

Dora I. Leegaard, stud. nr. 20132129

Feedback og selvevaluering

- På et gymnasium – set i lyset af John Hatties ”Synlig læring”

Indhold

Indledning.....	2
Problemformulering.....	3
Metodeafsnit, empiri præsentation.....	4
Valg af design og metode.....	4
Valg af videnskabsteoretisk tilgang.....	4
Empiriske undersøgelsesspørgsmål.....	5
Redegørelse for dataindsamling.....	5
Teori.....	7
Hatties terminologi og undersøgelser.....	8
Historisk, samfundsmæssig baggrund for evaluering.....	11
Analyse og fortolkning.....	13
Feedback og elevers læringsudbytte.....	13
Læringssyn.....	17
Mundtlig feedback og selvevaluering.....	19
Tid, evaluering og kontrol.....	24
Lærersamarbejde.....	32
At måle læring.....	34
Metodekritik.....	36
Konklusion.....	39
Perspektivering.....	43
Abstract in English.....	45
Litteraturliste.....	48

Bilag

1. Interviewguide
2. Interviewtranskription, Helle, lærer
3. Interviewtranskription, Dorte, lærer

Indledning

Den New Zealandske uddannelsesforsker John Hattie udgav i 2009 en omfattende forskningsoversigt over, hvad der påvirker elevers læring. Denne forskning viser, at den enkeltstående faktor, der har størst effekt for læring er: selvevaluering. I den forbindelse henviser han til, at tydelig feedback fra læreren til eleven er altafgørende for, om eleven formår at evaluere sig selv. Forskningen omsættes til konkrete strategier til praktisk gennemførelse af undervisningspraksis og fremlægges under overskriften ”Synlig læring”. I dette projekt vil jeg undersøge både praksis og de strategier, som begrebet ”synlig læring” dækker over, lidt nærmere.

Til daglig er jeg lærer på en social- og sundhedsskole og sidste efterår var alle undervisere på skolen – og i alt 700 pædagogiske personaler fra Thisted, Morsø og Skive Kommune - til et foredrag med James Nottingham, der formidler bl.a. John Hatties forskning, og efterfølgende er jeg endnu mere nysgerrig efter at fordybe mig i, om der kan være noget om udsagnet: for optimal udvikling af elevernes faglige og sociale kompetencer må lærerne løbende evaluere og give feedback. Har vi ikke hørt det før? Er der noget nyt i det? Hvad er anderledes i selvevaluering og feedback nu i denne forbindelse og fra Hatties synspunkt?

I Thisted Kommune var alle 650 folkeskolelærere i uge 32, 2015 til et foredrag med Lars Qvortrup, der skulle kick-starte et 4-årigt kompetenceudviklingsprojekt med fokus på at udvikle ny undervisningspraksis og at kunne dokumentere mærkbare forbedringer for elevernes læring og trivsel.

Disse to eksempler er blot fra *min* hverdag og vidner om den massive interesse, der er på uddannelse fra politisk side, bestyrelser, ledelser, lærere og undervisere.

I en artikel i Nordjyske om sidstnævnte foredrag - og i forord af Qvortrup og Egelund til Hatties ”Synlig læring – for lærere”, drages der paralleller til sygehusverdenen i sammenligning af læring og Qvortrup stiller spørgsmålet til de 650 forsamlede lærere: ”*Hvordan kan man helbrede en patient ved hjælp af en operation, hvis man ikke forinden har stillet en diagnose?*” (Thisted Dagblad:2). Jeg ser det som et retorisk ”greb”, men jeg undrer mig alligevel over sammenligningen af lægegerningen og lærergerningen – en sammenligning, der får mig til at tænke på det videnskabsteoretiske afsæt i hhv natur- og humanvidenskaberne. Det er imidlertid mit indtryk, at der er en generel tendens til, at efterspørgslen efter empirisk uddannelsesforskning er stigende og

interessen viser sig som foredrag i arbejdstiden og i efter- videreuddannelse for lærere og undervisere. Tendensen i samfundet generelt er, at især empiri, der peger på sandsynligheder for, at en faktor er læringsfremmende – evidensbaseret – i høj grad efterspørges. Vi vil gerne vide og ikke kun tro – også i lærergerningen.

”Synlig læring”. Kan læring ses? Allerede bogens modsætningsfyldte titel pirrer nysgerrigheden. Jeg har erfaring og kendskab til, at læring forsøges målt på forskellige måder - fx nationale test og til afgangsprøver og eksamener er output et tal – en karakter. På den måde kan man tilnærmelsesvis sige, at læring ekspliciteres – gøres synlig. Jeg reflekterer over paradokset i, at synliggøre et fænomen, der traditionelt tænkes at foregå kognitivt. På den anden side har jeg en overbevisning om, at den traditionelle, kognitive opfattelse af læring ikke kan stå alene og med fordel kan bredes ud til også at indtænke sproget, aktiviteter og sociale sammenhænge. I den forbindelse kan man sige, at læring udmøntet i handlinger – tegn - er synlige. Disse tanker vil jeg uddybe i min analysen senere.

Min nysgerrighed og interesse øges i takt med, at min egen organisation over det sidste års tid som pædagogisk og didaktisk inspiration og afsæt - i det omfattende udviklingsarbejde der foregår i forbindelse med Erhvervsuddannelsesreformen – i meget høj grad forsøger at implementere de grundlæggende elementer, som ”Synlig læring” som læringskoncept tager afsæt i. Disse grundlæggende elementer vil jeg komme tilbage til i detaljer senere i projektet.

Min interesse i dette projekt ligger i forholdet mellem lærer og elev. Mit projekt gør nedslag i læreres bestræbelser på at facilitere optimal udvikling af elevernes faglige og personlige kompetencer. I lyset af Hatties forskning og praksisstrategier finder jeg behov for at undersøge mulige sammenhænge mellem dette - og indflydelse på læringsudbyttet nærmere. Min egen undervisningserfaring stammer primært fra undervisning af unge og voksne og min empiri indsamles gennem interviews med lærere, der underviser unge i alderen 17-20 år på et alment gymnasium.

Jeg arbejder ud fra følgende

Problemformulering

Hvordan oplever lærere på et alment gymnasium, at feedback og selvevaluering kan have indflydelse på elevers læringsudbytte?

Metodeafsnit, empiri præsentation

Valg af design og metode

Jeg vil undersøge empirisk, vha interviews, hvilken indflydelse feedback og selvevaluering kan have på elevers læring - på et alment gymnasium. Mit fokus er lærernes oplevelser og erfaringer i arbejdet med elevernes selvevaluering og herunder lærernes feedback.

Fordelen ved det kvalitative forskningsinterview er, at jeg kan komme i dybden med et emne. Metoden dyr og tidskrævende i "det virkelige liv" og den kræver meget af forskeren personligt, da udbyttet bl.a. afhænger af forskerens empati, teoretiske viden og generel indsigt i det fænomen der udforskes (Launsø 2011:136).

Jeg vil, som den forstående forskningstype, forsøge at forstå og fortolke fænomener, som jeg er bevidst om allerede er de sociale aktøres fortolkninger – og de indgår samtidig i en specifik social- og samfundsmæssig kontekst, hvori deres forståelser og handlinger dannes (Launsø 2011:24).

Valg af videnskabsteoretisk tilgang

Min videnskabsteoretiske tilgang er den humanvidenskabelige tradition, "menneskevidenskab" og den videnskabs-filosofiske tilgang er hermeneutikken, hvor kernen er fortolkning (Thisted 2013:48). I den hermeneutiske cirkel rejses der ligeså mange spørgsmål, som der besvares. Jeg vil forsøge at skabe sammenhæng mellem del og helhed og vise versa; forstå den enkelte sætning i lyset af mine data som helhed (Thisted 2013: 51)

Udgangspunktet for min undersøgelsesstrategi er fra begyndelsen, som beskrevet i indledningen, forståelsesorienteret gennem deduktion, hvor jeg tager udgangspunkt i min optagethed af Hatties popularitet og litteratur, for efterfølgende at undersøge genstandsfeltet nærmere – den traditionelle tilgang til erkendelse af verden indenfor den humanvidenskabelige tradition med udgangspunkt i teorier. Under databearbejdning opstår der behov for at belyse og nuancere problemstillingen yderligere med flere forskellige teorier og teoretikere, i hvilket tilfælde tilgangen også bliver induktiv – udgangspunkt i undersøgelsens data efterfulgt af teoretisering (Thisted 2013:174).

Empiriske undersøgelsesspørgsmål

Forud for interviews udarbejder jeg en interviewguide (bilag 1), der fungerer som et dynamisk hjælpedokument i forarbejdet. Spørgsmålene udvikles og ændres løbende i løbet af tiden op til interviewene og i løbet af tiden, hvor jeg arbejder med og justerer problemformuleringen. Jeg overvejer i udformningen af spørgsmål om de er åbne, men alligevel med en struktur, så dialogen gives en retning. Jeg overvejer at gå fra mere generelle til mere specifikke spørgsmål - de generelle, åbne spørgsmål skal "åbne op" for interviewet (Launsø 2011:155). På et tidspunkt viser der sig et mønster i mine spørgsmål, som peger direkte på Hatties strategier for undervisningspraksis. Fx spørgsmål 3 lyder "I hvilke sammenhænge giver du eleverne feedback og på hvilken måde? Indbygget ser jeg her Hatties feedbackspørgsmål - Hvor er jeg på vej hen, hvordan klarer jeg mig, hvor skal jeg hen herfra? Et andet eksempel - fx spørgsmål 8 "På hvilken måde har du evt. erfaringer med, at teamet omkring en klasse arbejder sammen omkring planlægning, gennemførelse og evaluering". Her ser jeg Hatties fokus på lærersamarbejde.

Redegørelse for dataindsamling

D. 13. april 2015 skrev jeg til rektor på Thisted Gymnasium for at forhøre mig om interessen for at deltage i mit projekt. Min henvendelse beskrev kort projektets omdrejningspunkt, forventet tidsforbrug og et oplæg til, at en gruppe på 4-10 lærere kunne indgå i et fokusgruppinterview. Tidsperspektivet var, at interviewet skulle foregå i slutningen af august og vare ca. 1 time. Jeg valgte at søge informanter udenfor egen organisation, for bedre at kunne distancere mig personligt og i stedet, som forsker, give mig selv større mulighed for ude-fra-blikket. På den anden side fragiver jeg mig også muligheden for at have indflydelse på tilfældigheden i udvælgelsesprocessen af informanter. Rektor svarede hurtigt tilbage, at han meget gerne ville give mulighed for at gennemføre et fokusgruppinterview og oplyste en kontaktperson til det videre arrangement. Fokusgruppinterview ville give mig mulighed for at indsamle detaljerede data hurtig fra flere personer. Data produceres i gruppeinteraktion omkring et emne jeg, som interviewer, har fastsat (feedback og selvevaluering), hvilket netop er kernen i fokusgruppinterview. Styrken i metoden ligger bl.a. i interaktionen mellem de tilstedeværende, der kan skabe en dynamisk, levende dialog

og nuancere problemstillingen (Launsø 2011:149). Kontaktpersonen sendte straks mail til alle lærere i organisationen om at melde sig til. Således fortrøstningsfulde gik vi på sommerferie.

Da tiden nærmede sig for, at vi skulle aftale nærmere tidspunkt for interview, viste det sig, at der ikke har været nogen tilbagemeldinger. Min kontaktperson på gymnasiet blev en anden og ambitionsniveauet sænkedes til mulighed for enkeltmandsinterview med 2 forskellige lærere. Ny kontaktperson, pædagogisk leder, gav mig to mailadresser, så jeg kunne aftale direkte med de to udvalgte lærere, Helle og Dorte. Disse aftaler kom hurtigt på plads i løbet af en uge. Helle tog imod invitationen at komme på SOSU til interview og se vores nybyggede skole mandag formiddag og Dorte aftalte jeg at mødes med i gymnasiets værkstedstime for elever onsdag eftermiddag.

I fht fysisk miljø, så er der flere ting, der kan tages med i betragtning. Hvilket lokale, med hvilket møblement, lys og temperatur. Jeg valgte et mindre mødelokale med ”almindelig” højde bord og stole til interviewet med Helle; det sætter rammen om et formelt møde mellem to mennesker, der ikke kender hinanden i forvejen. Vi sætter os over for hinanden, hvilket letter den aktive lytning. Jeg har i min egenskab af vært sørget for kaffe/the og vand. Det stiller sig anderledes med interview med Dorte, der foregik i et område på gymnasiet, afgrænset af glas med åben dør, hvor hun samtidig har åbent værksted for elever med behov for vejledning. Det betød, at hun var tilgængelig for eleverne samtidig med interviewet. Jeg var gæst hos Dorte og de fysiske rammer var uformelle. For både interview med Helle og Dorte gælder det, at jeg som interviewer blev mødt med åbenhed, interesse og lyst til at bidrage med umiddelbare erfaringer og tanker omkring emnet. Begge interviews blev optaget på diktafon. Transskribering foretog jeg i ugerne efter interviews.

Efter transskription og flere gennemlæsninger kategoriserer jeg indledningsvis i analyseprocessen data i klynger, dvs jeg leder efter, hvilke temaer, der træder frem. Jeg markerer i transskriptioner med blå overstregning ”Feedback og elevers læringsudbytte”. Med gul overstregning ”Evaluering, tid og systemer”. Med orange ”Unge selvopfattelse og evne til selvevaluering”. Denne kategori ændrer jeg siden hen til overskrift ”Mundtlig feedback og selvevaluering” da jeg under analyseprocessen tænker tilbage på min problemformulering og husker på, at det er lærernes oplevelser, der er udgangspunktet. Det er lærernes oplevelser af de unge, som jeg undersøger. Endelig markerer jeg med grøn udtalelser omkring ”Lærersamarbejde”. Samtidig går det op for mig, at nogle hænger tættere sammen end andre og nogle udtalelser kan kategoriseres i flere af temaerne, og det viser sig hensigtsmæssigt, at jeg løbende i arbejdet flytter rundt på afsnit indtil jeg tænker det hænger meningsfuldt sammen. I afsnittet ”Tid, evaluering og kontrol” sorterer jeg

konkret ord og sætninger, der indeholder udsagn om hhv ”tid” og ”evaluering”, fordi emnet synliggøres på denne måde.

Dvs i analyse- og fortolkningsprocessen bruger jeg ”..en sammensætning af forskellige metoder tilpasset til lejligheden” (Thisted 2013:192)

Teori

Mit udgangspunkt, som det fremgår af indledningen, er John Hatties bog ”Synlig Læring – for lærere” (Hattie 2014). Jeg vil bruge Hatties begreber undervejs i projektet for på den måde at blive klogere på, hvad det er der kan være fordele og ulemper i den samlede ”pakke” som Hatties koncept fremstår som – med gymnasielærernes oplevelser som afsæt. I afsnittet om Hatties teoretiske begreber gennemgås de kort, for siden at blive koblet til min undersøgelse og således uddybet.

Som baggrund for evaluering i bredere forstand og evalueringens betydning i det moderne samfund inddrager jeg som nutidig, dansk evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen (Dahler-Larsen 2005;2006), der med sin analyse og diskussion af evaluering i Danmark siden begyndelsen af 90erne, forsøgsvis forklarer historisk udvikling og berettigelse. Med begreber som evalueringsbølge og evalueringskultur analyserer og diskuterer han effekt af evaluering, hvilket jeg kan bruge til med- og modspil til Hatties tanker. For at forstå lærernes udtalelser i et samfundsperspektiv, finder jeg det relevant at inddrage Dahler-Larsens tekster.

