvad for en videnskabsgren de kommer fra og det er
339 sådan både godt og skidt at altså der er nogen hvor man sådan og vi er jo forskellige alle studerende
340 og jeg ved når der er nogen der kommer til ham eller hende så kan de godt sidde sådan lidt og være
341 meget forvirrede fordi det måske er en anden tankegang end en anden person og ja.

342

343 U: Og for at sige det er også noget vigtigt at diskutere indbyrdes hvordan er det vi fagligt skal
344 arbejde for det her i forhold til jer og jeg får sådan et billede fra det første fremlæggelse da dig og
345 en mere lavede på det første tema vi havde på første semester. Det jo det nu kommer der billeder op
346 ikke også, hvor jeg havde jer som vejleder og jeg kan huske det var kanon godt i forhold til på
347 daværende tidspunkt ikke også, så kan jeg nogle gange godt komme i tvivl om den anerkendelse
348 eller den ros jeg gør gør det så at man får svært ved at leve op til sine egne forventninger næste

349 gang eller hvis det er så er en anden underviser der kommer ind og giver noget andet hvordan
350 harmonere det så i den måde I oplever feedbacken på.

351

352 S1: Altså det jeg tror jeg kan godt huske det fordi at jeg tror den måde at give feedback på det er så
353 får man i hvert fald den effekt der havde været på mig man får motivation til ok det kan jeg sgu
354 godt det her det er fanme godt for jeg har været rigtig dårlig i skole førhen altså de der dansk og
355 matematik også videre ikke også, men her der kan jeg faktisk godt så nu vil så nu kører vi satme på
356 her og ja der er forskel på den feedback man får fra lærer altså og det er også fordi man er
357 forskellige som person ikke også nogen de er sgu lige på hårdt og andre de kan få lige sådan og give
358 dem en masse med humor også – ja med blød hånd ikke også og med lidt humor og der er ikke
359 noget der er bedre end andet.

360

361 S2: Men man skal også være klar til at modtage ja altså vi har oplevet nogen gange hvor der bliver
362 præsenteret noget hvor man godt kan mærke der ikke er lagt noget arbejde i det også skal man også
363 have det af vide synes jeg altså vi er voksne mennesker det er noget videregående uddannelser det
364 her. Og jeg synes jeg vil godt have det af vide hvis jeg laver et eller andet der ikke er ok. Ja men
365 derfor skal holde sig til det der som du siger med anerkendelsen fra det hvis det er.

366

367 U: Men nu har vi fået af vide vi for flinke ikke også.

368

369 S2: Det er en svær balance tænker jeg.

370

371 S1: Fordi det skulle altså man skal ja det er sådan lidt fifty fifty ikke også altså det synes jeg.

372

373 U: For at slå det ned også løft eller hvad?

374

375 S1: Eller omvendt omvendt.

376

377 S2: Løfte nyheden skal der gemmes til sidst.

378

379 U: Jamen der er den der med hører den dårlige og den gode nyhed fra os. Det har vi også haft i
380 forhold til praktikken det er også lidt fedt det her men da du var i første praktik der fik du da også
381 nogle oplevelser hvordan tackler vi lige det der i forhold til at give jer vejledninger og feedback.

382

383 S2: Ja også man ikke mister flere studerende.

384

385 U: Ja eller du mister lysten til det.

386

387 S2: Ja det er nemlig det.

388

389 U: Det er det med som dig som person det var lidt det de spurgte om virker det ikke også? Jeg kan
390 da huske vi gik da og small talkede om de her udfordringer man havde derud med at vinde og ikke
391 vinde og det der.

392

393 S2: Ja lige nøjagtig.

394

395 I1: Altså jeg har egentlig været inde på det det er også det der med hvordan altså når I oplever det
396 her feedback hvad så er der positive negative feedback altså hvordan oplever I de der det der skel
397 mellem de der positive og negative hvordan altså hvordan mærker i det her det er sådan lidt
398 individuelt hvordan I føler det her med og få feedback.

399

400 S1: Hvordan jeg føler at få negative og positive.

401

402 I1: Ja hvordan oplever I?

403

404 S1: Altså personligt så jeg vil tro jeg kan utrolig godt lide feedback og det jeg tror også for mig
405 hænger sammen med at jeg synes selv jeg arbejder hårdt på uddannelsen for at opnå nogle ting så
406 jeg forventer en både ja en kritik af hvad jeg gøre godt og men hvad også jeg gøre skidt og fordi jeg
407 ligesom synes selv jeg er tilfreds med min indsats så føles det godt og få, hvor jeg tænker modsat
408 kunne være at jeg ikke havde gjort noget som helst for det også kan det føles lige meget eller det
409 føles måske det gør måske lidt ondt, når man får at vide at det er noget lort det her det har du
410 ligesom ikke gjort godt nok.