I analyse- og fortolkningsprocessen inddrager jeg Illeris læringsteori, der præciserer og udvider en detaljeret, helhedsorienteret forståelse for læring og tilbyder en enkel model, der visualiserer tankerne bag teorien (Illeris 2006). Min hensigt med at inddrage Illeris læringsteori er den, at jeg søger en teori, der med et holistisk menneskesyn betragter det hele menneske i læringsprocessen; fysisk, psykisk og socialt – i samfundet. Jeg bruger i denne forbindelse Illeris’ teori til sammenligning med Hattie og informanternes læringssyn.

Jeg inddrager ligeledes Thomas Ziehe i analyse- og fortolkningsprocessen. Ziehe sætter med sin kulturanalyse spot på især de unges udfordringer i læringsrummet og jeg har fundet teksten ”Normale læringsproblemer i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger” (Ziehe 2007) relevant i forhold til at prøve at forstå deres adfærd og reaktioner. Derfor blev jeg meget

optaget af Ziehes tekst, i hvilken han nu blander sig i rækken af læringsforskere og læringsteoretikere med ovennævnte tekst (Ziehe 2007:537).

Jeg inddrager en artikel i analyse- og fortolkning skrevet af Christian Moldt ”Fra meningsløse til meningsfulde performancemålinger – en case om kvalitetsmåling i undervisningssektoren” (Moldt 2008), da jeg mener, at den kan bidrage til forståelse for, hvad det er informanterne oplever som udfordringer i hverdagen i forhold til evalueringer. Moldt udforsker brugen af tilfredshedsmålinger på korte og mellemlange uddannelser som kvalitetsindikatorer. Moldt vil undersøge de dybere årsager til, at der kan opstå evalueringsskepsis hos de involverede parter. Artiklen tager sit udgangspunkt i et aktionsforskningsprojekt med bla 32 dybdeinterviews (Moldt 2008: 322).

Hatties terminologi og undersøgelser

Læringsmål, feedback og selvevaluering

”Synlig læring” er blevet synonymet med, at læringsudbyttet i undervisningen til enhver tid skal være størst muligt. For at vide, om det er tilfældet må læringen måles. Gennem Hattie har vi, ud over synlig læring, fået en lang række udtryk, der på forskellig vis danner rammen omkring den samlede dokumentation for over 900 metaanalyser. Som begrebsafklaring vil jeg efterfølgende uddybe begreberne: Meta-analyse, effekt, selvevaluering, feedback niveauer, feedback spørgsmål, ekspertlærere, målstyring, lærersamarbejde og progression.

Meta-analyse

”En metaanalyse involverer identifikation af et bestemt resultat (som for eksempel en præsentation) og identifikation af en bestemt påvirkning af det resultat (for eksempel hjemmearbejde) og derefter en systematisk gennemøgning af de forskellige databaser” (Hattie 2014:34). Her nævner Hattie eksempler af databaser, som etablerede tidsskrifter og bøger, afhandlinger og ”grå” litteratur” – ikke publiceret materiale. Hattie har i sin analyse 915 metaanalyser, der omfatter 60.155 (7518 +52.637) enkeltstudier (Hattie 2014:12), som igen omfatter 245 (240+5) millioner elever (Hattie 2014:35-36)

Effekt

For at kunne sammenligne analyserne udviklede Hattie et ”påvirkningsbarometer”, hvis mål er at kunne synliggøre effekten af de enkelte faktorer, 150 i alt, der har virkning på elevernes præstationer (Hattie 2014:289-293). Hatties analyse leverede i alt 159.570 (146.142 + 13.426) effektstørrelser (Hattie 2014:35-36). Barometeret har en skala, der går fra -0,2 til 1,2, hvor 0,4 er den gennemsnitlige effekt af alle tænkelige interventioner – den specifikke tilstedeværelse af et initiativ. *”..evalueringen må nødvendigvis tage lokale omstændigheder, lokale ressourcer og lokale fortolkninger i betragtning. Og det er hovedbudskabet i denne bog: vurder din egen effekt”* (Hattie 2014: 37-38). Vi skal, iflg. Hattie, sigte efter 0,4.. 0,4 som referencepunkt ligger også tæt på den gennemsnitlige effekt af 1 års skolegang – lidt højere for yngre årgange – lidt lavere for ældre årgange. Vi opfordres til at tolke de samlede effekter med forsigtighed og at bruge referencepunktet som udgangspunkt for en diskussion om læreres virkning på elever – ikke som beslutningsgrundlag (Hattie 2014:40).

Generelt er der sammenligninger af to typer effektstørrelser – sammenligning mellem grupper og sammenligninger over tid. Tallet fremkommer ved at dividere forskellen mellem før- og efterscore med spredningen for hele gruppen (Hattie 2014:299).

Selvrapporterende karakter/elevforventninger: selvevaluering

På listen over påvirkningsfaktorer (Hattie 2014:289) scorer selvrapporterende karakter/elevforventning højest. Hattie uddyber; i forhold til sig selv er elever generelt gode til at evaluere sig selv og de har en god idé om – forventninger til sig selv – hvad de kan præstere. Men elevernes refleksioner over egne præstationer gør det ikke alene. Lærerne skal give eleverne mulighed for at forudsige egne præstationer – realistiske, høje mål og udfordrende mål, ud fra de tydelige, klare mål, der arbejdes efter. Med feedback undervejs er denne faktor den mest virkningsfulde af alle til forbedring af elevernes læringsudbytte (Hattie 2014:98).

Feedbackspørgsmål og feedback-niveauer.

Læreren skal tilstræbe at vide og kommunikere med eleverne om, hvad målene med en lektion er. Velvidende målopfyldelseskriterierne, er det første spørgsmål ”Hvor er jeg på vej hen?” Det næste ”Hvordan klarer jeg mig?” og det sidste ”Hvor skal jeg hen herfra?”. Hattie identificerer desuden fire feedbackniveauer – opgave, proces, selvregulering og selv. Opgaveniveau går på opgaven – produktet - og er ofte specifik. Ofte til en hel klasse og kan fx være påvisning af rigtig eller forkert svar og uddybning. Procesniveau referere til feedback, der går på processer, der er brugt til at

udføre opgaven eller lave produktet. Det kan være inspiration og vejledning, der forbedrer de anvendte strategier. På selvreguleringsniveau er feedback med til at hjælpe eleverne til "at hjælpe sig selv". Det kan være reflekterende spørgsmål. Det sidste fjerde niveau er rettet mod "selvet". Ros hører til på dette niveau og skal holdes adskilt fra feedback – ros kan have en svækkende effekt på læring, hvis det blandes sammen med feedback på læring, iflg. Hattie. Sammenfattende kan man sige, at kunsten er, at give den rette form for feedback på det rette niveau, hvor eleven kan udnytte det til at nå præcis niveauet over. Dog undtaget ros. (Hattie 2014: 188-192).

Ekspertlærer

Lærerne er de vigtigste aktører i uddannelsesprocessen og skal betragte sig selv som positive forandringsagenter for eleverne. Læreres overbevisninger og engagement er de væsentligste faktorer, som vi kan kontrollere i en vis grad (Hattie 2014:51). Ekspertlæreren – ikke at forveksle med den erfarne lærer - identificeres ved 5 hovedpunkter der omhandler faglig viden og forståelse, styring, løbende evaluering, kan arbejde med udvikling af selvkompetence samt fremlægge dokumentation. Begrebet "den fremragende lærer" benyttes også om ekspertlæreren i Hatties bog.

Målstyring

Læringsmålene beskriver, hvad det er vi ønsker eleverne skal lære. Ved målstyret læring er det tydeligt, hvad der skal læres i lektionen eller forløbet og desuden har læreren en metode til at vide, om det ønskede læringsmål er nået. Læreren ved, hvad han eller hun vil og formår at gøre det tydeligt for eleverne (Hattie 2004:88-89).

Lærersamarbejde og progression

Det er en styrke for virkningen af læreres undervisning, hvis de taler med hinanden om netop virkningen af deres undervisning – taler om tegnene på progression hos eleven (Hattie2014:106). Disse diskussioner i professionelle læringsfællesskaber kan gennemføres på og med mange forskellige måder, metoder og værktøjer, men afgørende er lærernes åbenhed overfor at dele erfaringerne med egne virkninger og målinger med kollegaerne - der således kan danne grundlag for, hvad der evt. kan gøres anderledes (Hattie 2014:109). "*Skoler må skabe strukturer og kulturer, der fremelsker effektivt lærersamarbejde – et samarbejde, der fokuserer på faktorer inden for vores indflydelsessfære*" (Hattie 2014:109). Gennem samarbejdet mellem lærerne bliver der ekstra fokus på hver enkelt elevs progression, der ikke behøver at brydes ved fx læreskifte eller ferier.

Historisk, samfundsmæssig baggrund for evaluering

Nogle konkrete grunde til, at der evalueres, kan findes i en lang række undersøgelser, som politikerne ikke har kunnet sidde overhørigt. Budskabet er det samme fra OECD, Danmarks Evalueringsinstitut, Globaliseringsråd, Velfærdskommission, Kompetenceråd og Dansk Industri: Vi skal fokusere på fagligheden og der er brug for at udbygge folkeskolens evalueringskultur, hvis vi skal have en mulighed for at holde trit med udviklingen i globaliseringen. Evalueringen bliver her et centralt styre- og udviklingsredskab for den lovgivende forsamling, der gerne vil lede samfundet i en retning, hvor det ser ud til, at vi kan såvel bevare som udbygge vores velfærdssamfund (Dahler-Larsen 2006:50) Velfærdssamfundet er kodeordet. Retningen indebærer, at der fokuseres på det faglige niveau – på kvaliteten af undervisningen, bl.a. fordi befolkningen, heriblandt forældre, bakker massivt op om velfærdssamfundet. Evalueringen skal altså både sikre gennemsigtighed og kvalitet. Med henblik på at effektivisere overalt i det offentlige indførtes New Public Management (herefter NPM) i begyndelsen af '80erne som forvaltningsperspektiv. Skolen gik - indenfor en relativ kort tidshorisont - fra centralt regelstyret institution til en decentral rammestyret organisationslignende institution. Forældre og elever blev til brugere og den offentlige sektor blev presset med krav om åbenhed og service-orientering (Dahler-Larsen 2006:52). Dahler-Larsen reflekterer over det sammensatte ord – evalueringskultur - og kommer bl.a. frem til ” *..det er ikke nok at udføre evaluering...man skal også have normer, værdier og praksis, der løbende understøtter evalueringsarbejdet*” (Dahler-Larsen 2005:4). Dahler-Larsens evalueringskultur minder på mange måder om det, som Hattie senere i opgaven kalder for tankesæt.

Dahler-Larsen betegner den interesse, der har samlet sig om fænomenet evaluering i vores samfund som en ”Evalueringsbølge”. I ordet ligger der en antagelse, en forståelse for, at en bølge lader sig ikke stoppe og fortsætter i det uendelige, med skiftevis tiltagende og aftagende styrke. Det skal senere vise sig, at en af mine informanter ved præcis, hvad Dahler-Larsen taler om. Dahler-Larsen mener, at evaluering er et resultat af grundlæggende samfundsændringer som, med reference til Giddens, handler om ”*...svækket tro på fremskridtet, bieffekter og koordinationsproblemer, kontingens, tvivl og retningsløshed*” (Dahler-Larsen 2006:43). I kapitlet om evalueringsbølgens betydning for skolen, prøver Dahler-Larsen at skitsere den kontekst i hvilken evalueringsbølgen er opstået. I det moderne samfund har vi over tid efterstræbt fremskridtet - et bedre liv. I det reflektivt

moderne taler vi mere om udvikling - og vel og mærke en udvikling, som vi ikke kan fravælge og som er vigtig og uomgængelig. Men *"Vi lever i en tid, hvor det moderne samfund bliver ramt af sine egne virkninger og bivirkninger. Vi opdager, at vore handlinger konstant vender tilbage til os – ofte i forandret form"*. Med henvisning til Becks risikosamfund; samfundets problemer har samfundet selv som forudsætning (Dahler-Larsen 2006:44).

Iflg. Dahler-Larsen præges mentaliteten i det refleksiøse moderne samfund af tvivl, mistanke og usikkerhed grundet bl.a. tabet af de store fortællinger og kompleksitetsforøgelsen af førnævnte uendelige strøm af bi-effekter i samfundet. Alt er kontingent. *"Enkeltbeslutninger er viklet ind i store systemer"* (Dahler-Larsen 2006:46) og *"..kontingens øges, når man konstant spejler sig i viden om alternativer"* (Dahler-Larsen 2006:47). Den vestlige verden synes ikke tilfreds med det eksisterende samfund, men der er heller ingen troværdige og attraktive alternativer. Denne tilsyneladende utilfredshed og uønskede tilstand forårsager en kulturel aktivitet, både for organisationer og individer; en konstant spejling af selvet og stræben mod udvikling (Dahler-Larsen 2006:47).

Det danske uddannelsessystem, der er udsat for kontingens, skal også kunne forklare og begrunde sin praksis – når nu alting kunne have været gjort anderledes. Skolen gen-samfundsmæssiggøres, efter at have fået lov til at passe sig selv over en periode. Nu er der krav om, at der skal produceres samfundsborgere med stor viden og kreativitet bl.a. begrundet i et samfunds-økonomisk argument (Dahler-Larsen 2006:50).

Dokumentation, offentlighed og gennemskuelse er nu normale og accepterede krav til skolerne. I dag debatteres fx – hvad skal måles og hvad er en valid metode (Dahler-Larsen 2006:52). I perioden fra 2001 er fordele og ulemper ved offentliggørelse af evalueringsinformation blevet debatteret heftigt og mange skolefolk føler sig som ofre i forbindelse med evalueringebølgen. Det står også tydeligt i min empiri, at en af informanterne har et anstrengt forhold til de mange evalueringer (Bilag 3:5,7). Skolens autoritet blev svækket og de fælles værdier findes ikke automatisk tiltrækkende for skolens brugere. Dahler-Larsen påpeger, at selvom evalueringundersøgelserne af skolen selvfølgelig kan diskuteres mht synsvinkel, metode og kriterier, så er det kritikken vidensbaseret (Dahler-Larsen 2006:53).

Politisk styring, samfundsudvikling og sociale processer blev her bragt i spil af Dahler-Larsen for hvilken evaluering af både uddannelse og undervisning har betydning. Jeg vurderer, at disse

betragtninger understøttes særdeles godt i Hatties synlig-lærings-koncept, man kan tilnærmelsesvis sige, at det kan være svaret. Hattie bidrager på den måde til, at vi som samfund, uddannelsesinstitution, lærere, forældre og børn får opfyldt det behov for vished, synlighed, bevis om man vil, der er opstået i kølvandet på samfundsudviklingen.

Analyse og fortolkning

Feedback og elevers læringsudbytte

Indledningsvis begrebsafklarer jeg feedback med Helle og Dorte, for at få et indtryk af, hvad de forstår ved begrebet feedback. Jeg spørger dem præcist om, ”hvordan forstår du begrebet feedback?”, fordi det er et grundlæggende begreb, der er gennemgående for interviewet og det er vigtigt, at jeg har en klar idé om, hvad de forstår ved feedback begrebet. Gennem dialog vil jeg forsøge at leve mig ind i informanternes for-forståelse af interviewets emne (Launsø 2011:27).

Helle beskriver feedback som det, der gør undervisningen til et samspil med eleverne fremfor envejskommunikation. Hun beskriver det i følgende citat, som den proces igennem hvilken hun får et indtryk af – hvad fik *de* ud af undervisningen. Eleverne har mulighed for at vise hende, hvad de har lært og hun kan til gengæld give dem sin vurdering, som kan være mundtlig eller skriftlig. I forbindelse med mundtlig feedback benytter hun beskrivelsen ”meta-snak”, igennem hvilken hun håber, at eleverne bevidstgøres om betydningen af deres aktive medvirken i læringsprocessen (bilag 2:1).

”Jeg håber rigtig meget, at der sker en bevidstgørelse i eleven, at de bliver aktive medspillere i det at lære noget - og jeg har en forestilling om, at i det, de lærer – de tænker over læring, formulerer læring, formulere nogle ting de har lært, om det de har svært ved, at så er de måske også bedre til at forbedre sig. Altså, så det er noget med også at gøre dem... konkretisere - hvad det er vi gør og hvorfor gør vi det og hvordan gør vi det. Altså den her meta-snak ..”(bilag 3:1)

Dorte forklarer, at feedback for hende kan være skriftlig eller mundtlig tilbagemelding til eleven om et produkt eller en proces. Dorte fremhæver en metode; portefølje, som fastholder den mundtlige kommunikation med eleven på skrift. Porteføljen fungerer på den måde som et redskab

til løbende feedback. Desuden har hun træffetider og værkstedstimer, hvor eleverne kan træffe hende og får hjælp til og feedback på skriftlige afleveringer, som hun beskriver her:

”Det er som regel, hvis de lige får en opgave for, jamen så snakker vi om, hvordan kan vi lige gribe den her an og hvad er det – hvad var det, der bliver krævet af sådan en opgave her. De kan gå lidt i gang med at skrive. Det kan gå op for dem, hvad øh, hov, der er noget jeg ikke forstår her, jeg skal lige have hjælp til det” (bilag x:2)

Citaterne fra interviews vælger jeg at fremhæve her, da der er flere eksempler på, at begge lærere tænker feedback både som bagudrettet - summativ - og evaluering som fremadrettet - formativ - evaluering. Helle siger, at eleverne formulerer, hvad de har lært – dvs summativ evaluering. Dorte siger, at de snakker om, hvordan de skal komme videre med en opgave – dvs formativ evaluering.

Andreasen, Friche og Rasmussen kalder disse to tilgange for evalueringsrationaler i bogen ”Målt og vejlet”(Andreasen 2011). Jeg vender mig kort mod begrebet evaluering for på den måde at inddrage disse to evalueringsrationaler (Andreasen, Friche og Rasmussen 2011:15). Blandt evaluatorene synes der at være enighed om, at evaluering handler om tolkning af værdier eller sammenligning af værdier (Andreasen, Friche og Rasmussen 2011:14). Den traditionelle opfattelse af evaluering er, at det er en bagudrettet proces – summativ, hvor det forsøges tolket, hvorledes man opfyldte en plan, hypotese eller måske et mål, men evaluering kan også være fremadrettet og fokusere på at skabe læring – være formativ. Formålet er da at skabe mulighed for en positiv udvikling.

Min egen forståelse for forholdet mellem feedback og evaluering er den, at feedback er en del af evaluering, hvor feedback er den proces i evalueringen igennem hvilken evaluator eller den lærende får tilbagemelding fra den anden – feedback. Det foregår løbende og det er et mix mellem summative og formative processer. Hvad siger Hattie? Hattie konkretiserer feedback med begreber om feedback-spørgsmål og feedback-niveauer.

For Hattie er det altafgørende, at læreren ved, hvor eleverne er i deres læringsproces og hvor det er meningen han eller hun skal være. I den forbindelse påpeger han fejl som grundlæggende for at vide, hvor man skal bevæge sig hen i forhold til målet (Hattie 2014:184). Et eksempel fra Dorte, der vejleder sin elev i værkstedet ”øh, hov, der er noget jeg ikke forstår her, jeg skal lige have hjælp til det”(Bilag 3:2). Iflg. Hattie er der tale om tre feedback-spørgsmål: ”Hvor er jeg på vej hen?” Det

næste ”Hvordan klarer jeg mig?” og det sidste ”Hvor skal jeg hen herfra?” (Hattie 2014:185). Jeg forstår hele Hatties koncept som formativ fokuseret – hele tiden ser vi fremad, vurderer nuet ud fra målet og udstikker ny retning. Det, som Hattie kalder målstyret læring.

Jeg hører både Helle og Dorte forklare gennem interviews, at de – omend måske ubevidst eller blot rutinemæssigt qva deres lange undervisningserfaring, bruger spørgsmålene direkte og indirekte, som Hattie kalder feedbackspørgsmål (fx citaterne på foranstående side og ovenfor). Disse spørgsmål hører hjemme *efter* en klar tydeliggørelse fra begyndelsen af dagen, opgaven eller forløbet af målopfyldelseskriterierne, iflg. Hattie. Jeg spørger Helle om hun gør eleverne opmærksomme på læringsmålene og hun fortæller, at hun gør det nogle gange og ”*.jeg tænker, måske for sent..*” og fortsætter ”*..altså jeg tror det er rigtig godt. Hvad er det lige vi skal have ud af den her time? Hvad er det lige vi skal ha’ ud af det her forløb? .. Altså, jeg tror der er noget rigtig godt ved det. Jeg får ikke altid gjort det*” (bilag 2:6). Helle synes altså, det er vigtigt og godt, at eleverne kender målene, men får ikke altid gjort det selv og nogle gange for sent, efter hendes egen vurdering.

Dorte beskriver, at hun har arbejdet med ”fokuseret retning”, så hun udvælger præcise faktorer, som hun kigger på i det skriftlige produkt (bilag 3:2), hvilket jeg her tænker, er en form for udvælgelse af læringsmål for en bestemt opgave. Jeg får imidlertid ikke indtryk af om, og i givet fald, hvordan det bliver tydeligt for eleverne. Min hensigt med at inddrage disse citater er at koble Hatties forslag om fokus på synlige læringsmål op på informanternes praksis i nysgerrighed efter at finde ud af, om det praktiseres. At finde ud af om det er noget, informanterne tillægger værdi i forhold til læringsudbytte. Det tænker jeg, at de gør ud fra svarene, men jeg erfarer også, at de ikke konsekvent praktiserer synlig læring.

Hattie identificerer desuden fire feedbackniveauer – opgave, proces, selvregulering og selvniveau, som tidligere nævnt. Jeg er i interviewet nysgerrig efter at høre om lærernes oplevelser og erfaringer med disse feedbackniveauer. Ovennævnte citater er eksempler på, at Helle og Dorte løbende giver feedback på både opgave og proces. I forhold til selvregulering, hvor eleven ”hjælpes til at hjælpe sig selv”, siger Helle i forbindelse med den mundtlige feedback ” – *det er selvfølgelig en form for dialog – men det var også mig mest, der snakkede. Og så var det så meningen, de skulle tage notater ud fra det – hvad er det læreren siger til mig her, prøv at skrive ned, hvad er det der er*

vigtigt her?" (bilag 2:2). Jeg forstår her, at Helle vejleder eleven mundtlig og beder dem skrive ned, så de kan "hjælpe sig selv" videre efter samtalen. Senere i interviewet snakker vi igen om det forhold, at de faglige samtaler med eleverne gerne skulle forårsage en erkendelse hos eleven, som ovenstående citat viser, hvor det nogle gange er prioritering af tid eller mangel på tid, der gør, at samtalerne enten ikke finder sted eller forbliver overfladiske *"Den er svær, fordi den tar' tid for dem at få kørt rundt oppe i hovedet, ikke.."* (Bilag 2:9).

Iflg. Hattie kan eleverne bruge feedback bedre, når de kan overvåge og selvregulere deres egen læring. På denne måde kan de reducere afstanden mellem det sted, hvor de er og det ønskede mål for læring mere effektivt (Hattie 2014:190). Men det er svært, siger Helle. Og jeg er enig.

Et eksempel, som Helle giver, der er både proces- og selvreguleringsfeedback er eksemplet, hvor hun må sige til en elev, at *"du skal bruge lidt mere tid [på opgaven] og lidt mindre tid på at spille guitar"* (bilag 2:3). På den måde vil der være eksempler på, at feedback ikke altid kan kategoriseres konsekvent, men Helle beskriver, at hun holder fagligt fokus i feedback processen ved at følge de punkter, som hun har udstukket for en skriftlig opgave, som fx indledning, sprog, personkarakteristik. Dorte siger til spørgsmålet om, hvordan hun oplever det, at give feedback, der kan blive af mere personlig karakter. *"Men jeg kan jo aldrig lade det tælle ind i nogen vurdering, hvordan eleven er som person eller har det som person eller er som person"* (bilag 3:3). Citatet viser mig, at hun er bevidst om at skelne mellem selvregulerings-feedback og feedback på selvet.

Sammenfattende kan man sige, at kunsten er, at give den rette form for feedback på det rette niveau, hvor eleven kan udnytte det til at nå præcis niveauet over (Hattie 2014: 188-192). Her er ros dog undtagelsen. Det sidste fjerde niveau er rettet mod "selvet". Ros hører til på dette niveau og skal holdes adskilt fra feedback – ros kan have en svækkende effekt på læring, iflg. Hattie (Hattie 2014:191), hvilket jeg vil vende tilbage til under afsnittet "Mundtlig feedback og selvevaluering"

Med fortsat fokus på min problemformulering er det præcis det tredje og fjerde feedback-niveau, der har min særlige interesse, da jeg undersøger lærernes erfaringer og oplevelser med feedback og selvevaluering der, som tidligere nævnt, er top-scorer for elevs læringsudbytte på effektbarometeret, iflg. Hattie (Hattie 2014:98).

Læringssyn

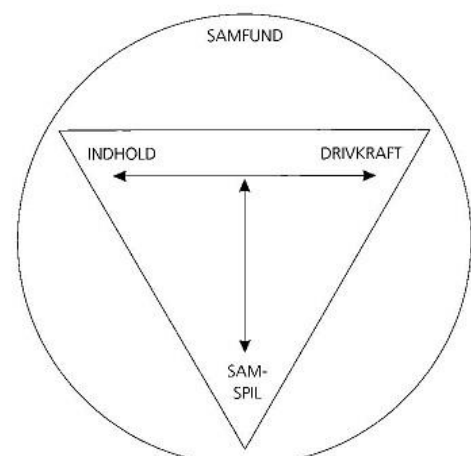
Inden jeg går videre med analyse af interviewdata vil jeg forholde mig til læring – for at forholde mig til Hatties forståelse for læring. Jeg er også interesseret i at forstå, hvilken forståelse der ligger til grund for Helle og Dortes praktiserede feedback og efterfølgende vurdering af, om eleven har haft læringsudbytte. Jeg spørger dem fordi det er væsentlig for min fortolkning af data, at jeg kan sætte mig ind i, hvad de oplever, der kan have indflydelse på elevernes læringsudbytte – den sidste del af min problemformulering.

Hattie henviser til læringsteori som fremlagt af Piaget i forhold til opmærksomhed på tænkning, som afgørende opmærksomhedspunkt, og desuden opmærksomhed på, at læring sker i samarbejde og kræver dialog (Hattie 2014:76). Med andre ord, læring foregår såvel kognitivt og i sociale, kommunikative sammenhænge, iflg. Hattie.

Gennem interviewene med lærerne giver også de eksempler på, at de har en helhedsorienteret forståelse for læring. Adspurgt, *"Hvis du nu skulle pege på en enkelt ting her, som du igangsætter, som er med til at højne elevernes læringsudbytte, sådan en enkelt – kan du pege på noget.."*, hvor de svarer – udvikling af meta-sprog, portefølje, relationer og en positiv stemning (bilag 2:5, bilag 3:7). Meta-sprog er der, hvor Helle snakker med eleverne om måden, de snakker og arbejder på og som igangsætter refleksioner. Portefølje er der, hvor Dorte fastholder kommunikation med eleven og evaluerer formativt. Relationer gennem dialog er de begge optaget af som en påvirkningsfaktor. Til ovennævnte spørgsmål fortæller Helle, at hun har det indtryk, at en del af eleverne har større læringsudbytte når hun giver feedback mundtlig på et skriftligt produkt end når det udelukkende er skriftlig tilbagemelding (bilag 2:2). Hun siger bl.a. *"..den der nære snak med eleven, på tomands hånd, hvor man ser dem i øjnene og hvor man ligesom kan se, hvad har de forstået af min evaluering og hvad har de ikke forstået?"*

Det får mig til at tænke på Illeris' læringsmodel.

Min hensigt med at vælge Illeris læringsteori er den, at jeg mener, at man med den betragter det hele menneske i læringsprocessen; fysisk, psykisk og socialt – i verden.



Præcis som det er mit indtryk, at Helle og Dorte gør når jeg tænker på helheden.

Illeris' læringsteori fremstilles som model med to processer: samspilsproces, som en pil mellem omverden og individ - og tilegnelsesproces, som en pil mellem indhold og drivkraft, der betegner den indre mentale tilegnelses- og bearbejdningsproces. Al læring involverer de tre dimensioner; indhold, drivkraft og samspil. Desuden fastholdes det, at læringen *"finder sted indenfor rammene af en ydre, samfundsmæssig sammenhæng.."* (Illeris 2006:39)

For indholdsdimensionen gælder det, at betegnelsen bredt dækker over det, der læres – viden, forståelse og færdigheder er signalord (Illeris 2006:40). I interviews med Helle og Dorte nævnes der som indhold fx *"at skrive en indledning"* (bilag 2:2) eller *"at forstå, hvad en objektiv fortæller er"* (bilag 3:6). Traditionelt har indholdsdimensionen fået størst opmærksomhed. Hensigten med Illeris' læringstrekant er at fremhæve, at der også er andre fundamentale forhold på spil i forbindelse med læring. Drivkraftdimensionen betegner med signalord som motivation, følelser og vilje den mentale energi, som læring også kræver (Illeris 2006:41). Det er eksempler fra Dorte om en elev, der kan være ked af det i forbindelse med feedback (Bilag 3:3) og positiv stemning i klassen (Bilag 3:8). Disse to dimensioner aktiveres samtidig – det, der indholdsmæssigt læres er præget eller *"besat"* af karakteren af det psykiske engagement (Illeris 2006:41). Endelig er der læringens samspilsdimension, som med signalord som handling, kommunikation og samarbejde, siger noget om individets samspil med den sociale og materielle omverden (Illeris 2006:41). Det kan igen gøre sig gældende på to niveauer – på den ene side det nære, sociale niveau, fx klasseværelse eller arbejdsplads og på den anden side det overordnede samfundsmæssige niveau (Illeris 2006:41). Det er eksempler fra data, som samtaler og samarbejde mellem Helle hhv Dorte med eleverne.