411

412 S2: Men det handler om at når man giver man føler at man giver noget af sig selv og det kan jo
413 være forskellige grader af så vil man også have noget godt igen, men jeg vil sige hvis jeg sådan skal
414 altså jeg bliver motiveret af begge dele så længe den er kvalificeret, men jeg tror også det er ret
415 individuelt og det er jo også svært for underviseren at agere i hvem der kan tage at få den der den
416 hårde besked.

417

418 S1: Det giver et eller andet værdi altså det er en meget god værdi der med at der er en person der er
419 hvad skal man sige altså en underviser relation altså man at de tager sig tid til hvad det hedder til en
420 der siger ok jamen jeg tager mig tid til at læse den her opgave også og givet den her feedback ikke
421 det der ligger stor værdi i det ja det her med at der er en der er der ved der bedre ved mere end jeg
422 gør også at man så gerne vil lære fra sig for at med den her ting at gøre mig bedre.

423

424 U: Så feedback i undervisningen situationen får jeg nogle billeder fra forskellige undervisninger
425 også med jer, hvis jeg går ned i feedback og siger jeg vil gerne have slukket mobiltelefonen eller
426 computerens internet og tage høretelefonerne af vil I så blive følt jer personligt intimideret af ja
427 kommer og gøre sådan nogle ting?

428

429 S2: Altså der er jeg sådan det har jeg kæmpe problemer med at folk ikke lytter altså, så jeg synes
430 det er helt ok, men altså at det er nødvendigt er en anden sag men det er den.

431

432 U: Det er jo et eller andet sted hvor jeg ved feedback eller den konstruktive kritik den går ret
433 personligt ind hvis vi gøre det.

434

435 S1: Ja jamen altså både ja fordi der også selvfølgelig personlige holdninger om at man skal da lytte
436 på det underviseren siger fordi de har lavet et stykke arbejde og så videre, og på den anden side så
437 tror jeg også det er sådan det hvor jeg tænker det er en voksenuddannelse altså det dit ansvar for
438 egen læring også videre man må egentlig selv bestemme om man så længe man ikke forstyrrer
439 andre, så ved jeg ikke om jeg vil føle mig personlig intimideret hvis altså det blev det må du ikke
440 for eksempel det må jeg selv bestemme jeg har den der følelse af selvom jeg synes at men jeg synes
441 ikke jeg går ikke ind for at man skal det tændt for jeg synes man skal have det slukket i for lige og..

442

- 443 U: Ej jeg mindes bare herre rækken bagved til pædagogikken ikke også der kunne jeg ikke bare lade
444 være med at grine.
445
- 446 S1: Ja det er rigtigt – pisse irriterende.
447
- 448 U: Men det er den der med at den faglige person det ikke hvad er det vi skal lære.
449
- 450 S1: Ja.
451
- 452 I2: Super så går vi videre til femte spørgsmål: Hvilke udfordringer oplever I i forhold til feedback.
453
- 454 I1: Vi har lige været inde på det.
455
- 456 S1 & S2: Ja.
457
- 458 I1: Vi kan lige friske det op.
459
- 460 S1: Er det altså i forhold til personlige udfordringer eller er det udfordringer generelt på
461 uddannelsesstrukturen.
462
- 463 I1: Jamen det er nok mere hvad I tænker, når I får det.
464
- 465 I2: Personlig udfordring vil jo være.
466
- 467 I1: Hvad nu hvis I i det hele taget har nogle ting de gerne vil sige.
468
- 469 S1: Ok bare sådan generelt udfordringer omkring vi vil ja.
470
- 471 I1: Hvilke udfordringer oplever I i forhold til feedback?
472
- 473 S1: Ja.
474

475 S2: Jamen så vil jeg gerne sige den skriftlige del igen at der er der er en udfordring der om at få det
476 kørt ind implementeret der ja.

477

478 S1: Ja altså det vil jeg give C helt ret i det fordi der også det har jeg sagt det en gang vi føler sådan
479 lidt på bar bund omkring det her med den skriftlige fordi vi aldrig rigtig har fået noget feedback. Vi
480 ved ikke hvad vi skulle gøre bedre for at kunne oppe os i vores produkt, men også generelt set vil
481 produktkravene som jo også ifølge os har været inde på der altså der jeg tror der går meget læring
482 tabt i de her produktkrav fordi man ikke ved, men er det godt eller er det skidt eller også videre.

483

484 S2: Men ja fordi de bliver lidt brugt som oplever jeg i hvert fald som om det er noget sådan der gøre
485 altså det komme i stedet for protokol eller sådan.