Læringssynet, mener jeg, er en central del af forståelsen for lærernes oplevelser og derfor vigtig at bringe med ind i analysen. Min pointe er, at når jeg sammenligner med Hattie, Illeris og informanterne, så inkluderer de alle både indhold, drivkraft og samspil i deres forståelser – om end med forskellig vægt. Hattie har hovedvægt på indhold og samspil. Ydermere, så er der en cirkel rundt om Illeris' trekant – nemlig samfundet, hvilket er der, hvor Dahler-Larsen, Ziehe og Moldt kan bidrage til et blik ude fra samfundet. Et blik, som fx siger noget om samfundsudviklingen og de ydre påvirkninger, som bl.a. lovgivning, der har indflydelse på praksis i hverdagen og på de individer, som agerer i hverdagen – lærere og elever.

Mundtlig feedback og selvevaluering

Når jeg analyserer Helle og Dortes oplevelser og erfaringer med feedback og elevers selvevaluering, så kan jeg bruge Thomas Ziehes analyse til at forstå og fortolke deres udsagn. Jeg kan forsøge at forstå de betingelser, hvorunder de unge er opvokset og siden skal agere ud fra med ændrede baggrundsoverbevisninger - og til at forstå lærerne, der i dagligdagen agerer i læringsrummet med de unge. Begrebet baggrundsoverbevisninger uddyber jeg senere.

Dorte fortæller om, hvordan hensynet til elevens personlighed kan få indflydelse på måden hun giver mundtlig feedback på. Spørgsmålet, som Dorte svarer på her, er udledt af Hatties feedback-niveauer. Jeg stillede spørgsmålet fordi jeg gerne ville høre om hendes erfaring med at skelne mellem feedback på opgave, proces, selvregulering og selvet. *"Jamen, jeg vil jo aldrig give feedback ud fra hvilken person eleven er... kun på den måde, at jeg selvfølgelig...efterhånden kommer jeg jo til at kende mine elever rigtig godt. Og der ved jeg jo godt, at hvis jeg siger sådan til Tanja, så bliver hun rigtig ked af det. Så det skal jeg så formulere på en lidt anden måde, til hende, det er jeg jo selvfølgelig opmærksom på"* (bilag 3:3) Jeg vælger dette citat, fordi det siger noget om Dortes erfaring med Tanjas måde at modtage en mundtlig tilbagemelding på. Dorte siger på den ene side, at hun ikke giver feedback ud fra, hvilken person eleven er, men alligevel formulerer hun sig på en måde til eleven, der tager hensyn til, at hun faktisk har et kendskab til Tanja som person på forhånd. Så selvom den faglige feedback, som Dorte giver, ikke afhænger af personen, så er formidlingen af budskabet indrettet efter, hvilken person der er modtager. I denne forbindelse vil jeg holde mig til de pædagogisk og didaktiske fokusområder, som Hattie udstikker som feedback-niveauer. Min forståelse af Dortes fortælling til spørgsmålet her er, at hun tydeligvis skelnede mellem Hatties feedback-niveauer, bare forklaret med andre ord. Dvs hun var opmærksom på hvornår det var opgaven, der blevet givet feedback på, hvornår det var processen der blev givet feedback på og hvornår det var selvregulering.

Et andet eksempel på, at Dorte er optaget af relationen til eleven og også reflekterer over, at karakterer har fået en langt større betydning for eleverne end tidligere, er følgende citat. Dorte oplevede et problem med, at den mundtlige tilbagemelding ikke var en karakter: *"Der kom faktisk et lille problem da jeg lavede den der mundtlige respons, hvor de ikke fik karakterer. Fordi der var*

der nogen, der blev meget, meget kede af, at da vi så skulle gi' en karakter, så havde de troet at de faktisk lå til omkring 10, fordi jeg havde måske rost dem lidt for meget – og der blev de meget skuffet over så at få 7” (bilag 3:3).

Som tidligere nævnt, så siger Hattie, at ros bør holdes adskilt fra feedback og Dorte fortæller ovenfor netop om en problemstilling i forhold til, at ros kan have en forvirrende effekt og kan modvirke revisioner (Hattie 2014: 193). Jeg tolker Dortes udtalelser her som eksempler på, at feedback ofte vanskeliggøres, når arten af feedback er vanskelig målbart – ikke et tal - og let kan blive upræcis - og udbyttet af feedback afhænger af elevens personlighed og forholdet mellem lærer og elev. Dortes erfaring viser, hvor svært det kan være, når lærere gerne vil støtte, vejlede og motivere eleven samtidig med, at der gives en tilbagemelding, hvor budskabet er noget andet end det, som eleven helst vil høre. Jeg har selv tænkt og forsøgt det samme i min egen praksis og har erfaret, hvor automatiseret en del ros kan være af lærer-praksis. Det får mig til at tænke på, hvor stor en betydning opvæksten i vores kultur har på vores måde at omgås og kommunikere med hinanden på.

De to uddrag bruger jeg i denne sammenhæng altså til at pege på Hatties pointer – for det første - at bevidsthed om feedbackniveauer kan være væsentlige for læringsudbyttet og for det andet til at pege på, at målbare læringsmål kan være væsentlige for læringsudbyttet og for det tredje, som jeg nu vil påpege, at unge mennesker agerer ud fra ændrede baggrundsoverbevisninger.

Sidstnævnte udspringer af min interesse for teorien om, hvordan samfundsudviklingen aflejres i mennesker. Jeg uddyber efterfølgende Ziehes teori for til sidst i afsnittet igen at sammenfatte Helle og Dortes erfaringer med Hatties og Ziehes teorier.

Thomas Ziehe har i mange år været interesseret i ungdommens situation i det senmoderne samfund. Kulturteorien koncentrerer sig om tilblivelsesbetingelser og grundmønstre, der *”..på forhånd kulturelt har kodet individets mest intime forhold til sig selv”* (Ziehe 2007:538). For ham antager læring karakter af et integreret element i almene kulturelle, sociale og psykologiske mønstre. For at forstå Ziehe i sammenhæng med Dorte og Helles erfaringer følger jeg mere detaljeret op på disse mønstre. Men først lidt mere om Ziehes afsæt.

Med begrebet kulturel frisættelse beskriver han, hvorledes vi over de sidste 30 år er blevet frisat fra traditioner og den øgede individualisering og orienteringsbyrde, det har medført (Ziehe 2007:541). Ziehe giver et bud på, hvorfor eleverne har så svært ved overhovedet ”at ville noget” og pointerer,

at vi i dag har med elever at gøre, der på mange måder har ændret sig. Ziehes kulturanalyse peger på ændrede baggrundsoverbevisninger på tre niveauer; i forhold til kultur, samfund og til selvet og gælder for så vidt for alle generationer, men for den unge generation udgør de ændrede kulturelle regelsystemer bare udviklingsmæssigt de første rammer for socialisation – i modsætning til ældre årgange, hvor ændringerne kommer oven i tidligere livshistoriske prægninger (Ziehe 2007:541). Baggrundsoverbevisninger indeholder en form for dybtliggende ”viden”, der ligger til grund for vores motiver, forventninger og handlinger, uden vi i hverdagen gør os det bevidst. Dog er de tilgængelige for vores refleksioner, når vi omstiller vores perspektiv til en udefra betragende synsvinkel, men ellers sker ændringer som ikke-påfaldende, naturlige, og man undrer sig ikke over det, der er kulturelle selvfølgeligheder (Ziehe 2007:540). Viden aflejrer sig i denne forståelse i de kognitive, sociale og motivationelle baggrundsoverbevisninger (Ziehe 2007:545).

Det betyder altså, iflg. denne teori, at de elever, som Helle og Dorte underviste i 1990erne møder med andre baggrundsoverbevisninger en de elever, som de underviser i 2015.

Ziehe uddyber videre. Kulturelt betyder moderniseringen af baggrundsoverbevisningerne, at hverdagen altså ikke, som tidligere, er reguleret overvejende af normer, men er orienteret imod, hvad man personligt foretrækker og føler sig tiltrukket af (Ziehe 2007:541). Elitekulturen vælges i stor stil fra – til gengæld kan populærkulturen ikke ignoreres, er allestedsnærværende, gennemtrængende og en integreret del af hverdagen, der ændrer folks opmærksomhed og mentalitet.

Samfundsmæssigt er der ikke længere et regelsæt, der fastlægger, hvordan man skal forholde sig i sin sociale rolle. I stedet udgør regelsættet kun i dag en ramme, det enkelte individ skal udfylde i forskellige sammenhænge og situationer og *”..der er underliggende fordringer om at udvise individualitet i de sociale roller som helhed”* (Ziehe 2007:543). Den føromtalte individualitet betyder ikke ubetinget, at man bliver isoleret, men betyder en ændring i det forhold, man psykisk har til sig selv. Det moderne psykiske forhold til en selv, består i *at ”lade alle forventninger og forlangender fra den sociale omverden gennemgå et ”subjektivt filter””* (Ziehe 2007:544). Nu skal man begrunde sig selv, og det bygger i højere grad på opmærksomhed på egne indre bevæggrunde end på, hvordan det passer i de ydre sociale systemer. Massemedierne medvirker også til at presse betydningen af den psykiske selv-iagttagelse fremad og der er ikke længere mulighed for at undvige. Individet *”havner snarere i en spiral af tvivl på sig selv – en diffus form for ”identitetssyge”, der gør det mere afhængigt af anerkendelse fra andre....Alt må vurderes ud fra*

”hvad gør det ved mig”. Identitet konstrueres dermed ud fra ens egne forestillinger om sig selv.” (Ziehe 2007:544). Baggrundsoverbevisningernes implicite handlingsanvisning siger: gør det sådan, at der er overensstemmelse med dine selvbilleder – og du netop derigennem finder anerkendelse hos andre. Ziehes pointe er her, at der opstår en uligevægt, mellem på den ene side fordringer om selviagttagelse og på den anden side dermed skærpet bevidsthed om mistede eller unyttede livsmuligheder, for der er fortsat ydre krav og hindringer, der har indflydelse på, hvad der kan lade sig gøre (Ziehe 2007:544).

Denne hindring kan være eksemplet med Dortes elev, der bliver skuffet over sin karakter, et eksempel på (bilag 3:3). Ziehe beskriver det som identitetsmæssigt ubehag, der forstærker handlemønstre, der drejer sig om undvigelse. *”Det hele bliver typisk til en ofte forsigtig og ofte på forhånd stædig motivationel tilbagevækning”* (Ziehe 2007:545).

Helle har oplevet tilbagevækningen i form af, at hun nogle gange sidder tilbage med en fornemmelse af, at eleven bare siger ”ja” for at slippe for yderligere dialog (bilag 2:9) og Dorte oplever en reaktion på denne selviagttagelse og ydre krav, som Ziehe snakker om, som fremtræder i i følgende citat: Dorte fortæller om sin oplevelse af ændret fokus over tid på karakterer *”For eleverne – det oplever jeg i hvert fald – er meget mere fokuseret på karakterer end de var for 20 år siden, altså. De – nogen af dem – går benhårdt efter at få 10 eller 12 hele tiden og de opfatter det som, næsten som et overgreb, hvis de ikke får den der karakter. Der kan komme de helt utrolige hysteriske sammenbrud over at få 7 med pil opad i en stil i 2. g, altså”* (bilag 3:8).

Dette citat siger noget om Dortes oplevelse af, at eleverne har ændret syn på karakterer over tid. Dette ændrede fokus er også foregået i samfundet, som Dahler-Larsen teksterne uddyber. Citatet kan derfor være et eksempel på den indflydelse på individer, som samfundsudviklingen indirekte har – og som resulterer i ændrede baggrundsoverbevisninger – som Ziehe beskriver. Endelig siger citatet også noget om en elev, der opleves af læreren som udfordret af krav og selviagttagelse.

Hvis jeg sammenfatter Ziehe, interviews og egne erfaringer i forhold til første del af fokus i dette afsnit: lærernes oplevelser i forbindelse med mundtlig feedback, så er der noget, der tyder på, at vi ser én gruppe unge i uddannelsessystemet der ”trækker stikket”. Det er en gruppe af elever, der resignerer, glider af på kommunikationen og ikke ”magter”, som de selv vil sige det, at være aktiv deltagende hele tiden. Vi ser også en anden gruppe unge, der – i sammenligningen med den u-

undgåelige populærkultur - stiller næsten umenneskelige krav til sig selv gennem konstant selviagttagelse og for hvem, det kan være rigtig svært at acceptere en justering af sin selv-opfattelse.

Disse betragtninger gør mig nysgerrig i forhold til at lede videre i interview-transskriptioner efter udsagn, eller mangel på samme, der på den anden side måske kan sige mere om, hvorfor mon lærerne beskriver deres erfaringer, som de gør. Jeg vil vende tilbage til dette i afsnittet "Tid, systemer og kontrol".

Men inden det; den sidste del af fokus i dette afsnit; erfaringer med elevernes selvevaluering. Jeg fastholder dette fokus, da Hattie som udgangspunkt har påpeget, at elevernes selvevaluering er nr. 1 faktor for læringsudbytte (Hattie 2014:98) – og jeg er interesseret i at høre, hvad informanterne har erfaret. Samtidig ser jeg det endnu mere spændende i fht Ziehe, der påpeger store udfordringer i den forbindelse.

Mine interviewpersoner fortæller, at deres elever som regel formår at fagligt selvevaluere. Dorte fortæller, at de har en tendens til at overvurdere sig selv en lille smule (bilag 3:4). Helle fortæller, at hun i mindre grad har gjort noget, der kan minde om, at foranledige, at eleven evaluerer sig selv. Hun uddyber omkring det at skulle facilitere mulighed for elevens selvevaluering " *Og det har noget at gøre med - det er sgu hurtigere jeg siger det..* ". " *Jeg kan nogle gange ha' det.. altså jeg synes de her samtaler er rigtig go'e, men det er også mig der snakker mest* " " *Men man kunne jo godt engang imellem gøre det i højere grad – nu har du fået den her opgave tilbage – hvad tænker du er dens styrker og svagheder. Uden jeg har – er begyndt at sige noget* " (bilag2:9). Jeg synes Helles overvejelser afspejler rigtig godt det indtryk jeg har af både Helle og Dortes tanker omkring elevernes selvevaluering, for de er begge overbeviste om, at det har stor effekt for læringsudbyttet, at de bruger den ekstra tid på at lade eleven selvevaluere. Problemet, der imidlertid fremgår af interviewene er, at de begge føler sig pressede i forhold til, at de har en oplevelse af, at processerne gennem hvilken de faciliterer portfolio og samtaler – elevens selvevaluering – er meget tidskrævende. Præcis denne udfordring vender jeg tilbage til under afsnittet "Tid, systemer og kontrol".

Informanternes udsagn peger med andre ord på, at gymnasieeleverne - som de fremtræder i 2015, for en dels vedkommende er i stand til at selvevaluere. Det er især udbytterigt med en mundtlig tilbagemelding i hvilken lærerne har mulighed for at opbygge en relation til eleven, der ellers ikke var muligt gennem skriftlig tilbagemelding og i den store klasse. Den mundtlige feedback gør, at

lærerne har en god fornemmelse af, om eleven rent faktisk forstod feedback, som det var hensigten. Der er imidlertid også nogle udfordringer, som består i fx, at den mundtlige tilbagemelding kan blive for upræcis, ”for sød” og i nogle tilfælde ikke forstået alligevel, da eleven måske bare siger ”ja” for at slippe for yderligere udstilling af manglende forståelse. Ziehe peger på, at der ligger en udfordring i, at ungdommen i dag generelt for manges vedkommende oplever et stort pres i forhold til at leve op til egne og andres forventninger og det kan vise sig, tolker jeg, i hverdagens karakterræs som ”hysteri” over at få 7 med pil op.