486

487 S1: Mødepligt.

488

489 S2: Ja det er det der er sat ind for hvis ikke du opfylder det her så kan du ikke hvad hedder det bestå
490 modulet, men så heller ikke mere end det og det er det jeg synes der mangler lidt at det bliver
491 kvalificeret at det giver mening der var for eksempel den brugte vi også sidste gang vi havde det her
492 under praktikken vores anden praktik nej det var for den her for den sidste tredje praktik der fik vi
493 en opgave men det var ikke koordineret hvem der stod for det af underviserne og hvad de egentlig
494 skulle bruges til det blev aldrig fulgt op på, men vi fik det for som lektier og da vi så havde lavet det
495 sådan igen sådan noget delvis godt fra de studerendes side igen også fordi at man ikke har rigtig
496 fundet ud af hvad var meningen med det, så bliver det ikke taget op mere så lå den bare der.

497

498 U: Og det er sådan set kommunikale udfordring vi fik feedback på fordi da jeg lyttede til B og J de
499 sidder og arbejder på de der studiedage hvordan kan vi måske endda kører samskabet mellem de på
500 tværs af specialiseringerne det er der nogle der prøver på den her gang, men det er rigtigt det får I så
501 ikke med hvis vi nu ikke lige har siddet i det rum hvor jeg lige får hørt det du siger ikke også, så det
502 kunne være et af de udfordringer feedback at I siger nogle ting også oplever vi de skal forandres,
503 men det oplever I aldrig fordi I er så videre på næste modul ikke også.

504

505 S2: Men det er heller ikke bare noget sådan man bare kan gøre sådan fra den dag af, så det er vigtigt
506 det kommer frem.

507

508 U: Men den der hvor jeg tænker udfordring feedback udover hvis den her person altså den enkelte
509 individ det er jo den der med formidlingsdelen altså ja nu har jeg hørt det og det har vi lyttet til også
510 går vi i gang men man never know fordi I er jo videre ikke også, men jeg synes jo at udfordringen at
511 de nedskæringer på den her uddannelse har gjort at den der tid til den det relationelle med studie
512 den er blevet så minimal fordi de opgaver vi får bliver jo ikke mindre men vi skal bare forholde os
513 til flere studerende det vil sige vi bliver færre altså vi står stadig til at være 350 studerende som der
514 altid har været ikke også.

515

516 S2: Og det er netop det jeg synes der er styrken ved det her sted der er undervisere og studerende
517 der kender hinanden og for eksempel J han du har lige taget fat i noget altså noget for at få lidt
518 hjælp ved siden af altså det der er muligheden for her i forhold til dine optagelser.

519

520 S1: Ja lige præcis det....

521

522 S2: Der er ikke gået noget tabt.

523

524 S1: Nej og det må det godt nok ikke, men altså nej.

525

526 U: Man kan vende den om hvis jeg må det.

527

528 I1: Ja

529

530 U: Det er jo lidt interessant det at vi sidder sammen her fordi J har i det mindste lavet to
531 studiemiljøes undersøgelser den der lige er kommet her studenter tilfredsstillelses undersøgelse her
532 og den ligger jo positivt den ligger på på trods af nedskæringerne og sådan nogle ting har I gjort jer
533 nogle overvejelser hvordan det kan være altså I har jo gået her 3 ½ år hvor vi implementere i den
534 nye uddannelse hvor der var dyb frustration sidste gang over den der nye uddannelse. Vi forstår slet
535 ingen ting i det, men fordi I var på årgangsordningen fra den gamle uddannelse til den nye
536 uddannelse og to praktikker lige ud altså det var rimelig kaotisk synes jeg selv, der måtte jeg
537 overbevise jer om det var godt nok, så nu er der faldet lidt ro på efter hvor jeres medstuderende har

538 svaret på den der tilfredsstillelses undersøgelse der var sendt ud, og har vi nogle steder vi ligger
539 pænt hvis det ikke næsten den bedste.

540

541 S2: Men jeg tror da også sådan tror jeg også vi har gjort vi har bare accepteret det eller sådan.

542

543 U: Ok.

544

545 S2: Sådan lever man lidt i de kårer man får.

546

547 U: Ja det kunne også være et udtryk for det.

548

549 S1: Ja det....

550

551 S2: Derfor så er der nogen som dem her der så siger fra også det har vi bare ikke gjort.

552

553 S1: Det tror jeg heller ikke nej men det har vi ikke.

554

555 U: Der bliver meget synlige nu altså hvad der skete fra sidste år til i år det er vi jo selv rystet over.

556

557 I1: Godt spørgsmål det sidste spørgsmål det er sådan lidt et ja eller nej spørgsmål, men man må
558 gerne lige svare på hvorfor, men jeg tror vi har været lidt ind over den men prøv lige og se om I kan
559 fange den: Er feedback relevant?

560

561 S1: Ja det er det selvfølgelig i de fleste situationer og hvorfor er det så relevant det har vi også været
562 inde på det her med hvad hedder det for at gøre det kort for at fremme læringen.