Tid, evaluering og kontrol

Tidligt i interviewene fremgår det for begge informanter, at tid er et omdrejningspunkt, der optager dem meget. I forhold til Dorte siger hun omkring feedback på portefølje ”..*Det er bare utrolig tidskrævende at lave det her, og vi bliver jo hele tiden presset på tid, så derfor..derfor..ja, det tager tid, hvis det skal gøres ordentlig*” (bilag 3:1) og Helle siger om de mundtlige tilbagemeldinger på skriftlige opgaver, ”*Og så kan tiden jo selvfølgelig være svær til at man når.. altid så langt..*”(bilag 2:1). Helle ville gerne samtale mere med eleverne om, hvilke punkter, der fungerer godt – og hvor eleven skulle arbejde mere.

Da jeg tidligere har markeret transskriptioner med gul overstregningstush der, hvor der er noget om tid, systemer og kontrol træder det nu tydeligt, at der er rigtig mange steder i Helles interview, der handler om tid. Disse følgende citater er trukket ud af konteksten og kan derfor miste umiddelbar betydning. Alligevel synes jeg, at det er ret bemærkelsesværdigt, for det var ikke noget, jeg tænkte videre over under selve interviewet.

”*Og så kan tiden jo selvfølgelig være svær til at man når.. altid så langt*” (bilag 2:1)

”*men det er klart at tiden den kunne jo..altså nogle gange.. med 31 elever i den ene klasse og 24 i den anden, ikke, hvordan er det liiige man skal nå at snakke med alle dem?*” (bilag 2:1)

”*Og hvor lang tid tager det? Og så er der aflysninger. Og så er der dit og dat*” (bilag 2:3)

”*Og tage nogle af de samtaler igen, men det bliver ikke hver gang fordi det er ikke helt til at overskue og det er lidt stressende, fordi man skal ligesom have klassen i gang sådan man kan have den enkelte samtale..* (bilag 2:3)

”Men det kræver lige den der – åh - at jeg lige skal ha’ det gjort og at jeg også lige skal måske ha’ tid i den ene og den anden ende af forløbet til at sige, hvad er det vi skal ha’ ud af det og fik vi så det ud af det?” (bilag 2:6)

”Det er der ikke tid til” (bilag 2:6)

”Vi har ikke tid til det, nej, det synes jeg ikke” (bilag 2:6)

”.. fordi der skal altid skæres ned i undervisningsbranchen. Vi skal altid løbe stærkere (bilag 2:7)

”det her kunne egentlig virke eller det kunne være godt, men det er ikke det jeg når lige nu,” (bilag 2:7)

”Der er jo ikke nogen der forhindrer os i det.. andet tiden..” (bilag 2:7)

”og de der samtaler tog tid, ikke, så det var sådan noget med at man havde gang i to ting på en gang, det var ikke så sjovt, altid” (bilag 2:7).

”vi ved ikke lige hvornår vi får samlet det op, måske om 14 dage, måske ikke, altså det er jo ikke rart for dem..” (bilag 2:8)

”Altså, jeg er gået ned i tid i år, for jeg havde for meget sidste år, hvor ikke bare tiden, men også tanker om det, bare blev for meget” (bilag 2:10)

”Det er der ikke altid så meget tid til” (bilag 2:10)

”Men det er der bare ikke tid til – så er vi tilbage ved tiden igen..”(bilag 2:11).

Det får mig til at tænke på min egen hverdag. Det får mig til at tænke på mine kollegaers hverdag. Det får mig til at tænke på den måde lærere italesætter deres arbejds-hverdage på. Det får mig til at tænke på effektivitet, effekt og målstyring.

Med afsæt i, at mine interviews undersøger læreres oplevelser af feedbacks indflydelse på elevers læringsudbytte, afspejler data i dette tilfælde en tids-fokusering, der nu er svær at overse. Helle oplever et stort pres i forhold til tid og til feedback. Gennem interviewet er det også tydeligt for mig, at Helle erfarer, at feedback har en positiv effekt på elevernes læringsudbytte, men den gode erfaring og den gode vilje overskygges af følelser af, at tiden ikke tillader at gennemføre nok feedback, der støtter op omkring elevens mulighed for selvevaluering.

Helle og Dorte deltog i et projekt sidste år, i hvilken de undersøgte, om det havde en effekt på læringsudbyttet, hvis eleverne fik mundtlig feedback på skriftlige afleveringer – fremfor udelukkende skriftlig feedback. Helle fortæller *”Ja, så det er lidt svært i og med at man har en fornemmelse, at det her kunne egentlig virke eller det kunne være godt, men det er ikke det jeg når lige nu, det er det bare ikke, og så gør man det så godt man kan der, hvor man er. Det var også hårdt sidste år at have det der ekstra tid med eleverne. Det er jo mere krævende, men også virkelig go’e samtaler, men det der med, at man samtidig havde klassen, der sad der og skulle lave et eller andet og man .. og de der samtaler tog tid, ikke, så det var sådan noget med at man havde gang i to ting på en gang, det var ikke så sjovt, altid”* (Bilag 2:7).

Det vil sige, at Helle synes det er et dilemma, at have mere tid til mundtlig feedback – fordi; på den ene side synes hun det er rigtig godt – på den anden side, så er det ekstra krævende at være med i dette projekt, da hun så har samtaler samtidig med, at resten af klassen skal aktiveres uden hun er fysisk til stede i klassen.

Når jeg vender mig mod Hattie for at finde en mulig løsning på, hvordan lærere får mere tid til at udføre kvalificeret feedback, så får jeg desværre ikke en nem, skræddersyet løsning til at finde flere timer i døgnnet. Det, som Hattie siger i forhold til, at det tager ekstra tid er, at det handler om en kulturel forandringsproces. Det handler om ændringer i den måde vi tænker på (Hattie 2014:232). Tankesættet, som vi skal stræbe imod som lærer er, iflg. Hattie, hele tiden at søge vidnesbyrd, som relaterer sig til de tre feedback-spørgsmål (Hvor er jeg på vej hen, hvordan klarer jeg mig, hvor skal jeg hen herfra) i forhold til vores virkning på eleverne og herudfra forandrer, forbedrer eller fortsætter med vores undervisningsmetoder (Hattie 2014:246). Så vidt vurderer jeg, at rigtig mange lærere sagtens kan være enige og gerne vil bidrage til forandringsprocessen. Det er først der, hvor disse vidnesbyrd skal konkretiseres i form af et måleligt tal, en effekt, som Hattie siger, at mange lærere vil have rigtig svært ved at kunne se, hvorfor fokus på tilvejbringelsen af pålidelig viden om deres virkning på elevens læring, skal presses ind i en travl hverdag.

Det fremgår fra interview med Dorte, at hun er træt af evalueringer og målinger generelt.

”..men vi evaluerer jo selvfølgelig også hele tiden” (bilag 3:4)

".. altså jeg laver hele tiden evaluering.. det skal vi. Men egentlig, så hele den der indsamling af data, kan godt gøre mig en lille bitte smule træt, altså.." (bilag 3:4)

".. altså, det irriterer mig faktisk lidt, at jeg skal lave evalueringer to gange om året, for jeg synes det er spild af tid.." (bilag 3:5)

"Jamen det gør vi, for det skal vi!" (bilag 3:5)

"Vi kan blive bedt om at vise dem, hvis der bliver spurgt om noget" (bilag 3:5)

"Så det er fint nok at lave det måske engang om året, men to gange om året – nej" (bilag 3:5)

".. det kunne jeg ikke. Nej, jeg synes vi har nok af systemer og ting der skal gøres. Og møder der skal gås til. Og data der hele tiden skal produceres, altså det.. jeg er nok ikke helt tilhænger af alle de der.." (bilag 3:6)

"..ja, jamen, jeg synes faktisk det er meget anstrengende – også med mine egne børn i folkeskolen – at de hele tiden skal igennem de der nationale test. Jamen, altså hvad... test, test, test hele tiden, altså, og børnene bliver stressede af det, altså.." (bilag 3:7)

De to evalueringsrationaler, som tidligere nævnt, omfatter også flere niveauer – fra individer til undervisning, institutioner og uddannelser (Andreasen 2011:17-18). Evaluering i skolen kan være eksterne og dreje sig om, at resultaterne stilles til rådighed for udenforstående. De kan også være interne og drejer sig således om den daglige undervisningssituation, hvor løbende evaluering er et redskab, der kan anvendes til at holde de parter, som er involverede i undervisningen, orienteret om deres fælles indsats. Et redskab til at kvalitetsudvikle. De to evalueringsrationaler overlapper og supplerer dog ofte hinanden – det afgørende er, hvordan de bliver anvendt i praksis (Andreasen, Friche og Rasmussen 2011:17).

Det er Hattie enig i. Hatties gode intentioner om et ændret tankesæt hos lærere har en lang, sej vej foran sig, hvis jeg skal tage udgangspunkt i mine interviews. At sætte tal på læring og tal på

mennesker er noget, som Helle og Dorte ikke er tilhængere af. Helle siger om karakterer : ”Og vi har jo den der meeeget firkantede karakterskala, som er én form for feedback. Det gør jo ondt næsten hver gang man skal give en karakter, sætte elever ind, et menneske, ind i sådan en ..kasse der, ikke?” (bilag 2:1).

Jeg bemærker altså, at både Helle og Dorte har stærke holdninger til karakterer. De står i et dilemma, hvor de oplever, at karakterfokus over tid har ændret sig og de oplever, at det ikke har positiv indflydelse på elevernes selvopfattelse ”så kan deres verden bryde sammen”(bilag 3:8), hvis der er uoverensstemmelse mellem egne forventninger og lærerens vurdering. På den anden side erkender Dorte, at der skal gives karakterer i gymnasiet når eleven forlader skolen, så der kan sammenlignes (bilag 3:8). Jeg tolker på interviewpersonernes udtalelser i forbindelse med evalueringer generelt, at de begge har et anstrengt forhold – på grænsen til en opgivende trækken på skuldrene – til lovgivningen, der pålægger dem evalueringer og karaktergivning. Jeg får det indtryk fra interviews, at udviklingen i samfundet i retningen af mere evidens i undervisning og uddannelse kan have en indflydelse på både lærernes praksis og elevernes selvopfattelse.

Det får mig til at tænke på, hvilke konsekvenser det kan have for mennesker i al almindelighed, hvis vi oplever, at det vi gør, er meningsløst. Jeg inddrager nu omtalte artikel af Christian Moldt. Moldt spørger - oplever aktørerne, at evalueringer er værdifulde i praksis eller opleves de som udtryk for et kontrolparadigme? Han undersøgte de dybere årsager til, at der kan opstå evalueringsskepsis hos de involverede parter (Moldt 2008: 322). Jeg tænker, at evalueringsskepsis dækker det, som jeg oplever hos mine interviewpersoner.

Med lånte begreber fra psykoanalysen kan man i evalueringsprocessen opleve en frustration, der enten kan resultere i læring, når organisationen kan tilvejebringe et miljø i hvilken medarbejdernes eventuelle frustrationer kan containes eller modsat belastes psykisk pga angst og iværksatte forsvarsmekanismer (Moldt 2008:323). Moldt bruger begreberne fra psykoanalysen som forståelsesramme til at beskrive forskellige opfattelser og følelser. Dernæst opridses fire evalueringspotentialer – de kan inddrage studerende i læringsprocesser, lægge til grund for drøftelser mellem kollegaer, til ledelsesstyring og benchmarking.

Overordnet kan det beskrives således, at udgangspunktet for Moldts interviews var en erfaring, der pegede i retning af, at evalueringsproblemerne var dominerende og præget af skepsis.

Moldt fortsætter - det viste sig ofte, at underviserne holder evalueringresultaterne for sig selv og denne lukkethed kan være et udtryk for, at underviserne prøver at beskytte sig selv mod ubehagelige situationer både i fht kollegaer og ledelse. Det kan også betyde, at de reagerer defensivt ved slet ikke at evaluere, så de ikke på den måde eksponerer sig selv overfor klassen, kollegaer og ledelse. Særligt vanskelige og tabuiserede tilfredshedsmålinger er de, der bruges til at udøve direkte ledelse. Lederen skal måske træffe ubehagelige beslutninger på baggrund af resultaterne og det gør medarbejderen meget sårbar. *"Den derved opståede angst aktiverer en række defensive manøvrer og psykiske forsvarsmekanismer"* (Moldt 2008:328). Moldt fremhæver et eksempel som: *"Hos os er evaluering læring og ikke kontrol"*. Det tolkes som et mikro-politisk forsøg på at få opbakning blandt lærerne, men Moldt stiller spørgsmålet, om det derved fornægtes, at ledelsen har både ret, men også pligt til at gribe ind over for uhensigtsmæssige forhold, hvis de kommer frem i en evaluering?

Som fremhævet ovenfor i udpluk af citater fra interview med Dorte, så fremgår det, at *"Jamen, det gør vi, for det skal vi"* (bilag 3:5) i forhold til evalueringer. Jeg spørger direkte om det er en overvågning af dem (lærerne) i fht hvilket kvalitetsprodukt eleverne synes de leverer? Dorte svarer *" Det ved jeg ikke.. for vi skal jo ikke offentliggøre de evalueringer.. Vi kan blive bedt om at vise dem, hvis der bliver spurgt om noget."* (bilag 3: 5) og fortsætter *" Det er vel mere et redskab til, at vi kan se, jamen okay, er der noget jeg skal justere lidt på her og hvordan og hvorledes. Så det er fint nok at lave det måske engang om året, men to gange om året – nej.."* (bilag 3:5). Et andet symptom på dysfunktionel evaluering anvendelse, iflg. Moldt, er tilfældet, hvor underviserens legitime behov for at blive hørt ikke opfyldes. En presset eller konfliktsky leder kan fejlagtig tage evalueringresultater som udtryk for en objektiv måling alene af underviserens indsats. Andre interviewede gav udtryk for, at formål og mening med evalueringerne fortaber sig i det uvisse, men de udføres for at undgå diskussion. Man kunne også "glemme" at evaluere, trods omfattende evalueringssystemer, for at fortrænge bagvedliggende problemstillinger i en klasse, der er for svære eller smertefulde at tage stilling til og handle efter (Moldt 2008:330). Alle symptomer nævnt her kunne opleves som værende til stede parallelt og understøttende hinanden og regressionen dermed omfattende.

Jeg fornemmer ikke, at Dorte synes, at evalueringerne er psykisk belastende som overvågning, men det er mere en irriterende tidsrøver, som lærerne ikke selv har valgt at skulle bruge tid på *"alting skal måles og vejes og jeg ved da godt, hvis der er noget der er kørt godt eller noget er kørt skidt –*

der er ikke noget der kommer bag på mig i de der evalueringer, som eleverne selv laver, synes jeg ikke..” (bilag 3:5)

For Helles vedkommende er det netop tiden – den manglende vel og mærke – der er en psykisk belastning, som hun siger *”hvor ikke bare tiden, men også tankerne om det, bare blev for meget”* (bilag2:8)

Moldt fremstiller herefter 7 hypoteser om bagvedliggende mekanismer, af hvilke jeg udvælger 2, der er mest relevant for projektet her. 1. Kundemetaforen skaber et projektivt pres for, at underviseren skal påtage sig de studerendes ansvar for egen læring (Moldt 2008:332). Dette italesætter Dorte (bilag 3:6). 2. Læreren er ikke længere autoritetsfigur og fremstår som person (Moldt 2008:332). Der kan opstå den situation, at forholdet mellem studerende og lærer vendes på hovedet, og nu skal underviseren have karakter. Flere interviewede oplever, at studerende er blevet mere narcissistiske og selvfokuserede med lav frustrations- og kedsomheds tærskel. Dette øger det mentale pres på underviseren. Mine informanter beskriver evalueringer og systemer som *”belastende”* og oplever en udvikling i elevernes måde at se på sig selv og øget fokus på karakterer, som tidligere omtalt.

Moldt stiller det vigtige og tankevækkende spørgsmål: kan evalueringssystemer have direkte skadelige effekter? (Moldt 2008:335) Han påpeger, at evalueringssystemer kan fjerne fokus fra væsentlige og ubehagelige situationer, som burde adresseres for at opretholde kvaliteten af institutionens opgave – hvis evalueringer gennemføres som et ritual. Hvis dette er tilfældet, er en skadelig effekt både ressourcspild og *”..binder angsten i rigide systemer, som blokerer for læring”* (Moldt 2008: 336). Moldt afdækker, hvorledes sproget er med til at binde angst. Diskursen; evaluering er læring ikke kontrol, kan have langsigtede, skadelige konsekvenser i organisationen, når psykiske forsvarsmekanismer mobiliseres og ledelsesudøvelse vanskeliggøres (Moldt 2008: 336-37). Derved opnås præcis den modsatte effekt af den ledelsesform, som er påkrævet i professionelle organisationer, hvor det største aktiv er de professionelles dybe, faglige indsigt (Moldt 2008: 337). Men der er brug for systemer og systematik, som fastholder organisationen på sin opgave. Det handler dybest set om ledelse, iflg Moldt.

Det er Hattie på sin vis enig i *”Den vigtigste løftestang til skabelse af skoler, der forbedrer deres virkning, er lederens opfattelse af sin rolle”* (Hattie 2014:237) men fortsætter *”Alt for ofte bruger vi alt for meget tid på at sige, hvad ledere bør være, bør gøre og bør tillægge værdi. I stedet burde vi*

bruge mere tid på at overveje, hvordan vi effektivt kan skabe skoler, hvor lederne er ansvarlige for, tillader og ansporer alle til at vide noget om og at have positiv virkning på elevernes læring.”

(Hattie 2014:241). Jeg tænker lidt på, hvordan ”overveje” skal få ledelsen til at blive ansvarlige?

Min egen erfaring er, at en bevidst, målrette og synlig pædagogisk og didaktisk retning er meget vigtig for en organisation. Det betyder noget, at der etableres et fælles fundament med afsæt i organisationens vision og værdier, at der skabes et fælles sprog omkring udviklingsarbejdet og at ledelsen er vedholdende i form af synlighed og retning. Den kulturændring, som Hattie efterlyser, er en sej størrelse og kræver motiverede, initiativrige medarbejdere.

Også staten har en ledelsesrolle. Moldt tænker at statens muligheder for at kontrollere evalueringssystemers implementering ud fra objektive standarder er relativt let, men der ligger også for staten en forpligtigelse i at stimulere meningsfulde evalueringsanvendelser på institutionerne. Staten skal sikre, fx i forbindelse med akkreditering gennem EVA, at evalueringsværdierne benyttes til at øge kvaliteten internt og ikke blot for at ledelsen får et eftertragtet kvalitetsstempel ”udenpå” (Moldt 2008: 340).

Moldt afslutter: En væsentlig ledelsesopgave er at skabe forudsætninger for, at team og underviser knytter an til faglige værdier, der resulterer i meningsfuld evalueringsarbejde – der til stadighed benyttes til at udvikle undervisningens kvalitet. Der bør holdes fokus på få evalueringer af gangen og der bør være tydelige, aftalte ansvarsområder i forbindelse med planlægning, gennemførelse og opfølgning. Sidstnævnte skal give mulighed for involverede at containe evalueringerne emotionelt – at diskutere og reflektere over evalueringsværdierne (Moldt 2008:338).

Helle og Dorte har ikke angst på nogen måde, som jeg oplever det. De har derimod gennem mange, mange år bare oplevet, at evalueringer kommer og går, at fokus ændrer sig og at tingen ender med at gå i ring – også synet på undervisning - som nu så skal være syn på læring. Dorte siger ” *Det kommer i bølger. Dengang jeg startede som lærer, da hed det ansvar for egen læring, det var det helt store. Eleverne havde eget ansvar for egen læring – nu går man i den modsatte grøft*” (bilag 3:6)

Lærersamarbejde

Det bringer mig til mit fokusområde i interviews omhandlende lærersamarbejde. Jeg havde inden interviews forberedt mig på spørgsmål omkring lærersamarbejde, da jeg har det indtryk fra egen praksis, at det er der, hvor der virkelig kan rykkes i forhold til indsats, der har en stor betydning og virkning på, hvordan der kan undervises med synlige læringsmål. Også Hattie har lærersamarbejde som et vigtigt indsatsområde i forhold til synlig læring og arbejder med begrebet ekspertlærer.

Lærersamarbejde er det emne, hvor jeg tydeligst kan se eksempler på, hvad der *ikke* siges i interviewene. Helle fortæller om, at de var 5 lærere, der var med i omtalte projekt med mundtlig feedback på skriftlige opgaver. Hun fortæller også om, at hun og Dorte skulle fortælle om deres erfaringer på pædagogisk dag – kollegaerne kan så vælge at lade sig inspirere – eller ikke (bilag 2:6). Hun uddyber ”Jeg tror også rigtig gerne ledelsen så det mere og de forsøger også at gøre os mere bevidste om det faglige samarbejde, måske mere end om de enkelte klasser” (bilag 2:6). Helle vender tilbage til tidspresset, da jeg spørger om lærersamarbejdet ”Det er der ikke tid til” ” Vi har ikke tid til det, nej, det synes jeg ikke” (bilag 2:6). Dorte fortæller om lærersamarbejdet i teams, hvor de kan snakke om elever, afleveringer og evt. samarbejde med studievejleder eller ledelsesrepræsentant. Jeg spørger om de snakker sammen omkring det at evaluere og måle læringsudbyttet og det bekræfter hun, at de gør, men ikke sådan systematisk. Det er mere uformelt, hvor de snakker sammen i lærerforberedelsen om forskellige oplevelser, de har haft med forskellige klasser og forløb. Det genkender jeg fra egen praksis, hvor vi deler dagens oplevelser sådan lidt tilfældigt med forskellige kollegaer.

Jeg hører ikke Helle og Dorte fortælle om arbejdet med kollegaer, der engageret fremtræder som Hatties ”Ekspertlærer”, hvor elementer i samarbejdet er bl.a. løbende evaluering og dokumentation (Hattie 2014:55). Jeg hører heller ikke kritik, på den anden side. Jeg tolker det som om, at hver lærer har mere end rigeligt at gøre i at få hverdagen til at fungere ved at gøre det, som absolut skal gøre sammen, men ellers foretrækker hver lærer at passe sit. Grunden til, at det forholder sig således er for Helles vedkommende tiden og ikke viljen, hun udtrykker det som - at det er nemmere lige selv at finde ud af det, end at skulle til at arrangere et møde (bilag 2: 6). For Dorte handler det mere generelt om modstanden mod, at der er mere, der skal systematiseres (bilag 3: 6).

Her vil Hattie foreslå en anden tilgang. Et af de vigtigste budskaber i ”Synlig læring” er, at lærere skal tale mere sammen om undervisning. Det betyder, at lærere skal opleve den styrke, der ligger i at tale samme om planlægningen, læringsmålene, kriterierne for målopfyldelse, hvad værdifuld læring er, og progression (Hattie 2014:106). I bund og grund handler det om, at lærere tør tale sammen om og er åbne overfor vidnesbyrd om deres virkning på eleverne, at kunne kritisere hinanden i lyset af beviserne for en sådan virkning og bagefter at kunne udarbejde professionelle vurderinger af, hvordan de kan påvirke læringen efterfølgende for alle elever (Hattie 2014:109). Her er det mit gæt, at Helle vil sige nej, for det er der ikke tid til og Dorte vil sige nej, for der skal ikke sættes flere møder i system. Så udfordringen er her, hvordan et øget lærersamarbejde sættes i stand, så alle kan tage kollektivt ansvar for det professionelle læringsfællesskab, tænker jeg.

Fælles planlægning for lektionerne er blandt de opgaver, som med størst sandsynlighed kan gøre en markant, positiv forskel for elevernes læring, iflg. Hattie (Hattie 2014:115). Som nævnt, er lederens opfattelse af sin rolle som løftestang vigtig i denne sammenhæng, for det er ledelsen, der skal vise, at den måde at tænke og handle på er værdifuld. Hattie fortæller om sin praktiske erfaring i samarbejdet med et gymnasium. *”Lederen skabte tid til, at underviserne kunne mødes og udarbejde fælles vurderinger og derefter evaluere deres individuelle effekter på eleverne. Dette førte til indholdsrigte samtaler, som disse lærere engagerede sig i, og stedet er nu anerkendt for kvaliteten af den evidens, der viser evnen til at løfte elevernes præstationer”* (Hattie 2014:240). Arbejdet med forandring og processer for at klare implementeringen kan tage to-tre år, så det er det, jeg mener med, at det kræver vedholdende fokus. Det er en balancegang, for det må heller ikke gå for stærkt, så det føles som noget, der ”trækkes ned over hovedet på folk” og giver næring til de evalueringsfantasier, som Moldt beskriver (Moldt 2008:341). For Hattie er det altafgørende, at lærere, ledere og organisation har et tænkesæt – eller arbejder hen imod at etablere et nyt tænkesæt – der bunder i et syn på sig selv som forandringsagenter, der har pålidelige vidnesbyrd om de effekter, de har på deres elever – og ud fra disse snakker sammen om, samarbejder, om at træffe beslutninger om, hvordan og i hvad de underviser og snakke om og diskutere progression og målopfyldelse. (Hattie 2014:232).

Både Helle og Dorte har deltaget i projektet om mundtlig feedback og jeg får det indtryk, at de er engagerede, initiativrige og ønsker deres elever bedst mulige betingelser for læring. Alene det faktum, at de har meldt sig til at deltage i projektet vidner om engagement og lyst til at erfare nye ting, der kan højne elevernes læringsudbytte. Samtidig kan det undre mig, at de italesætter

manglende tid og interne evalueringer så markant, som det er tilfældet. Det står frem for mig, som interviewer, at de på en måde er fastlåste mellem personlige, positive intentioner for fremragende undervisning og på en anden side deres daglige arbejdsbetingelser, der til dels præges af udefrakommende krav. Jeg tolker det som to problemstillinger. 1. Det er på den ene side Hatties praksisteori ”Synlig læring” mod på den anden side rammebetingelser (tid og evalueringer) for at realisere dem, der konflikter. 2. Det er også på den ene side Hatties praksisteori mod på den anden side lærernes tankesæt, der konflikter – som jeg ser det.

Alligevel ser jeg de to nævnte udfordringer som uløseligt sammenbundet, idet det præcis er den indsats, som ovenfor beskrevet med ledelsens opgave i, at der skal skabes tid og rum til etablering af en fælles forståelse og lærersamarbejde, der skal til for at etablere et nyt mind-set på gymnasiet.

Jeg vender min opmærksomhed igen mod lærersamarbejdet, hvor mantra er, at lærere skal tale åbent sammen om deres effekter på elevernes læring. Hattie siger, at målstyret læring består af tydelighed i, hvad der skal læres og dernæst at have en metode til at vide, om den ønskede læring er opnået (Hattie 2014:88).

At måle læring

Jeg har spurgt informanterne om, hvad de tænker omkring måling af læringsudbytte. Helle fortæller, at lærerne har snakket om, hvad udbyttet var af projektet med mundtlig tilbagemelding på skriftlige afleveringer, kan man måle det? ” *Næh.. det var også noget af det vi har talt om, nu da vi har afsluttet det... altså, at vi kan have en fornemmelse af, okay jeg synes jeg har nogle klasser der er blevet gode til at skrive en indledning, ikke også, for det har vi trænet en del og der var også nogle elever hvor jeg har tænkt på, at det ville de have været længere tid om at se –hvis ikke vi havde snakket om det en 2-3 gange.. men helt konkret har vi jo.. jeg synes vi kommer lidt til kort, hvordan vurderer vi det ?”*

Dorte fortæller om, at hun evaluerer hele tiden, både det hun ”skal” og som ”gør hende en lille bitte smule træt” (bilag 3: 4) og ” *Altså, at ind imellem, så hvis det nu skal være noget evidensbaseret, så ku’ jeg godt finde på at lave en helt gammeldags prøve, ikke også, en test – sidder det her fast, det*

her vi gennemgik i mundtlig dansk – har du forstået, hvad en objektiv fortæller er? Kan du give mig et eksempel på det ene og det andet? Der kan man jo godt måle på..(bilag 3:7)

Citaterne her fortæller om, at det kan være svært at konkretisere læringsudbyttet helt så præcist som Hattie foreslår. Det vil være forskelligt, set fra mit synspunkt, alt afhængigt af, hvad der for en type læringsmål, der arbejdes med, hvor nemt det vil være at måle i konkrete tal, som gør, at lærere skal sigte efter en effekt på 0,4 eller over (Hattie 2014:40). Men hovedbudskabet er for Hattie: vurder din effekt. Jeg tror personligt, at denne del af Hatties praksisteori er der, hvor en del lærere – især undervisere i humanistiske fag – vil fravælge videre fordybelse i ”Synlig læring”, da det vil være yderligere en ændring i tankesættet; at sætte tal på læringsudbytte i fag, der traditionelt ikke beskæftiger sig med tal. Hatties pointe er, at effekten skal måles, så der kan sammenlignes over tid eller mellem grupper og på den måde påvise progression. Vi skal tolke effekterne med forsigtighed og bruge 0,4 referencepunktet som oplæg til diskussion – i lærersamarbejde (Hattie 2014:40).

Når jeg så tænker tilbage på foredraget af Qvortrup for Thisted Kommunes folkeskolelærere, som jeg nævner i indledningen, så tænker jeg, at overskriften på artiklen ”Det handler om at vide, hvad der virker” naturligvis er plukket direkte ud af Hatties praksisteori. Jeg forstår, at det foranlediger en lang række af modsatrettede tanker og følelser i lærere, der har et tankesæt, der slet, slet ikke forestiller sig, at læringsudbytte på den måde kan gøres op i tal. Her tror jeg, det er vigtigere end nogensinde, at vi forholder os til – hvad er det vi snakker om? Jeg bliver selv forvirret, når der i samme artikel står som fremhævet citat ”*Jeg vil nødig ligge på operationsbordet foran en læge, der svinger med sin kniv og jubler: her har vi metodefrihed*” Citat Lars Qvortrup (Thisted Dagblad). Jeg undrer mig over, at en erfaren professor udtaler sig således. Jeg synes det kan give alle de forældre og borgere generelt, der ikke til daglig beskæftiger sig med læring, et fejlagtigt billede af, hvad der er på spil i denne tid. Jeg tænker, at det i bund og grund et langt stykke hen ad vejen handler om, at gå i dialog om, hvilket grundlæggende afsæt for perspektiv vi lægger på læring. At vi snakker om, hvilke udfordringer der er i, at have en forklarende tilgang til læring som et naturvidenskabeligt projekt, hvor værdierne er målbare - i forhold til en forstående, fortolkende tilgang som indenfor humanvidenskaberne. Når foredraget på den måde vikler tingene sammen, så tænker jeg, at det *kan* være en go’ ting, men vi skal bare italesætte og være bevidste om, at det er det vi gør – blander tingene samme.