563

564 I1: Ja ok.

565

566 S2: Der vil jeg også et kæmpe ja fordi det udvikler det gør at man ikke bare står stille i sin
567 uddannelse både positivt og negativt at du får noget fremadrettet.

568

569 U: Ja fra fagligt synspunkt så vil jeg sige ja men det afhænger enormt meget af den studerende der
570 sidder overfor om det er relevant eller ej fordi at sådan men med kendskab til jer der vil jeg sige ja
571 fordi I er meget konstruktivistiske i forhold til det men jeg tænker da også på nogle af de studerende
572 jeg har siddet ved overfor en rimelig kritisk feedback hvor der bare ikke bliver lyttet også ender vi i
573 den samme feedback næste gang fordi der ikke skete en forandring også bliver det ikke den faglige
574 udvikling med den der om det er en personlig kritik ikke også, så jeg synes der godt kan være nogle
575 dilemmaer i om det er relevant eller ej. Hvis med udgangspunkt ja, men det skal der virkelig øves i
576 og som I sagde tidligere den enkelte underviser skal være meget opmærksom på den relation med
577 den man har og der kan jeg bare tage jeres klassehold i forhold til praktik altså nogle gange er det
578 lykkedes for mig andre gange virker det ikke.

579

580 S2: Ja det kan man sige det ligesom det negative ved det lille sted som den her altså at alle ved
581 hvem du er hvor at for eksempel tænker jeg i Aarhus hvor jeg ved der er der sygt mange studerende
582 der, så kan man få det der den der afstand hvor det ikke benytter at vi skal komme ind at få den
583 negative feedback.

584

585 S1: Altså et andet begreb man også kan benytte altså det motivere os rigtig meget altså hvad det
586 hedder det kan det i hvert fald gøre og jeg tror det er rigtig nok det med at det ikke nødvendigvis
587 altså relevant eller fungere for den enkelte studerende men derfor kunne man måske lave det gøre
588 det sådan altså det er selvbestemt altså du skal have valget om vil du have det eller vil du ikke have
589 det, så er der i hvert fald lidt større chancer for at den der så siger ja de har tænkt sig at bruge den til
590 noget så bliver det relevant.

591

592 U: Det kan også være niveaumæssigt vil jeg tænke på altså med kendskab til jer den feedback I får
593 de ligger på hvor I tænker på at det kan ikke passe vi gøre det godt nok, og andre studerende er
594 meget kritiske overfor synes jeg jo ikke kan tillade mig at være så kritisk men jeg ved jeg har nogle
595 store konsekvenser hvis de ikke gøre som jeg siger for eksempel praktikerne med ansættelse altså
596 hvor man kan risikere at blive fyret ikke også, så der er den form for feedback kan have andre
597 konsekvenser.

598

599 S2: Ja for der var faktisk på det her modul det sidste vi i produktkrav vi fremlagde hvor det var
600 sådan individuelt eller gruppevis fremlæggelser hvor J og jeg sammen med seks andre grupper skal

601 fremlægge, så er vi de eneste der ikke får særlig meget det var sådan det er fint – tak, hvor resten
602 det var meget altså hvor de stod i 5-10 minutter og fik noget.

603

604 U: Ja det er jo den der tolkning i skal så ind til også ligesom og være til eksamen hvis spørgsmålet
605 godt nok lige pludselig bliver hammer svær, og det er ikke bare sådan så sørge for at finde ud af
606 hvor højt I er. Det er i hvert fald den måde jeg plejer at sige til mine medstuderende ikke også altså
607 hvis du begynder at svede og det skal du helst ikke til eksamen, men hvis det bare er sådan en
608 overhøring at det vi kender ikke også, og det kan være i og med at det kan være hammer godt, så
609 underviseren har svært ved at sige hvor løfter vi op.

610

611 I1: J du sagde noget godt med motivation det kan vi lige afrunde med hvorfor er feedbacken
612 motiverende?

613

614 S1: Hvis du gerne vil have feedback det eksempel med G kom med hvad det hedder i starten i
615 uddannelsen hvor vi havde lavet en fremlæggelse for ham hvor han så skulle give os noget feedback
616 jamen sådan en som mig som har følt mig skidt tilpas i skolen jeg har sgu aldrig været god i skolen
617 men her er måske noget jeg faktisk kan hvad det hedder på den måde så har det ligesom givet
618 motivation til at fortsætte til at, gerne ville ok jamen jeg gøre noget rigtigt her det er skide godt hvad
619 det hedder han fortalte mig det her kunne jeg godt gøre bedre jamen ok så har det gode med det
620 søde givet mig energi til at gøre det ja.

621

622 I2: Der var også en anden god ting J han kom med faktisk det var i forhold til feedback som kan
623 være med til at fremme læringen er det noget er det noget du også...