Igennem arbejdet med analyse og fortolkning af datamaterialet, får jeg efterhånden en stærkere og stærkere overbevisning om, at dette tankesæt – mind frame, som Hattie beskriver i forbindelse med

”Synlig læring”, er et meget vigtigt element når jeg igen vender blikket mod min problemformulering: Hvordan oplever lærere på et alment gymnasium, at feedback og selvevaluering kan have indflydelse på elevens læringsudbytte? Denne indflydelse på læringsudbyttet skal – når jeg bruger Hatties optik – kunne måles. Deri ligger dynamikken i forhold til lærernes oplevelser og deri opstår frustrationerne, rådvildheden og uenigheden. Det vil jeg gerne forholde mig til ved begrebet paradigmer, der også har en indflydelse på mig som forsker i denne opgave. Det har det på den måde, at et paradigme påvirker mig – os alle – i mine begrundelser for det, som jeg tænker og handler efter (Launsø 2011:47). I artiklen fra Thisted Dagblad ekspliciteres det, at kompetenceudviklingsprojektet skal *”være en hjælp for os til at lave det paradigmeskifte, som folkeskolereformen er”*(Thisted Dagblad). Jeg tolker citatet på den måde, at man nu nok ikke kan ”lave” et paradigmeskifte, men at over tid, så ændrer synet sig på, hvad der er sandt og troværdigt (Launsø 2011:47). ”Et paradigme ”tillader” visse virkelighedsbilleder og ”forbyder” andre” (Launsø 2011:50). De mange reformer indenfor uddannelsesområdet, som skal implementeres, fordrer på mange måder, at vi ”tillader” det virkelighedsbillede, som Hattie efterlyser i de ændrede tankesæt. Et tankesæt, der peger i retningen af, at læringsudbytte bør kunne måles for at være sandt og troværdigt.

Mine informanter og jeg selv, forskeren, kan være mere eller mindre bevidst om vores grundlæggende antagelser i forhold til om læringsudbytte kan måles, og det interessante er, når vi italesætter vores tanker og holdninger. Min vurdering er, at dette paradigmeskifte ”boksers frem og tilbage” mellem at være et sæt af grundlæggende anskuelse og et sæt af accepterede anskuelser. Når jeg som forsker i projektet her erkender og accepterer videnskabelig pluralisme, så kan jeg gøre mit bedste for at være åben og reflektiv i min tolkning og vurdering (Launsø 2011:45).

Metodekritik

Jeg vil nu vende blikket mod metode og projekt med det kritiske blik i forhold til kvalitetskriterier. Kan ovenstående undersøgelse tillægges nogen betydning? I forhold til kvalitetskriterier, så bør disse tage udgangspunkt i det særpræg, som den forstående forskningstype er – det er de udforskedes perspektiv og de udforskedes kontekst, der er i fokus (Launsø 2011:30). Jeg skal vurdere om mine informanter vil kunne genkende sig selv og sine egne holdninger, som de

fremtræder i projektet. Jeg skal vurdere om jeg tager de sociale og institutionelle sammenhænge, som informanternes holdninger og meninger er indlejret i, med i mine refleksioner, iflg. Launsø (Launsø 2011:30). Det er vanskeligt at vurdere og hvis bedømmelse er den rigtige? Jeg har under alle omstændigheder gjort mig nogle overvejelser undervejs i forløbet.

Som det første, så er det ikke optimalt, at min undersøgelse endte med 2 informanter. Betingelserne gjorde, at det blev således, men jeg havde håbet på et fokusgruppeinterview med omkring 6-7 deltagere. Optimalt ville jeg have gennemført en undersøgelse, hvor jeg anskuer problemstillingen fra flere forskellige sider. Netop en triangulering af undersøgelsen kan hæve kvaliteten.

Trianguleringen kan foretages ved at kombinere dataindsamlingsmetoder, fx flere kvalitative eller både kvalitativ og kvantitativ, eller med forskellige perspektiver fx fra elev, underviser og ledelse (Launsø 2011:189). Det betyder, at min konklusion siger noget om disse 2 informanternes oplevelser, men at bruge til generalisering for gymnasielærere vil være en tilsnigelse.

Selvom jeg søgte udenfor egen organisation og interviewede personer, som jeg ikke kendte, så tænker jeg efterfølgende, at jeg alligevel måske alligevel var ”for tæt på”. Det har været en udfordring at trække mig ud og fortolke feltet udefra, som det er vigtigt at gøre (Launsø 2011:32). Det var det fordi, jeg på så mange måder genkender informanternes beskrivelser af deres oplevelser og erfaringer. På en måde, så føler jeg, at jeg skal være loyal overfor Helle og Dorte, fordi vi er i samme branche. Selvom jeg ikke kender dem, så kender jeg jo deres hverdag og ved nøjagtig, hvad det er de gennemgår. Det kan være en faldgrube i fortolkningsprocessen, at hvis jeg i høj grad identificere mig med informanterne og fortolker noget, der kan være fx provokerende, så er det ikke bare informanternes selvopfattelse, der er på spil, men også min egen. Jeg har forsøgt at følge Launsøs råd ”*Når man arbejder i fortolkningsprocessen, er det vigtigt at finde det, som taler både for og imod ens egne anelser. Man må tvinge sig selv til at trække det frem i materialet, som modsiger én*” (Launsø 2011:183). Så selvom jeg søgte udenfor organisationen og ikke kender dem personligt, så kan det påvirke det mig, at vi er kollegaer i det store billede. På den anden side kan det også betyde, at jeg rent faktisk præcis kan forstå deres oplevelser i den rette sociale og institutionelle kontekst, som Launsø påpeger.

Jeg spørger mig selv om, hvilken indflydelse det har på kvaliteten af min undersøgelse, at de to lærere er blevet udvalgt af pædagogisk leder til at deltage? Jeg får med andre ord ikke tilfældigt udvalgte lærere. Undersøger jeg så det tilsigtede? Ja, i forhold til min problemformulering – så undersøger jeg det tilsigtede, men jeg kunne i forhold til udbyttet af mine interviews godt have

tænkt mig, at der for det første var flere end 2 personer og for det andet, at det var tilfældigt udvalgte lærere og/eller lærere, der ikke i forvejen har haft særlig interesse for og lang erfaring med feedback og selvevaluering. På denne måde ville interviews have været mere repræsentative for gymnasielærere.

Vedrørende udformning af interview-spørgsmål, har jeg efterfølgende tænkt på – da jeg formulerede spørgsmålene ud fra Hatties teori – om jeg derved på en måde har lukket eller styret interviewet for meget? Jeg ser også på interviewtranskription, at jeg ofte stiller jeg spørgsmål, der får dem til at reflektere – skulle jeg hellere stille spørgsmål, der får lærerne til faktisk at beskrive umiddelbare erfaringer og oplevelser? På den anden side, så ved jeg jo også, at vi ofte reflektere undervejs i samtaler, men jeg kan som interviewer være mere eller mindre opmærksom på, hvad det er jeg gerne vil have dem til at svare. Det er Dorte fx eksplicit transparent omkring, at hun gør i interviewet (bilag 3:7). Det er noget jeg først sidenhen er blevet opmærksom på og noget, som jeg kan bruge til en anden gang, bevidsthed om det ansvar der ligger i, at de spørgsmål jeg stiller er med til at skabe virkelighedsforestillinger (Launsø 2011:47).

Jeg tænker nu, at jeg i processen med at kategorisere data i temaer måske var *for* fokuseret på netop mine spørgsmål og temaer. På den ene side, så er det Hatties tilgang og terminologi, der har gjort mig nysgerrig på problemstillingen. Derfor fremtrådte de nævnte temaer for mig i denne proces. Hvis jeg imidlertid på den anden side havde visket tavlen ren for Hattie-begreber, så havde det været andre temaer, der havde fået lov til at fylde mere, som fx lærernes psykiske arbejdsmiljø eller transfer-udfordringer eller diskurser. Det kunne have været en anden spændende tilgang. I den forbindelse kunne jeg have valgt at angribe analyse med en anden struktureret analysestrategi, Launsø kalder det for en monteringsramme, som fx diskursanalyse. I så tilfælde havde jeg haft et andet sæt ”briller” på til at læse data og det havde været en anden analyse og fortolkning.

Jeg har også tænkt på, hvordan jeg har valgt at opbygge de enkelte afsnit i projektet. Jeg har efterfølgende tænkt på, at det måske mere er formen, som en nyhedstrekant – fortæl det vigtigste først - i modsætning til at lave en nysgerrig opbygning af afsnit med pointer til sidst. Jeg har undervejs i skriveprocessen fået det indtryk, at forklaring, pointe, afsløring skal op foran i afsnit, så det gør jeg nogle gange, men ikke konsekvent. For nogle læsere vil det være en udfordring eller en irritation, for andre mere spændende og det kræver accept af den præmis, som læser.

Endelig har det været en udfordring at overskue projektet og holde overblik over de mange pointer, som jeg gerne ville inddrage. Det har været en udfordring at sikre, at alle pointer blev fulgt op i opgaven og ikke endte som løse ender. Jeg tænker nu, at jeg med fordel kunne have begrænset opgaven til at inddrage blot 3-4 af Hatties fokusområder og på denne måde gået mere i dybden.

Jeg oplever at stort ansvar i at få lov til at interviewe og bruge data til min opgave. Jeg føler en pligt til at ”værne” om, at det er det, som jeg faktisk tror de siger, der rent faktisk fremgår af opgaven. Jeg oplever, at dele kan miste eller ændre betydning og understøtte et argument, hvis det pilles ud af konteksten og her er jeg tekstens advokat, den hele tekst.

Konklusion

Lærerne oplever, at feedback og selvevaluering kan have indflydelse på elevernes læringsudbytte. Informanterne fortæller og beskriver i interviews på hvilke måder og i hvilke situationer, de har haft den oplevelse. Gennemgående er det for deres oplevelser, at det er i den tætte dialog og i opbygningen af relation med eleven, at de føler sig nogenlunde sikre på, at feedback og selvevaluering har indflydelse på læringsudbyttet.

Helle beskriver, hvordan hun i dialog med eleven og med øjenkontakt giver mundtlig feedback på skriftlige opgaver og også har en fornemmelse af, at eleven har lært det, som det var målet, han/hun skulle lære, ved det at være i dialog med eleven. Helle har i mindre grad erfaring med om elevens selvevaluering har indflydelse på læringsudbyttet, da det ofte kan være svært at have tid til at følge op på, men hun giver udtryk for, at hun mener det ville være rigtig godt med mere feedback og selvevaluering i forhold til læringsudbytte.

Dorte fortæller om et værktøj, portefølje, som hun benytter i forbindelse med feedback. Med dette skriftlige værktøj fastholder hun samtalerne om det, som hun og eleven arbejder på som læringsmål og hun oplever at det har indflydelse på elevens læringsudbytte i positiv retning. I forhold til elevernes selvevaluering har Dorte oplevet, at der kan være uoverensstemmelse mellem elevens egen vurdering og hendes vurdering.

I løbet af interviews dukkede der en række forskellige temaer op, som peger i retningen af, at der kan være mange faktorer undervejs i feedback og selvevalueringsprocessen, der kan tyde på, at det tilsyneladende enkle spørgsmål ikke har enkle svar. Mit udgangspunkt var en nysgerrighed efter at

dykke ned i, hvorfor Hatties tilgang til læring møder så stor tilslutning, at det i min egen organisation er et indsatsområde at implementere elementerne fra ”Synlig læring” og det samme sker i folkeskolerne i Thisted Kommune. Det finder jeg til dels en forklaring på gennem Dahler-Larsens tekster om den historiske udvikling, som skolerne i samfundet er en del af. Hatties praksisstrategier passer ind i de krav om dokumentation, som skolerne skal leve op til, så forklaringen på, at ”Synlig læring” er populær kan ses i lyset af denne udvikling. Dahler-Larsen påpeger også vores menneskelige behov for viden i takt med øget kontingens – tabet af de store fortællinger – hvilket Hatties praksisstrategier også understøtter.

I analyse og fortolkning af mine interviews tegner der imidlertid sig et billede af, at det kan være vanskeligt at implementere Hatties ideer til fulde. Mine data kan tyde på, at der er to fremtrædende problemstillinger, som handler om tid til for det første konkret at igangsætte det praktiske arbejde, som lærersamarbejde og målstyring og for det andet tid til den kulturændring, som det er at ændre ledere og læreres tanke sæt. Det er det, der refereres til som et paradigmeskifte i artiklen om kompetenceudviklingsprojektet for Thisted Kommunes folkeskolelærere. Sidstnævnte sættes der i organisationerne tid af til; pædagogiske dage og foredrag, og det er vel også begyndelsen, men i det daglige arbejde i skolerne, kan det tyde på, iflg. mine data, at det opleves som et stort tidspres, at indgå i udviklingsarbejdet, da der ikke gives ekstra tid til det. Det er også min egen oplevelse og det foregår samtidig med, at der implementeres skolereformer med ændrede bekendtgørelser.

Den anden problemstilling, som Hatties tilgang møder, hvis jeg skal ”spørge mine data”, så er det også omhandlende kultur og om, hvad der historisk set er sket af ændringer indenfor uddannelsesområdet de sidste 20 år. Det drejer sig grundlæggende om systemer, målinger – evalueringer. Moldts undersøgelse fortæller om, hvordan evalueringer kan få konsekvenser i form af frustrationer for de individer i organisationerne, som oplever meningsløse målinger. Selvom Hattie måske ikke selv vil betegne sit koncept som endnu en evaluering, så er det mit gæt, at det i rækken af tiltag af krav om dokumentering blandt lærere godt kan havne i en kategori. Det tyder Helles og Dortes oplevelser på. Så når jeg i indledningen spørger – har vi ikke hørt det før? – så vil det umiddelbare svar være – ja. Er der noget nyt i det? Ja, det nye er omfanget, at Hatties forskning ikke er set mage til samt denne vedholdende fastholdelse af, at læring *kan* synliggøres er ny. Hattie svarer ja til spørgsmålet – kan læring gøres synlig?

Efter interviews oplevede jeg, at jeg først zoomede ind på løsningsforslag. Når nu lærerne siger sådan – så er det fordi, at eleverne gør det og det – og det kan vi forstå og agere efter på denne

måde. Så er det nærliggende at pege på Hatties forslag til løsning. Altså en normativ tilgang, som jeg, blandt mange andre, ofte hopper direkte over i, hvis vi ikke er opmærksomme og stopper op engang imellem. Men det var jo lærernes oplevelser og erfaringer jeg først og fremmest skulle dykke ned i og ikke en forklaring med efterfølgende løsning, der var min hensigt. Det har jeg forsøgt fastholdt ved ofte at vende tilbage til problemformulering. Jeg har undervejs i projektet altså hele tiden ”forhandlet” mellem min problemformulering og Hatties terminologi. Det har været modsatrettet at tage Hattie som afsæt, da ”Synlig læring” er strategier til praktisk gennemførelse af undervisning. Præcis mine tanker omkring det, at have en forståelsesorienteret forskningstilgang konflikter med konkrete strategier til praksis og det er der, hvor netop det grundlæggende modsætningsforhold mellem naturvidenskabelig tilgang og humanvidenskabelig tilgang træder frem. Lige netop der, er det, at Hatties ”Synlig læring” kan møde modstand ude på skolerne. Qvortrup sammenligner uden videre lærer- og lægegerningen, som nævnt i indledningen, jeg mener der mangler transparens og diskussion omkring de umiddelbare problemer, som det kan føre til. Nu vender jeg det kritiske blik til Hattie.