624

625 S1: Ja og det er netop det der med at få vide konkret af hvor er det du kan forbedre dig henne hvis
626 du gerne vil forbedre dig og du så får at vide hvor det så er du godt kan forbedre dig så har du også
627 en chance for der skal jo ligesom en der kan se det objektivt hvad det hedder og også nok en som er
628 bedre vidende der ved mere end dig til ligesom at fortælle dig hvad er det du kan gøre bedre for at
629 blive bedre altså hvis den bedre vidende lyder lidt forkert men fortæller det så har du så mulighed
630 for at lære for hvis du bare får at vide jamen sådan godt klaret så lærer du ikke, der skal lidt kritik til
631 her.

632

633 I1: Jamen lige det her med motivation har I noget mere om det eller altså i forhold til det her med
634 feedback motivation og feedback og læring er der noget sådan lige I tænker?

635

636 I2: I forhold til jer selv.

637

638 I1: Ja, ja hvad I tænker?

639

640 U: Jamen anerkendelse er det man går og gør på en eller anden måde er altid motiverende men man
641 skal jo ikke bare anerkende og roses hele vejen igennem det synes jeg I begge to har givet jer udtryk
642 for ja det er godt men der er også nogle andre ting der skal skimme det af ikke også.

643

644 S2: Jeg synes det var du fik mig til at tænke over noget der, da du sagde det handler også om
645 hvordan det bliver modtaget det der feedback ikke fordi det er så en vigtig ting, så kan du forberede
646 dig nok så meget og sige så prøver jeg at give det sure først også det søde. Hvis den der modtager
647 det ikke altså tager det ind så kan det jo være ligegyldigt.

648

649 S1: Jeg føler også at motivation også ligger ved underviseren at underviseren gang på gang møder
650 folk, hvor jeg bare tænker det var bedre at støde hovedet mod muren af hver gang jeg gøre det altså
651 så tror jeg det er meget naturligt at den feedback den bliver hvad skal man sige forringet eller altså.

652

653 S2: Det er tovejs altså ja selvom det er feedback til de studerende sådan er der også noget den anden
654 vej.

655

656 U: Ja motivation betyder meget i det man går og gør.

657

658 S1 & S2: Ja, ja

659

660 I1: Yes så skal vi runde af og det skal vi ved at hvis I har et eller andet I lige vil sige.

661

662 I2: Hvis I har andre kommentarer eller...

663

664 I1: Eller så kan vi lige tage det sådan formalia efter når vi har slukket for telefonerne.

665

666 U: Jamen vi kan jo snakke længe om bestemte dele ikke også.

667

668 S1: Jeg synes vi har kommet godt rundt omkring feedback.

669

670 U: I forhold til jer to så vil jeg sige den der klasse som det jeg gik ind i også hvor jeg skulle have jer
671 til pædagogik der og var også studievejleder for det er så den sidste klasse jeg har I gjorde et eller
672 andet i hvert fald for min motivation jeg kan huske jeg blev enormt tændt som underviser til
673 pædagogik igen og det der rum med de menneskelængde den sammenblanding I var den kender vi
674 jo ikke på forhånd, men det jeg tænker tilbage på da jeg startede i 13 (2013) wow der skete der et
675 eller andet i hvert fald ved mig i min lyst til at have med jer at gøre.

676

677 S1: Men det var også fordi vi havde en god dialog ikke også altså det er det der med at du ligger
678 sådan en bombe i klassen også bliver der diskuteret og skabt dialog ikke også og det er vigtigt for...

679

680 U: Men det har jeg også gjort I de andre klasser hvor det ikke er gået på samme måde, så den der
681 gruppe mennesker som I selv er inde på dem der kommer ind til jer med det samme hvad er det der
682 sker i det her rum som egentlig er udstyret vej fra starten af ikke også fordi jeg har gået ind i mange
683 andre klasser hvor det ikke er lykkedes på samme måde og jeg har også gået ind i andre klasser
684 hvor det bare var det, men jeg kan ikke sige fra gang til gang hvad er det lige der gøre det.

685

686 S1: Det kan man også godt sige det er jo egentlig også feedback der sker noget i mellem de
687 studerende og en underviser altså at man jo underviser udfordrer jo de studerende så den studerende
688 siger et eller andet også svarer underviseren så ikke også det vil jo også ligger lidt i hvis man tager
689 ordet feedback ikke også.

690

691 I2: Så der sker egenttaget en kobling imellem motivation og læring i det her feedback mellem begge
692 aktører?

693

694 U: Det gør der ja altså det er jo ligesom at spille teater man går på en ny scene, når man går ind i en
695 klasse og hvordan modtager publikum skuespillet ikke også.

696

697 I1: Men du siger du ikke kan komme med noget bud på hvad det er du tænker fordi du sådan der jeg
698 kan mærke det kommer helt nede fra.

699

700 U: Jamen sådan er det hver gang du går ind til en klasse og da vi var på X-skole der havde vi jo
701 begge klasser og en klasse kunne jeg gå ind der havde vi fire timer pædagogik for eksempel der var
702 jeg ny underviser og det undrede mig den ene klasse kunne jeg komme ind i til undervisning og da
703 de der fire timer var gået så havde jeg måske nået 2/3 del af det materiale jeg havde planlagt fordi
704 de gik i dialog, så gik jeg over i den anden klasse og klokken var 10.30 der var jeg færdige med
705 mine slides fordi der kom endnu en anden vej og jeg agerede ikke anderledes end jeg gjorde i den
706 anden klasse der begyndte jeg at vurdere mig selv hvad er det er det dig i forhold til der ping pong
707 og motivation eller sidder der nogle forskellige strukturer i en klasse der gør at de måske og det
708 fandt jeg så ud af med en klasse der var nogle der turde ikke og begå fejl derinde altså man turde
709 ikke at gå ind i en dialog og sige ok det var min holdning, så de holdt meget for sig selv det blev
710 virkelig en tovtrækkeri med de folk på fjerde femte semester jamen så nåede vi dertil ikke også og i
711 den anden klasse nåede jeg aldrig og det blev sådant heller ikke værre hvis jeg vendes tilbage jeg
712 havde som regel flere slides end jeg nåede fordi vi røg i nogle pædagogiske diskussioner som jeg
713 gerne ville.

714

715 I1: Som motiverede dig?

716

717 U: Ja.

718

719 I2: Men også den der med at man bruger sin struktur på altså sin motivation i forhold til andre som
720 måske har svært ved at modtage den eller hvad tror du at man kan implementere den fra sin egen
721 læreproces til andre.

722

723 I1: Det er mærkeligt at eleverne spejler sig i en klasse spejler sig i G og i den anden spejler de sig
724 ikke på samme måde fordi det er måske motivationen der kommer fra dig, men selvfølgelig også
725 noget pres inde i klassen kunne det være med et bud på det og.

726

727 U: Det er det vi har snakket om siden at den måde klasserne blev sat sammen rent tilfældigt af
728 administrationen og det viser sig gang på gang at klasserne er meget forskellige. Det behøver de
729 ikke at være vi har oplevet flere gange at der er stor forskel på de klasser der bliver samlet.

730

731 S2: Det var det også ved os.

732

733 U: Vores hold når man samler det nogenlunde lige mange kvinder og nogenlunde lige mange med
734 ældre og unge også sker der alligevel meget forskelligt i klassen og det er rigtigt det var der på de
735 to.

736

737 I1: Vi er heldigvis stadigvæk mennesker vi arbejder med.

738

739 U: Nemlig, så derfor siger jeg det relationelle det betyder meget.

740

741 S1: Ja.

742

743 I1: Skal vi lade det være det og slutte af på det her.

744

745 I2: Jamen vi vil gerne sige tak for det her fokusgruppe interview vi havde med jer – ja spændende.



De studerendes manglende feedback på pædagoguddannelsen

- At fremme studerendes kompetencer gennem feedback

Asker Højlund Pedersen & Sandy Nureddin Al-Jaff

Stud. cand.mag. I Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Anslag: 10.174

Abstract

De studerende laver en del produktkravopgaver under pædagoguddannelsen, uden at modtage feedback. Undervisernes opgave er, at fremme de studerendes læring gennem feedback. I artiklen indgår nøgleord som indholds-, drivkrafts-, omverdens dimensionen, anerkendelse og troen på den personlige kompetence. Artiklen henvender sig til den pædagogiske praksis, undervisere og ligeledes til andre der interesserer sig for feedbackbegrebet. Denne artikel har afsæt i et fokusgruppeinterview, der er blevet foretaget på et pædagogseminarium. Fokusgruppeinterviewet giver indblik i, hvordan feedbackkulturen er blandt undervisere og studerende på pædagogseminariet. Denne artikel er inspireret af Albert Bandura, Guro Øiestad, John Hattie og Knud Illeris.

Indledende tanker

Direktøren Mikkel Haarder fra EVA, Danmarks Evalueringsinstitut udtaler: "De studerende bliver ikke så dygtige, som de ellers kunne være blevet med mere feedback og højere studieintensitet" (Jensen, 2016). Denne manglende feedback og lavere studieintensitet som pædagoguddannelserne i Danmark er inde i har indflydelse på de studerendes læring ved, at fremme læringen gennem feedback. Forskningschefen Andreas Rasch-Christen fra VIA University College udtaler: "Det her duer selvfølgelig ikke, fordi feedback måske er det allermest afgørende for, om man lærer mere. Vi ved fra en række undersøgelser, at dialog med en underviser om, hvad man har læst, og hvad man skal gøre anderledes eller fortsat gøre på samme måde, er enormt vigtigt for den videre læreproces. Dog er der mange måder at give feedback på, og man behøver ikke nødvendigvis få en, der er meget udpenslet og ekstrem detaljeret" (Mainz & Rabøl Byager, 2016).