Når jeg i første afsnit skriver under konklusion, at Helle er nogenlunde sikker på, at feedback og selvevaluering har en effekt på læringsudbyttet, så berører det præcis det, som jeg mener står helt centralt i min problemstilling. Jeg tænker, at med til konklusionen hører i høj grad, at lærerne oplever, at det kan være rigtig svært at udtale sig om. For hvordan måler vi det? Vi kan tro og gisne, men sige ret meget helt præcist, kan vi ikke. *”Den vigtigste påstand, der bliver fremsat i denne bog er, at når undervisning og læring er synlige størrelser, er der en større sandsynlighed for, at eleverne når højere præstationsniveauer”* (Hattie 2014:46). Hattie helmer ikke, vi skal synliggøre læring. Det åbner op for en problemstilling, som danske lærere vil spørge sig selv om – for hvilket læringsudbytte er der tale om, når det kan måles om indholdet er lært? De vil undre sig i forhold til, hvilken forståelse for læringens indholdsdimension lægger til grund for den antagelse, at vi kan synliggøre det. Svært målbart indhold kan i et bredere perspektiv være dannelse, samarbejdsevne, selvstændighed og fleksibilitet for bare at nævne få.

I forhold til det læringssyn, der omfatter ”det hele menneske”, som jeg oplever er afsættet for egen dagligdag og ligeledes informanterne, så mangler jeg hos Hattie vægt på den dimension, som Illeris kalder drivkraft. Det er, som tidligere nævnt, bl.a. motivation, følelser og vilje. Det er her, hvor den lærende i tilegnelsesprocessen involverer sin psykiske energi. Og selvom jeg i min undersøgelse koncentrere mig om lærer-elev forholdet, så er det nærliggende i denne sammenhæng også at

betragte læreren, som den udøvende af Hatties praksisteori, som den lærende i organisationen. Både elever og lærere involverer sig med deres psykiske energi i arbejdet med feedback og selvevaluering.

Det får mig til at tænke på, at Hatties meta-analyse omfatter 245 millioner elever. Det får mig også til at tænke på, hvor mange elever af disse mon er danske? Hatties effekter siger noget om læring i hele verden – hvad virker. Vi kan ikke vide noget om, om det ville være de samme resultater i Danmark, men det vi kan vide noget om er det, at det danske skolesystem, vores kultur og vores historie er særegen. Det siger mig, at – som altid – så skal undersøgelser, kvantitative såvel som kvalitative altid tolkes med sund fornuft. En anden ting, som kan gøre, at Hatties meta-analyse skal tolkes varsomt er den, at de data, som indgår er indsamlet over de sidste 20 år. I de 20 år er der som bekendt sket meget, fx inden for teknologi, og fra Ziehes tekst får vi også et indtryk af, hvor meget ændrede baggrundsoverbevisninger kan betyde for, hvordan vi møder verden.

Baggrundsoverbevisningerne er ændrede både for unge og voksne, men for voksne ligger der en anden erfaring tilligemed. Det kan have en betydning for, hvordan vi beskriver og fortolker vores oplevelser. Et eksempel fra interview kan være, at unges verden ”bryder sammen” (bilag 3:8) når selvopfattelsen udfordres – det kan også tolkes på den måde, at eleven blot er ambitiøs og kvalitetsbevidst.

Jeg tror, at Hatties anvisninger kan bruges fornuftigt på en række områder. *”En nøglepræmis er, at lærerens kritiske blik på sin egen rolle er af stor betydning”* (Hattie 2014:41). Det er første skridt, tænker jeg. Der bør altid være en vilje til at vurdere egen praksis, mener jeg. Jeg kan også tilslutte mig en forståelse for, at det betyder noget, at lærere har et tankesæt, ifølge hvilken de ser det som deres rolle at evaluere deres effekt på læring – og lærere må bruge evidensbaserede metoder til at forme, ændre og underbygge deres formodninger om denne effekt (Hattie 2014:41). Jeg synes selv personligt, at det er et rimeligt krav at stille, at lærere er klar til at vurdere og diskuterer deres egen effekt i et professionelt, trygt lærersamarbejde. Det lyder måske ”nemmere sagt end gjort”, men det er min egen erfaring, at det handler om det tankesæt, som Hattie referere til. Jeg oplever, at det ene ikke udelukker det andet – forstået på den måde, at jeg godt kan bruge evidensbaserede metoder til at måle læring i fht til fx fag-mål, men udmærket være klar over, at der også er nogle områder, hvor det kan være sværere at måle. I det tilfælde har jeg erfaring med at formulere og synliggøre de tegn, der kan observeres i handlinger og som der kan vurderes ud fra. Når vi arbejder med synliggørelse af mål sammen med eleverne på den måde, så giver det også mere mening, er det min erfaring. Jeg

står imidlertid af, lige pt i hvert fald, i forhold til at udregne effektstørrelser. Det er min konklusion med denne Hattie-bølge – som med flere bølger før denne – at det er vigtigt at sætte sig godt ind i, hvad det er teorien faktisk siger. Dernæst med sin egen sunde fornuft vurdere, hvad der kan være brugbart og værdifuldt for ens egen praksis og lade resten ligge.

Slutteligt konkluderer jeg, at modsætningerne mellem naturvidenskabelig tilgang med evidens for læring i den rette kontekst godt kan forenes med den humanvidenskabelige forståelsesorienterede tilgang. Jeg synes godt vi som ekspertlærere kan mødes gennem fremragende, udviklingsbaseret undervisning. Og det kræver, at ledelsen faciliterer forhold, der understøtter dette arbejde – og det kræver økonomiske forhold for uddannelsesinstitutioner, der muliggør at efterkomme lærernes behov. Det kræver atter igen fokus på uddannelsesområdet i form af opprioritering nationaløkonomisk.

Perspektivering

I det store national-økonomiske billede har uddannelsessektoren stor bevågenhed, for der er stor fokus på, at sektoren bidrager til udbygning og effektivisering af tiltag i arbejdslivet, der på den måde styrker konkurrenceevnen. I konkurrencestaten er optimering af konkurrenceevnen det helt centrale udgangspunkt, der skal styrke bl.a. økonomien og beskæftigelsen (Illeris 2014:7). Illeris mener, at velfærdsstaten, som Dahler-Larsen skrev om i 2006, er afløst af konkurrencestaten i 2015. Det viser sig imidlertid, at tiltagene - lige fra børnehaver til universiteter – ikke helt er gået som forventet og Illeris peger på, at det er grundantagelser om, at mennesker ikke fungerer og konstruerer deres tilværelse ud fra et økonomisk rationale, det er galt med. Der er så meget andet, som fx følelsesmæssige og sociale forhold, der har en betydning (Illeris, red. 2014:7). Det tyder også her på, at de to grundlæggende forskellige tilgange til problemstillingen og verden generelt kan have utilsigtede ”bivirkninger” – som også Dahler-Larsen nævner. Uddannelse og læring er væsensforskellige og Illeris påpeger ”..mere uddannelse ikke automatisk indebærer mere læring, at uddannelse ikke altid fører til den tilsigtede læring, og at der samtidig næsten altid også læres en hel masse, som ikke er tilsigtet, og som i nogle tilfælde kan være direkte kontraproduktiv i forhold til det tilsigtede” (Illeris 2014:8). Resultaterne skal kunne måles fordi, der er knyttet økonomi til uddannelsesinstitutionerne og lederne og denne økonomi reguleres efter både kvalitative og kvantitative indikatorer, der igen knytter an til aktiviteter og resultater. Det betyder, at det målelige

opprioriteres på bekostning af det, der ikke kan måles som fx indsigt, forståelse, fleksibilitet osv - og så er vi atter i den situation, at samfundets problemer har samfundet selv som forudsætning (Dahler Larsen 2006:44). Illeris mener, at det er et håbløst projekt, der har vidtgående konsekvenser for de implicerede og de mest udsatte – og det er udelukkende for at indordne alt og alle under et økonomistyret argument – pga nødvendighed. Illeris mener ikke det er nødvendigt (Illeris 2014:207). Illeris mener, at beslutningstagerne ikke skelner mellem uddannelse og læring, at de ikke tager hensyn til, at når der er noget der måles er der andet der overses, men som er mindst lige så vigtigt og endelig mangler han forståelse hos beslutningstagerne for betydningen af den læring, der handler om personlig og identitetsudvikling (Illeris 2014:209). Så måske er jeg naiv i min konklusion?

I konkurrencestaten er det, iflg Illeris, især de unge uden tilstrækkelige kvalifikationer, der er tabere. Og jo mere konkurrencestaten mislykkes, jo mere ”behandling af bivirkningerne”, jo dyrere for samfundet (Illeris2014: 213). Min undersøgelse kan tyde på, at også lærere kan være tabere i denne udvikling, hvor tidspres og frustrationer over målinger er hverdag. Hvordan det skal vise sig, at Helle og Dortes hverdag former sig i fremtiden - med flere eller færre evalueringer, med mere eller mindre tid til opgaverne, skal blive spændende at følge med i i fremtiden.

Abstract in English

I have been wondering about why John Hattie's "Visible learning" is so popular and curious to find out more about his research and the results, in particular the no. 1 influence on student achievement – student expectations. This includes effective feedback, according to Hattie. Hattie is a researcher in education and at my workplace, among many other Danish educational institutions, we are implementing the thoughts presented in "Visible learning" in our daily work as teachers. My problem definition is

How does teachers at a Danish gymnasium experience that feedback and student expectations affect the students learning outcome.

In my master thesis my research is based on 2 interviews with 2 teachers at the local a gymnasium. I am trying to understand the teachers experience and in that process I am using Hattie's terminology. This also means that the research questions can be related to Hattie's study about making teaching and learning visible.

My approach to the qualitative research and the following analysis of the text is hermeneutic, in which I am trying to interpret and understand the data as a whole as well as the parts. Reading through the transcribed interviews I identify headlines for the thesis, which structures the work to follow.

Apart from Hattie's "Visible learning", I refer to 2 texts written by Peter Dahler-Larsen, in which he describes the development of evaluation in our society. This makes me able to see the problem definition in a bigger view. Knud Illeris' learning theory broadens my understanding of learning as the gymnasium teachers see it and as Hattie sees it. The teachers are working with young people at the age of 16-20 years, and to have a point of view on understanding the young generation, I include Thomas Ziehe, who has been researching the conditions in which the cultural liberated students have been raised. Finally I refer to an article written by Christian Moldt. In this article he tells about the impact, which meaningless evaluations in organizations can have on individuals.

In this abstract I concentrate on one research question, which was about teachers experience with feedback. The teachers are convinced, that it matters, that the students get feedback and also they are convinced, that the relation between teacher and student is important. However, during the interviews it shows, that they find it very challenging – first of all to take the time to give feedback

verbally and secondly that it has an influence, that evaluating learning and education historically has been a negative experience for them – because there has been so many evaluations over time.

This leads me to a point of Hattie's "Visible learning" which is about the mind frames, which have a meaning for every action and decision we make – teachers as well as leaders. According to Hattie we must see ourselves as change agents, who are willing to talk about our own effect of our teaching. We must have high expectations of the students and of ourselves and of what we are going to do next. It is about how we think. After that comes talking and action.

Criticism of my study and the project goes on the number of respondents. 2 people does not make a study from which I can generalize. Also they were not selected randomly. The quality of the study could be improved by more respondents and by triangulation. As for my own role as the interviewer, I have been thinking about, if I was too closely involved in the problem definition; did I see and address what might be against my own anticipations? Although I did not know the respondents I could identified myself with them. I have been thinking about the questions I asked and the connection to Hatties research, thinking it may have narrowed my study. During the process of analyzing the data I may have gotten another interesting "conversation" if I had used another strategy of analyses.

I come to the conclusion, that the teachers at the gymnasium have experienced that feedback and student expectations can have an effect on learning outcome. Especially they highlight the learning outcome as positive when they give the students feedback verbally. However, they also address the fact, that it can be very difficult to say much about learning outcome because it can be difficult to assess. This is exactly what "Visible learning" is about. This is also, in my opinion, why Hattie's research is popular among politicians who need evaluation and numbers – evidence - in decision making. Decisions made in order to strengthen the competition state. This is also why Hattie's research can be very hard to implement in the Danish education institutions, because this is against the existing mind frames of many teachers. In the minds of many teachers, it is not possible to put a number to the effect on everything we teach, ie formation, independence and flexibility.

In this case I see the mind frames of science and on the other hand the mind frame of arts and social science. It is a very basic issue. My own opinion in this matter is, that I think we can use many of Hattie's good intentions in our daily work. However, as always with new theories, be critical and find out, what is reasonable to say that can be useful in Denmark, in our particular school, in our

particular culture, in my particular situation. We cannot invent more time for a day, but we can change the way we think about time. We can change the mind frame of time. And we can have high expectations about the students and we can talk openly with colleagues about the influence of our intervention. It demands facilitation of the work to be done by the leaders of the schools, and it demands the politicians to prioritize the schools economically.

Litteraturliste

Andreasen, Karen, Friche, Nanna og Rasmussen, Annette (2011), *"Evaluering i uddannelsespolitik og praksis"*, I *"Målt og vejlet"*, s. 7-33, Aalborg Universitetsforlag

Dahler-Larsen, Peter (2006), *"Evalueringsbølgen i samfundet og dens betydning for skolen"*, I *Evalueringskultur – et begreb liver til"*, kap. 2, s 41-57, Syddansk Universitet (kompendie)

Dahler Larsen, Peter (2005), *"Evalueringskultur – et tilstrækkeligt begreb?"* I *Unge Pædagoger* nr. 2/3 2005

Hattie, John (2014), *"Synlig læring – for lærere"*, Dafolo

Illeris, Knud (2006) *"Læring"*, Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2014) *"Læring i konkurrencestaten"* I *"Læring i konkurrencestaten"* Illeris, Knud, red. s 7-10 + 207-222, Samfundslitteratur

Launsø, Laila, Olsen, Leif og Rieper, Olaf (2011), *"Forskning om og med mennesker"*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Moldt, Christian (2008) *"Fra meningsløse til meningsfulde performancemålinger – en case om kvalitetsudvikling i undervisningssektoren"*, I Melander, Preben, red *"Det fortrængte offentlige lederskab"*, s. 321-352, Jurist- og Økonomforbundets forlag (kompendie)

Thisted, Jens (2013) *"Forskningsmetode i praksis"*, Munksgaard

Thisted Dagblad 3. august 2015 s. 2-3, *"Det handler om, hvad der virker"*, artikel

Ziehe, Thomas (2007) *"Normale læringsproblemer i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger"*, I Illeris, Knud, red. *"49 tekster om læring"* s. 537-554, Samfundslitteratur