Vi har i denne forbindelse undret os over, hvordan underviser arbejder på, at fremme de pædagogstuderendes læring gennem feedback på et pædagogseminarium. Vi har i denne sammenhæng været ude på en pædagogseminarium, hvor vi har undersøgt hvordan undervisere og studerende arbejder med læring gennem feedback. Vores studerende informant fra 7.semester oplyste, at de ikke har fået feedback gennem skriftlige opgaver efter den nye pædagogreform trådte til i 2014.

I forbindelse med vores speciale har vi undret os over følgende: Hvad kan underviseren gøre for at højne den studerendes evne til at modtage feedback?

Manglende feedback på pædagoguddannelsen

Denne artikel tager afsæt i, en undersøgelse vi har foretaget i forbindelse med vores specialet: **Læring gennem feedback – vejen til en optimeret pædagoguddannelse**. Vi vil i denne artikel drage brug af vores empiri fra specialet, samt inddrage John Hatties definition af feedback. Hattie opfatter feedback således, at **lærerne giver feedback, som passer til det sted, hvor eleven befinder sig i deres læring** (Hattie 2013). Vores grundlag for at vi har valgt, at inddrage Hattie er, at vores studerende informant påpeger, at begrebet feedback er konstruktivt og kan bruges fremadrettet. Vores studerende informanter i fokusgruppeinterviewet ser feedback som et begreb, der ikke bliver anvendt meget på pædagoguddannelsen.

I forbindelse med vores fokusgruppeinterview, har vi foretaget vores undersøgelse i en pædagogisk praksis, på et specifikt pædagogseminarium et sted i Midtjylland. Vi har i den forbindelse interviewet en underviser, der har været ansat mere end 20 år på pædagoguddannelsen. Ligeledes har vores forskning inddraget to 7.semesters studerende. Vores undervisende informant udtaler, at de bevidst arbejder med at give de studerende feedback, således de studerende opnår læring gennem feedback.

Endvidere udtaler en af vores studerende informanter, at de ikke får feedback på skriftlige produktkrav opgaver, hvilket er en ulempe, da de ikke har en fornemmelse for, hvad de skal gøre bedre. Derudover påpeger den anden studerende informant, at de kun modtager karakter som bedømmelse og påpeger, at de aldrig modtager feedback på, om opgaven er god eller dårlig. Vi får af den undervisende informant at vide, at karakter anses for at være en form for feedback. Gennem vores undervisende informants udtalelse kan vi se, at underviseren udelukkende ser karakter som feedback, der gives ud til de studerende, som tilbagemelding på om opgaven er bestået eller ikke-bestået. Med udgangspunkt i vores informanters udtalelser kan vi se, at de studerende informanter ser konstruktiv fremadrettet feedback som en dialog. Dette udtaler den studerende informant således:

For mig er feedback dialog altså når du siger at det er noget konstruktivt ikke også, så er det også vi går igennem en dialog når vi siger du ikke bare modtager det vi siger hov ok nu går jeg videre, men måske kan gå ind i en snak om hvordan kan jeg så gå ind og forandre det ikke også?

Til ovenstående citat kan vi inddrage Hattie, som i hans bog om synlig læring pointerer at: "(...) elever foretrækker at se feedback som noget, der ser fremad, hjælper til at besvare spørgsmålet "Hvor skal vi hen herfra?", og som relateret til lektionens kriterier for målopfyldelse" (Hattie 2013). I forhold til den specifikke pædagoguddannelse vi har været ude ved, er der mangel på feedback fra underviserne til de skriftlige produktkravopgaver. På baggrund af vores studerende informanters udtalelser oplever vi, at de ikke modtager kommentar til deres produktkrav opgaver, for hvordan de skal arbejde videre i egen læreproces.

Vigtig viden om læring

For at skabe et overblik over læring inddrages professor Knud Illeris. Han har skabt en lærings teori, som er egnet til reducere kompleksiteten i forståelsen for læring. Dette gør han ved hjælp af hans lærings trekant, der deler læringen op i tre dimensioner. De tre dimensioner består af en indholdsdimension, drivkraft- og omverdens dimension, hvilket skal forstås, som den kognitiv del af læring, en del der omhandler de energier der fører til læring og at læring sker i samvær med andre mennesker. Denne artikel vil udelukkende se på den drivkraftmæssige dimension, som er den

dimension der handler om de psykiske energier, der fører til læring. Det kan eksempelvis være motivation, følelser og vilje. Det er specifikt disse psykiske energier, der skal højne den studerendes evne til, at modtage feedback (Illeris 2015). Men hvordan højner man disse energier? For at finde løsningen på dette svar, må vi dele processen op i to dele. I første del svares på hvordan feedback skal anvendes for, at det enkelte menneskes evne til at modtage feedbacken øges. Efterfølgende kigger vi på en teori, som ser feedback som en del af en helhed. Disse to anskuelser giver til sidst løsningen på, hvad underviseren kan gøre for at højne den studerendes evne til at modtage feedback.

Sådan anvendes feedback som løsning

Det er vigtigt at feedbackbegrebet anvendes rigtigt, hvis man skal gøre sig forhåbninger om, at de studerendes evner til modtage feedbacken højnes. I den forbindelse udtaler første lektor i feedback Guro Øiestad, at man skal støtte og anerkende den studerende i vedkommendes følelser. Underviseren må anerkende følelser og fornuft på en måde, så den studerende er i balance, da det øger den studerendes evne til at modtage feedback. Endvidere må undervisere mene den feedback, der gives til den studerende, da det den studerende kan læse troværdigheden ud fra underviserens kropssprog, mimik, blik og holdning. Underviseren må være kreativ og overraskende med sin feedback, da kreativitet og overraskelse afspejler, at underviseren har forberedt sig. Det kan være en fordel at gentage feedbacken, da mennesket finder gentagende feedback mere troværdig. Underviseren må undgå overdrivelser, da det virker negativt på troværdigheden. Herudover må underviseren også have fornemmelser for, ikke at give feedback om noget vedkommende ikke ved noget om. Alle ovenstående regler betegner Øiestad som god feedback og den gode feedback fremmer de studerendes lyst til at modtage feedback (Øiestad 2008).

Feedback som en del af en helhed er også en løsning

Professor Albert Bandura arbejder med en teori om menneskers tro på egne kompetencer, som et udgangspunkt for overhovedet at være i stand til at modtage læring. Feedback er ifølge vores forskning læring. Troen på den personlige kompetencer er derfor vigtig i forhold til, om mennesket kan modtage feedback. Ved at Bandura svarer på, hvordan man højner menneskets tro på egne kompetencer, er det altså muligt, at få svar på hvad underviseren kan gøre for, at højne den studerendes evne til at modtage feedback. Til det siger Bandura, man skal støtte den studerende i gennemførelsen af dens opgaver, da det er den mest troværdige måde, en studerende kan få forståelse for, hvad mennesket kan. Efterfølgende siger Bandura, at det er vigtigt, at underviseren er en god rollemodel for de studerende, at underviseren roser og emotionelt påvirker den studerende positivt (Kähler 2012).

Afsluttende:

Formålet med denne artikel har været at besvare vores hypotese: Hvad kan underviseren gøre for at højne den studerendes evne til at modtage feedback? Vi har i forhold til undersøgelsen fundet frem til, at underviseren skal støtte og anerkende den studerende i dens følelser. Dette skal underviseren gøre, for at den studerende opnår balance gennem underviserens støtte og anerkendelse. Dette øger evnen til at modtage feedback fra underviseren. Ligeledes skal underviseren være god til at gentage feedback, da gentagelser øger troværdigheden. Derudover pointeres at underviseren kan højne den studerendes evne til at modtage feedback, ved at underviseren støtter den studerende i at gennemføre opgaven. Vi har endvidere fundet ud af, at underviseren skal fremstå som en god rollemodel over for de studerende ved, at anerkende de studerendes arbejde gennem ros, hvilket er

med til at højne den studerendes evne til at modtage feedback. Underviseren må endvidere have fokus på, at den studerendes tro på egne kompetencer er relevant for, at den studerende mestrer læringen til at modtage feedback.

Referencer

Hattie, J 2013, **Synlig læring – for lærere**, 1. Udgave, 3. Oplag, Dafolo, Frederikshavn.

Illeris, K 2015, **Læring**, 3. Udgave, Samfundslitteratur, Frederiksberg C.

Kähler, C. 2012, **Det kompetente selv**, Frydenlund, Frederiksberg C.

Øiestad, G 2008, **Feedback**, 1. Udgave, 3. Oplag, Psykologisk Forlag, København K.

Jensen, Vibeke Bye (2016, 21. november) **Pædagoguddannelsen er alt for ringe**. Børn & Unge.

Lokaliseret den 26-05-2017 på:

http://www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/nyheder/paedagoguddannelsen_er_alt_for_ringe?opendocument

Mainz, Pernille & Rabøl Byager, Laura (2016, 16. juli) **Feedback? Studerende afleverer opskrifter og batmancitater**. Politikken.

Lokaliseret den 26-05-2017 på:

<http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5629519/Feedback-Studerende-afleverer-opskrifter-og-Batmancitater>